



*PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS EN SUS CONTEXTOS
SOCIOCULTURALES*

*Nuevas tecnologías para el desarrollo de la destreza escrita en
estudiantes universitarios jamaicanos*

Tesis doctoral presentada por Dña. Mariana González-Boluda

Directoras

Dra. María Teresa Cáceres-Lorenzo

Dra. Verónica Cristina Trujillo-González

Las Palmas de Gran Canaria
2020

ABSTRACT

The purpose of this doctoral thesis is to explore the development of writing skills among multilingual Jamaican university students (*Patois*-English-Spanish) using Web 2.0 tools. The research for the thesis involved a total of 269 participants, including 259 students and 10 teachers, during the academic years from 2013 to 2015. It sought to combine quantitative and qualitative methods and examine three general questions that served to focus our attention on the unique aspects of language acquisition among Jamaican university students. In the preliminary diagnostic phase, we asked 100 students and 10 teachers how they engaged in autonomous work and their use of Web 2.0 tools. We also asked 34 students how linguistic attitudes were embedded in these learning situations. In the second phase, we analyzed linguistic errors in 75 writing samples coming from three different language levels during the academic year 2013-2014. We sought to ascertain the main difficulties Jamaican teachers and students encountered when writing and expressing themselves in L3, in this case Spanish. We observed from their writing samples that agreement errors were common among Jamaican university students, and we made these our objects of study. Based on our findings, in the third phase we crafted and implemented a pedagogy that incorporated Web 2.0 tools like *Facebook* and blogs to improve students' writing, encourage them to work autonomously, and be self-motivated.

This study sought to advance third language acquisition research and error analysis. While most of the research in these areas has been carried out in classroom settings, our research compared two types of error analysis not only in formal contexts but also in informal contexts in a digital environment (including 50 writing samples on Facebook and blogs from the 2014-2015 academic year). The results show that there were fewer grammatical errors in the digital samples, although the orthographic errors were greater and with a similar percentage in the total number of lexical errors. In addition, we found that the groups involved in this pedagogical project were more cohesive and felt more comfortable in these dynamic virtual environments. They also created an online community of learners who interacted in the target language, promoting motivation in informal learning environments.

Finally, we recommend that more research attention be given to investigate the influence of sociolinguistic and psycholinguistic factors in third language acquisition. We believe that students can benefit from their multilingual knowledge and become more aware of the different strategies they have acquired in the process of language acquisition in order to enhance their writing skills in L3.

LISTA DE ABREVIATURAS

AE: Análisis de Errores

AC: Análisis contrastivo

ALAO: Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador

ALIVE: *Authenticity, Literacy, Interaction, Vitality, Empowerment*

ACTFL: *American Council on the Teaching of Foreign Languages*

CAPE: *Caribbean Advanced Proficiency Examination*

CAST: *College of Arts, Science and Technology*

CD: Competencia Digital

CMC: *Computer Mediated Communication*

CP: Comunidad de Práctica

CSEC: *Caribbean Secondary Education Certificate*

CSME: *Caribbean Single Market and Economy*

CXC: *Caribbean Examinations Council*

CUPIDE: *Caribbean Universities Project for Integrated Education*

DELE: Diploma de Español de Lengua Extranjera

DIGCOMP: Digital Competence Framework for Citizens

DTCELE: Diccionario de Términos Clave de ELE del Centro Virtual Cervantes

EAP: *English for Academic Purposes*

EFL: *English as a Foreign Language*

EOP: *English for Occupational Purposes*

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

ESP: *English for Specific Purposes*

EST: *English for Science and Technology*

ELE: Español como lengua extranjera

ELPT: *English Language Proficiency Test*

GCE A Level: *General Certificate of Education Advanced Level*

GSAT: *Grade Six Achievement Test*

GNAT: *Grade Nine Achievement Test*

HEART: *Human Employment and Resource Training*

IFE: Inglés para fines específicos

IL: Interlengua

ISTE: International Society for Technology in Education

IUC: *International University of the Caribbean*

L1: Lengua materna
L2: Segunda lengua
L3: Tercera lengua
LA: Lingüística Aplicada
LC: Lingüística Contrastiva
LE: Lengua extranjera
LESP: Lenguas de especialidad
LFE: Lenguas para fines específicos
LLL: *Life Long Learning*
LM: Lengua Meta
LWL: *Life Wide Learning*
MCER: *Marco común europeo de referencia para las lenguas*
MDD: Materiales didácticos digitales
MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MOE: *Ministry of Education*
NCU: *Northern Caribbean University*
NTA: *National Training Agency*
PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes
QDA: *Qualitative Data Analysis*
SLL: *Seamless Language Learning*
SMILLA: *Social Media as Language Learning Artifacts*
STATIN: *Statistical Institute of Jamaica*
TAC: Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento
TALIS: *Teaching and Learning International Survey*
TBLT: *Task Based Language Teaching*
TEG: Turismo, Economía y Gestión
TEP: Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación
TIC: Tecnologías de la Información y el Aprendizaje
UCC: *University College of the Caribbean*
UCJ: *The University Council of Jamaica*
UDIMA: Universidad a Distancia de Madrid
UE: Unión Europea
UNED: Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESCO: *United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization*

UNSL: Universidad Nacional de San Luis

UNWTO: Organización Mundial de Turismo de las Naciones Unidas

UOC: Universitat Oberta de Catalunya

URJC: Universidad Rey Juan Carlos

USAID: *United States Agency for International Development*

USF: *Universal Service Fund*

UTECH: *University of Technology, Jamaica*

UWI: *University of the West Indies*

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN..... 16

1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	18
1.2. CONTEXTO JAMAICANO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE.....	21
1.3. IDEAS CLAVES DEL MARCO TEÓRICO.....	28
1.3.1. LENGUA MATERNA, META Y VEHICULAR.....	28
1.3.2. CAMBIO DE CÓDIGO.....	32
1.3.3. DESTREZAS LINGÜÍSTICAS	34
1.3.4. CURRÍCULO CENTRADO EN EL ALUMNO CON EL USO DE WEB 2.0.....	38
1.3.5. ANÁLISIS DE NECESIDADES	40
1.4. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	41
1.4.1. CUESTIONES PREVIAS DE DIAGNÓSTICO.....	42
1.4.2. PREGUNTAS SOBRE LA DESTREZA ESCRITA Y EL USO DE WEB 2.0	42
1.5. METODOLOGÍA: PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTOS	43
1.5.1. FASE 1: CUESTIONES PREVIAS DE DIAGNÓSTICO	46
1.5.2. FASE 2: LA DESTREZA ESCRITA Y EL USO DE WEB 2.0	50
1.6. ESTRUCTURA DE LA TESIS.....	57

CAPÍTULO 2. ENSEÑAR LENGUA ESPAÑOLA A UNIVERSITARIOS JAMAICAMOS 62

2.1. BREVE HISTORIA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA EN JAMAICA	64
2.2. LA ENSEÑANZA DE UNA L3 EN CONTEXTOS PLURILINGÜES	68
2.3. EL DISCENTE UNIVERSITARIO DE JAMAICA: NECESIDADES DE APRENDIZAJE.....	75
2.4. PECULIARIDADES DEL NATIVO DIGITAL	78
2.5. EL ERROR EN LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA.....	83
2.6. INTERLENGUA	85
2.7. CLAVES GENERALES DEL ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS	88
2.8. APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA PARA PROFESIONALES DEL SECTOR TURÍSTICO	91
2.9. EL APRENDIZ AUTÓNOMO DE LENGUAS.....	93
2.9.1. RESPONSABILIDAD DE PROFESOR Y ALUMNO.....	96
2.9.2. WEB 2.0 Y APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS.....	98
2.10. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS DE ESTUDIANTES PLURILINGÜES	99
2.11. LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA (CP) COMO METODOLOGÍA COLABORATIVA... ..	103

CAPÍTULO 3. NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA..... 108

3.1. DESCRIPTORES DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	110
3.2. PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES.....	112
3.3. LA WEB 2.0 EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE UNA L3.....	116
3.4. LA COMPETENCIA DIGITAL (CD).....	120

3.5. E-INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	122
3.6. HERRAMIENTAS PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES 2.0.....	127
3.6.1 EDUBLOGS	127
3.6.1.1 BLOGS SOBRE ELE.....	128
3.6.1.2. BLOGS DE PROFESOR-ALUMNO	130
3.6.2. USO DE WIKIS.....	136
3.6.2.1 WIKIS PARA LA CLASE DE ELE.....	137
3.6.2.2 WIKIS PARA PROFESORES DE ELE	138
3.6.2.3 WIKIS DE COLABORACIONES ENTRE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES	139
3.6.3 USO DE REDES SOCIALES: <i>FACEBOOK, TWITTER, INSTAGRAM</i>	140
3.7. LA DESTREZA ESCRITA EN ELE.....	146
3.8. ESCRIBIR EN LÍNEA	150
3.9. TIPOLOGÍA TEXTUAL EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DEL TURISMO	153

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS 158

4.1. PREÁMBULO	160
4.2. SUJETOS DE INVESTIGACIÓN Y SUS VARIABLES.....	162
4.3. FASE DE DIAGNÓSTICO: PERCEPCIONES SOBRE AUTONOMÍA, HERRAMIENTAS WEB 2.0 Y ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	163
4.3.1 RESULTADOS SOBRE LA PERCEPCIÓN SOBRE AUTONOMÍA	163
4.3.1.1. CREENCIAS SOBRE LA RESPONSABILIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE	165
4.3.1.2. CONFIANZA PARA EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO.....	171
4.3.2 PERCEPCIÓN SOBRE HERRAMIENTAS WEB 2.0.....	174
4.3.3. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS ANTE LA LENGUA EXTRANJERA	178
4.3.3.1 ENCUESTAS SOBRE ACTITUDES LINGÜÍSTICAS	180
4.4. FASE DE ANÁLISIS: RESULTADOS SOBRE LA DESTREZA ESCRITA Y EL USO DE LA WEB 2.0	183
4.4.1. PRIMEROS ANÁLISIS DE ERRORES	184
4.4.1.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO	186
4.4.1.2. ANÁLISIS CUALITATIVO	190
4.4.1.2.1. ERRORES GRAMATICALES MÁS COMUNES.....	190
4.4.1.2.2. ERRORES DE CONCORDANCIA NOMINAL Y VERBAL	195
4.4.2. PROYECTOS BLOG Y <i>FACEBOOK</i> PARA LA MEJORA DE DESTREZA ESCRITA	200
4.4.2.1. PROYECTO BLOG	204
4.4.2.2. PROYECTO <i>FACEBOOK</i>	222
4.4.3. ANÁLISIS DE ERRORES EN <i>FACEBOOK</i> Y BLOGS	233
4.4.3.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO	236
4.4.3.2. ANÁLISIS CUALITATIVO	238
4.4.4. EVALUACIÓN SOBRE EL USO DE HERRAMIENTAS WEB 2.0	238

CONCLUSIONES 244

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 256

LISTA DE TABLAS, ILUSTRACIONES Y GRÁFICOS 294

ANEXOS 300

ANEXO A. ENCUESTA SOBRE LA AUTONOMÍA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE	302
ANEXO B. ENCUESTA SOBRE USO DE HERRAMIENTAS WEB 2.0.....	309
ANEXO C. ENCUESTA SOBRE LAS CREENCIAS LINGÜÍSTICAS.....	313
ANEXO D. ANÁLISIS DE ERRORES EN LAS PRUEBAS ESCRITAS.....	319
ANEXO E. ANÁLISIS DE ERRORES FACEBOOK Y BLOGS ANALIZADOS CON <i>ATLAS-TI</i>	340
ANEXO F. RESULTADOS DEL PROYECTO BLOG.....	350

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación del problema de investigación

Esta tesis se centra en la detección de las necesidades específicas para el desarrollo de la destreza escrita en el proceso de enseñanza/aprendizaje de estudiantes universitarios jamaicanos multilingües que aprenden español como lengua extranjera (ELE), concretamente, como una segunda (L2) o tercera lengua (L3) en un contexto profesional turístico. En este contexto, nuestra investigación incide en la conocida complejidad que entraña el desarrollo de la competencia escrita debido a que intervienen numerosos factores. Pese a lo anterior, se trata de uno de los elementos fundamentales del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Efectivamente, tal y como señala la bibliografía precedente, las habilidades escritas consolidan y refuerzan el lenguaje oral aprendido, así como las destrezas lectoras. En el contexto social, cultural y lingüístico de Jamaica, nuestros sujetos de investigación presentan una lengua materna o L1 que se identifica con una lengua criolla o *patois*, y la segunda lengua o L2 es el inglés, de manera que el español es la L3.

En el sistema universitario de Jamaica, el idioma oficial es el inglés, sin embargo, la lengua más hablada en el país es la lengua criolla, que es la lengua materna de la mayoría de la población. La lengua criolla o *patois* convive con el inglés que se considera idioma de prestigio y se utiliza en contextos oficiales o académicos, mientras que la lengua criolla se limita al ámbito familiar e informal. En nuestro caso, el estudiante presenta un alto nivel de competencia oral en la lengua criolla, al ser una lengua oral que no tiene estructuras gramaticales fijas, frente al inglés que aprende en la escuela como lengua formal y escrita. A pesar del aprendizaje del inglés como lengua formal en la escuela, nuestros estudiantes se enfrentan a dificultades en el desarrollo de destrezas escritas, debido a la falta de gramática formal en su lengua materna, el *patois* y a la confrontación con el inglés. Como afirman diferentes estudios realizados en Jamaica (Evans, 2001; Jones-Mckenzie, 2014 y Perea Santos, 2014), estas deficiencias ya aparecen en la educación primaria, donde uno de los problemas observados se relaciona con los bajos niveles de comprensión lectora y de dominio de habilidades lingüísticas escritas.

Así pues, dada su importancia y necesidades de mejora en nuestro contexto específico, el desarrollo de la competencia escrita en el proceso de aprendizaje de ELE será el eje sobre el que se articulará esta investigación. Para ello, a partir de un contexto específico de aprendizaje, en el que el español no es solamente la L3, sino que también es lengua de especialidad, abordamos el problema de investigación a través de diferentes

aspectos de la Lingüística Aplicada para dar respuesta a los objetivos planteados en nuestra tesis. Por un lado, se esbozarán las peculiaridades del alumnado universitario jamaicano en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera a través de un análisis que tendrá en cuenta sus creencias lingüísticas, el nivel de confianza y su disposición para el aprendizaje autónomo, junto con su percepción en el uso de herramientas de la Web 2.0.¹

En esta primera parte de nuestra investigación, se realizarán tres encuestas (Anexos A, B, C). La primera encuesta tendrá como objetivo determinar la voluntad de nuestro alumnado de asumir responsabilidad en el proceso de aprendizaje y su nivel de confianza como aprendientes autónomos. En la segunda encuesta identificaremos su nivel de aceptación y hábitos de uso de herramientas de la Web 2.0. La tercera encuesta nos ayudará a caracterizar las actitudes lingüísticas del estudiante.

En el presente análisis, debido a las características específicas de los estudiantes, con el inglés estándar como lengua formal y el *patois* como lengua informal², es necesario tener en cuenta la actitud lingüística como uno de los factores personales que influyen en el aprendizaje de una lengua. Esto consiste en la disposición psicológica del aprendiente ante los procesos de enseñanza-aprendizaje; y afecta a diferentes aspectos de estos procesos, ya que experimenta variaciones durante su desarrollo (Arnold, 2000). Hay muchas investigaciones sobre actitudes lingüísticas en general, pero poca información en relación con las actitudes en el caso de *pidgins* o criollos, específicamente del Caribe. Además, estas investigaciones no han abordado la inserción de una tercera lengua en el contexto lingüístico de los hablantes.

Asimismo, realizaremos un análisis de errores de sus producciones escritas con el objetivo de identificar y estudiar las principales dificultades a las que se enfrentan. Este análisis nos ayudará a identificar los errores más recurrentes y más relevantes de la

¹ En esta tesis doctoral hemos usado el concepto de Web 2.0, ya que el momento en el que se realizó la investigación 2013-2015 es cuando más estaba creciendo. La Web 2.0 apareció a mediados de la primera década del siglo XXI y también se la conocía como web social por ofrecer la máxima interacción y colaboración entre los usuarios. Luego empezó a hablarse de Web 3.0, también denominada web semántica y más asociada a la web multidispositivo a través de móviles y tabletas.

² Como explicaremos en el apartado 1.2 sobre el Contexto jamaicano del proceso de enseñanza y aprendizaje en la página 31, en Jamaica existe una situación de diglosia entre la lengua oficial, el inglés y la lengua criolla, el *patois*. Mientras que el inglés se percibe como la lengua oficial, culta, formal y de las personas educadas, el *patois* ocupa el lugar de la lengua informal, popular y del ámbito familiar. También nos referiremos a los diferentes niveles de mixtura y el contagio entre ambas lenguas a pesar de que tienen sus áreas de influencia delimitadas.

producción escrita de los estudiantes con los que desarrollaremos nuestro estudio. Efectivamente, dada las características multilingües de estos estudiantes, es necesario que tomen conciencia de los efectos de la transferencia lingüística entre la L1, L2 y L3 para ver de qué manera les afecta el conocimiento previo de dos lenguas en el aprendizaje de la L3. Mediante un análisis de errores de las producciones escritas de los sujetos de nuestro estudio conoceremos cuáles son las principales dificultades que manifiestan en un nivel A1-A2, a la hora de expresarse por escrito en español (L3), para así tener un conocimiento exhaustivo de éstas. De este modo, nuestra tesis doctoral pretende aportar datos sobre el análisis de errores de la producción escrita de estudiantes caribeños anglófonos que tienen además del inglés como lengua oficial, una lengua criolla como lengua materna. Gracias a este análisis de errores podremos facilitar que los estudiantes sean conscientes de sus dificultades y, en particular, de posibles interferencias que pueden darse entre diferentes lenguas, L1, L2 y L3 para, así, facilitar la adquisición de la L3.

Por último, utilizaremos herramientas de la Web 2.0 en el contexto universitario como recurso curricular con el objetivo de potenciar en los estudiantes plurilingües la dimensión de aprendiente de lenguas autónomas, mejorar sus habilidades escritas, así como para fomentar su motivación. Tras años de práctica docente en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas en Jamaica, constatamos la presencia de una serie de obstáculos que impiden llevar a cabo un aprendizaje auténtico, contextualizado y significativo de la L3. Entre las razones principales destaca el distanciamiento entre los alumnos jamaicanos y las situaciones sociales de comunicación en la lengua meta, las deficiencias comunicativas de los propios profesores en el uso de la lengua, la falta de recursos de las instituciones educativas para invertir en la implementación de programaciones comunicativas, la existencia de clases excesivamente numerosas, la falta de horas suficientes destinadas a la lengua extranjera en el plan de estudios, la desvalorización de los sujetos involucrados en el proceso educativo así como su desmotivación que va aumentando conforme el estudiante avanza en sus estudios de lengua extranjera. Es de suma importancia que el estudiante llegue a considerar el aprendizaje de una L3 como algo cercano en el que se evidencie características como la autenticidad, contextualización y socialización. De esta manera detectamos así la necesidad de diseñar tareas comunicativas auténticas, contextualizadas y significativas en la Web 2.0 como fuente de investigación para la enseñanza del español para fines específicos en el sector del turismo, centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje que faciliten el dominio de la *comunicación especializada*, es decir, “la lengua que utilizan los profesionales que

trabajan en un determinado contexto laboral” (Sánchez-López, 2010; Bárcena *et al.* 2016). En nuestra investigación demostraremos la eficacia del uso de estas herramientas de la Web 2.0, como blogs y redes sociales, particularmente en el desarrollo de destrezas escritas y la interacción entre iguales. Nuestra intención es averiguar si hay una mejora de las destrezas escritas de los estudiantes tras el uso de recursos sociales de la Web.

1.2. Contexto jamaicano del proceso de enseñanza/aprendizaje

Jamaica es un país-isla situada en el continente americano, que forma parte de las Antillas Mayores. Su historia y situación lo convierte en un país plurilingüe. Se encuentra a 630 km del subcontinente centroamericano, a 150 km al sur de Cuba y a 180 km al oeste de la isla de La Española, donde están Haití y la República Dominicana. Entre 1494 y 1655 fue una posesión española conocida como "Santiago", cuando fue invadida por tropas inglesas. Después pasó a ser de dominio inglés, y más tarde una colonia británica, llamada "Jamaica".



Ilustración 1. Mapa de Jamaica

Jamaica está situada en el mar Caribe y se extiende a través de 240 km de largo y 80 km de ancho. La isla consiguió su independencia el 6 de agosto de 1962 y pertenece a la *Commonwealth of Nations*. Tiene 2,9 millones de personas y se considera el tercer país anglófono más poblado de América, tras Estados Unidos y Canadá. La mayoría de la población de Jamaica es de ascendencia africana con un porcentaje del 91,2%, y un 8,8% que se identifica como mestizos.

Este territorio es heredero de más de cien años (1509-1670) de dominación española. La influencia inglesa durante trescientos años de dependencia convivió con sus

profundas raíces africanas que no abandonaron los esclavos traídos de esas tierras y que están presentes en todas las manifestaciones culturales: el folclore, la música, la religión o la lengua, el inglés criollo, conocido popularmente en la isla como *patois* (*patwa*). Aunque el idioma oficial del país es el inglés, la lengua familiar es el *patois*. En la actualidad, según el último informe *El español: una lengua viva* (Instituto Cervantes, 2018: 8), el número de hispanohablantes es de 8.000 individuos entre una población de casi tres millones de habitantes.

De hecho, numerosos nombres de ciudades en el país son el recuerdo actual de la presencia española en Jamaica: *Spanish Town* (Ciudad Española), *St. Jago* (Santiago) *de la Vega*, *Ocho Ríos*, *Río Bravo*, *Río Bueno*, *Río Cobre*, *Puerto María*, *Puerto Antonio*, *Nueva Sevilla*, *Santa Cruz*, *Savanna la mar*, *Oracabessa*. Aunque como hemos mencionado anteriormente, el español no es una de las lenguas más habladas en Jamaica.

Como señala Perea Santos (2014: 64-65), dos hechos destacados de la conquista inglesa condicionaron profundamente el panorama lingüístico de Jamaica. Primero, tal y como indica Cassidy (1971: 12), la procedencia desde Inglaterra, Escocia e Irlanda de los colonizadores ingleses que llegaron a Jamaica, con un inglés caracterizado por vocablos dialectales, ha influenciado el inglés estándar hablado hoy en Jamaica. En segundo lugar, el hecho de que los colonizadores ingleses importaran esclavos procedentes de diferentes tribus con diferentes lenguas africanas para garantizar así que los esclavos no pudieran unirse ni crear organizaciones con fines independentistas. Todos estos datos explican el panorama lingüístico de Jamaica hacia 1700 con el inglés hablado por los colonizadores y con la presencia de diferentes lenguas africanas habladas por los esclavos que vivían en la isla.

Según Perea Santos (2014: 65), la necesidad de interacción entre ambos “preparó el camino para el surgimiento del *patois* jamaicano, lengua que en la actualidad coexiste en la isla con el inglés en una mixtura cuyas implicaciones son trascendentes para la presencia y desarrollo del idioma español en Jamaica”. De este modo, vemos con claridad el uso de las lenguas como instrumento de separación, en este contexto específico. Para Patrick (2007: 127), esta división de las dos lenguas, *patois* e inglés, y de sus hablantes, “determina parte de las asociaciones de nivel sociocultural que han acompañado a los hablantes de inglés”, que se percibe como el idioma oficial, culto, formal y de las personas educadas; mientras que el *patois* ocupa el lugar de la lengua informal, popular, familiar y de la expresión de lo autóctono.

En los centros de enseñanza reglada, desde los estudios de primaria, se estudia en inglés y no en *patois*. El desconocimiento lingüístico de su propia lengua junto con los diferentes niveles de mezcla con el inglés, dificultan en mayor o menor medida el aprendizaje de una tercera lengua, como puede ser el español.

Así pues, en Jamaica se observa una clara situación de diglosia entre la lengua oficial y la lengua criolla, el *patois*, que es "como un sistema lingüístico distinto y autónomo de una lengua en sí misma" (Devonish, 1986: 97). El *patois* es una lengua oral que no tiene estructuras gramaticales fijas. Aunque la lengua criolla y el inglés tienen sus áreas de influencia delimitadas, el contagio en muchas ocasiones es inevitable. La investigación realizada en este campo demuestra que el uso de lenguas criollas en la educación tiene un resultado positivo en el aprendizaje, la transferencia de procesos cognitivos y la adquisición de lenguas, siempre que se llegue a un nivel de competencia alto de las dos lenguas, la lengua criolla y la estándar (Cummins, 1993; Siegel, 1997). Devonish y Carpenter (2007: 33). Estos autores sostienen que se debe permitir que los niños hablen el criollo jamaicano y que se les debería enseñar a escribirlo como un medio para mejorar su "autoconcepto y su sentido de identidad individual, social y nacional". Como veremos en el siguiente capítulo, a pesar de que ambas lenguas tienen sistemas gramaticales diferentes, también comparten una gran cantidad de vocabulario, lo que crea un problema de conciencia lingüística y dificultades a la hora de diferenciar las dos variedades, debido a la proximidad entre la L1 y la L2. En este capítulo también se abordarán los factores afectivos y creencias negativas sobre la lengua criolla por estar asociada con la lengua de la parte de la población menos favorecida, lo que contribuye al sentimiento generalizado de que sea inadecuada en contextos formales (Jones-Mckenzie, 2014: 56).

En cuanto al sistema educativo de Jamaica, este se compone de siete niveles diferentes de formación que citamos a continuación:

1. *Early Childhood* o Preescolar (desde los 3 hasta los 5 años).
2. *Basic Education Primary* o Educación Primaria (desde los 6 hasta los 11 años), *grades 1 a 6*, equivalente al nivel de estudios primarios del sistema español.
3. *Lower Secondary Education* o Educación Secundaria (desde los 12 a 15 años), *grades 7 a 9 o Forms 1-3*, correspondiente a la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en el sistema español.

4. *Upper Secondary Education* o nivel superior de estudios secundarios (de 15 años en adelante), *grades 10 a 11 o Forms 4-5*, equivalente al nivel de Bachillerato español.
5. *Post-secondary non-tertiary Education* (a partir de los 17 años). Este nivel de formación no universitaria se denomina *Vocational Education* y se obtiene en tres años, es equivalente a los estudios de Formación Profesional en España. Se imparte por parte del Fondo para el Empleo y la Capacitación de Recursos Humanos (HEART) del Organismo Nacional de Capacitación (NTA).
6. *First stage of Tertiary Education* (a partir de los 17 años), nivel universitario de tres años, equivalente a la Licenciatura o Grados en el sistema de educación superior español.
7. *Second stage of Tertiary Education*, nivel de postgrado que incluye títulos de postgrado tales como Másters y Doctorados.

Es necesario mencionar que el sistema educativo de Jamaica sigue el modelo británico, similar al de otros países del Caribe anglófono, tales como Barbados y Trinidad y Tobago. Muchos de los institutos de enseñanza media están separados por sexos y se continúa repitiendo el prototipo de las escuelas inglesas de educación secundaria que existieron durante la época colonial en la que el país formó parte de las Antillas Británicas Occidentales. La enseñanza es gratuita y obligatoria solo para el nivel primario, desde los 6 a los 12 años. Junto a las escuelas primarias públicas también hay escuelas ‘preparatorias’ privadas o concertadas de pago. La tasa bruta de escolarización³ en centros de enseñanza secundaria es del 91.5%, frente a los centros de educación superior donde la tasa de matrícula es solo del 31.5%.

A lo largo de los estudios de educación primaria hay diferentes exámenes que van complementando el proceso de evaluación de los estudiantes, estos son el *Grade Three*

³ Estos datos proceden del Informe del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (2011) <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=506959932> y del informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2016) <https://www.unicef.org/about/execboard/files/2016-PL27-Jamaica-CPD-ODS-ES.pdf>. [Consultado 20/02/2017]

Diagnostic Test que mide el progreso del niño en el tercer curso y el *Grade Four Literacy and Numeracy Test*, que mide los logros alcanzados hasta el cuarto curso. Todos estos exámenes forman parte del esfuerzo por parte del Ministerio de Educación del gobierno de Jamaica por mejorar los resultados del sistema educativo del país, así como para facilitar una mejor evaluación de las habilidades lingüísticas de los estudiantes.

Finalmente, antes de entrar en el nivel de estudios de secundaria todos los estudiantes tienen que realizar el examen nacional de sexto grado o *Grade Six Achievement Test (GSAT)*, en matemáticas, lengua, estudios sociales (educación cívica, geografía e historia), ciencias y comunicación, que va a determinar su admisión a los institutos de educación secundaria. El examen es esencialmente un instrumento de selección que determinará quienes tendrán acceso a las escuelas secundarias de élite (*Traditional High Schools*). Los niños que no tienen acceso a las escuelas secundarias tradicionales van a otro tipo de escuelas secundarias (*Upgraded High Schools*), que siguen un currículo que se percibe como de menor calidad, ya que está orientado más a estudios profesionales vocacionales. La inscripción en los exámenes de sexto grado es muy competitiva, sobre todo en zonas rurales de Jamaica, donde hay menos escuelas secundarias y las oportunidades de acceder a estas escuelas secundarias tradicionales de élite son menores.

Luego, al terminar el primer ciclo de la escuela secundaria en el noveno curso los estudiantes tienen el examen GNAT (*Grade Nine Achievement Test*) o Examen de rendimiento de noveno curso, en el que se examinan de las asignaturas de matemáticas y lengua.

Al final de la educación secundaria los estudiantes necesitan hacer dos exámenes nacionales, uno a los 16 años y otro a los 18 años para acceder a los estudios de nivel universitario. El examen a los 16 años les permite obtener el Certificado de Educación Secundaria del Caribe, CSEC (*Caribbean Secondary Education Certificate*) y a los 18 años realizan los Exámenes Caribeños de Nivel Avanzado o CAPE (*Caribbean Advanced Proficiency Examination*), que determinan su acceso al nivel universitario. Después de la independencia de Gran Bretaña, Jamaica y otros países del Caribe anglófono (Barbados, Trinidad y Tobago) crearon el Consejo Examinador del Caribe (*Caribbean Examination Council*) en 1972 para desarrollar los Certificados de Educación Secundaria del Caribe CSEC y CAPE que reemplazaban los Certificados de Educación de Londres y Cambridge (A levels) y se alejaban de un sistema educativo eurocéntrico. Estos exámenes británicos de A-Level de GCE (*General Certificate of Education Advanced Level*), fueron el

estándar hasta 2003, y algunos estudiantes jamaicanos todavía siguen presentándose a estos exámenes de nivel avanzado al mismo tiempo que se examinan del CAPE.

Como mencionábamos anteriormente, en el nivel de estudios superiores la tasa de matriculación es solo del 31.5%. A continuación, presentamos los datos del informe realizado por el Estudio Económico y Social del Instituto de Planificación de Jamaica (2007: 87) sobre el total de graduados en los diferentes niveles educativos, primario, secundario y universitario.

	Total
Nivel primario	48.035
Nivel secundario	54.614
Graduados universitarios	12.619

Tabla 1. Número de estudiantes graduados por niveles educativos.

Una de las principales razones por la que el número de inscritos en el nivel de estudios universitarios es tan bajo es porque existen pocas oportunidades de financiación para aquellos que no pueden costearse sus estudios. Entre las posibilidades de financiación, la Oficina Estatal de Préstamos Estudiantiles ofrece apoyo a los alumnos con dificultades para cubrir sus gastos educativos. También hay posibilidades de conseguir becas y ayudas por parte de las universidades y organizaciones no gubernamentales, aunque no suelen ser suficientes para cubrir la demanda por parte de los estudiantes. Muchos de los estudiantes tienen que solicitar préstamos por parte de entidades privadas y pagar intereses muy altos para financiar sus estudios superiores.

Entre las universidades públicas del país encontramos la Universidad de las Indias Occidentales (UWI, *University of the West Indies*) y la Universidad de Tecnología de Jamaica (UTech, Jamaica), conocida en el pasado como College of Arts, Science and Technology (CAST). Para acceder a la Universidad de las Antillas Occidentales se exige que los estudiantes hayan obtenido el CAPE, *Caribbean Advanced Proficiency Examination*, (Examen Caribeño de Nivel Avanzado), mientras que para tener acceso a la Universidad de Tecnología de Jamaica basta con obtener el CSEC, *Caribbean Secondary Education Certificate*, (Certificado de Educación secundaria del Caribe)⁴.

⁴ Toda esta información se encuentra disponible en esta página: <http://www.cxc.org/examinations/cape/>. [Consultado en enero 2017]

La Universidad de las Indias Occidentales (UWI) es la institución principal de educación superior en el Caribe Anglófono y tiene tres campus. En Jamaica se encuentra el mayor de ellos (Mona), al que le siguen el campus de Trinidad y Tobago (St. Augustine) y el de Barbados (Cave Hill). En UWI se imparten títulos de grado y postgrado en diferentes áreas de derecho, ciencias puras y aplicadas, ciencias sociales, ciencias médicas, humanidades y educación. El total de estudiantes matriculados suma más de 36.000 y en los últimos años se ha ampliado con la puesta en marcha del Campus Abierto que ofrece cursos a distancia a todo el Caribe con más de 55 establecimientos en 18 países anglófonos. También tiene acuerdos y programas de estudios con universidades internacionales en Estados Unidos, Canadá, China, Japón, Reino Unido, Brasil y México.

La Universidad de Tecnología de Jamaica, en la que hemos realizado nuestra investigación, tiene más de 12.000 estudiantes matriculados. Se imparte más de 100 programas que dan acceso a títulos de grado y de postgrado en diferentes carreras técnicas en ocho facultades: Urbanismo, Ciencias de la Salud, Odontología, Ingeniería y Computación, Educación y Humanidades, Negocios, Derecho, Ciencias y Deporte. Además, también dispone de un Departamento de Educación Permanente y Enseñanza a Distancia con el objetivo de facilitar oportunidades de aprendizaje y aumentar la oferta educativa mediante el acceso flexible a diversas opciones de aprendizaje. UTech colabora con diferentes universidades y organizaciones internacionales a través del desarrollo de programas académicos, capacitación y realización de proyectos de investigación y conferencias en Estados Unidos, Canadá, Asia y Europa. También es importante su fortalecimiento institucional a través del Proyecto de Universidades del Caribe para la Educación a Distancia (CUPIDE) que involucra a varias universidades caribeñas y que fue patrocinado por Japanese Funds-in-Trust y administrado por la UNESCO. En 2018, el Consejo Universitario de Jamaica (UCJ) aprobó la solicitud de acreditación institucional de la Universidad de Tecnología de Jamaica.

Entre las instituciones privadas destacan la Universidad del Norte del Caribe (*Northern Caribbean University*, NCU), el Colegio Universitario del Caribe (*University College of the Caribbean*, UCC) y la Universidad Internacional del Caribe (*International University of the Caribbean*, IUC). La Universidad del Norte del Caribe ofrece títulos de

grado y postgrado en educación, farmacia, negocios y humanidades y además colabora con la Universidad de San Andrés en los Estados Unidos. El Colegio Universitario del Caribe imparte formación profesional en el campo de los negocios, gestión informática, contabilidad, derecho y recursos humanos, y ofrece programas de grado y maestría en colaboración con universidades en otros países. La Universidad Internacional del Caribe cuenta con un campus central en Kingston y centros en diferentes regiones de la isla. Ofrece una gran variedad de programas de grado en estudios generales, asesoramiento y consultoría psicológica, educación y teología, desarrollo comunitario, gestión de programas y proyectos, administración empresarial y enfermería.

Cabe mencionar también la presencia de universidades de otros países, tales como Estados Unidos y el Reino Unido. Entre las universidades americanas que ofrecen programas de grado y postgrado, destacan la Universidad Internacional de Florida, la Universidad Nova Southeastern y la Universidad de Nueva Orleans. La Escuela de Negocios de la Universidad de Manchester del Reino Unido también imparte programas en colaboración con el Instituto de Banqueros de Jamaica.

1.3. Ideas claves del marco teórico

El planteamiento de las distintas dimensiones del problema de investigación nos lleva a presentar las siguientes ideas claves que determinarán la redacción de los objetivos y preguntas de investigación.

1.3.1. Lengua materna, meta y vehicular

Dado que, a veces, puede prestarse a confusiones, creemos que es importante ofrecer una definición de cada uno de estos términos. Así pues, ofrecemos la definición de los conceptos de lengua materna, meta y vehicular ofrecida por el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (DTCELE: en línea). Se entiende por L1 “la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”. También se utiliza el término lengua nativa y con menos frecuencia, lengua natal. Tal como indica el término, suele ser la lengua de la madre, aunque también puede ser la del padre, abuelos, etc. Normalmente se usa en contraposición a LE y L2. El término lengua materna es muy complejo y puede caracterizarse según el DTCELE (en línea) de las siguientes maneras:

1. La lengua propia de la madre;
2. La lengua habitual en el seno de la familia, transmitida de generación en generación;
3. La primera lengua que uno aprende, la lengua en la que uno empieza a conocer el mundo;
4. La lengua en la que uno piensa, la que conoce mejor y en la que se comunica con mayor espontaneidad y fluidez y con menor esfuerzo, y, por todo ello, la lengua que uno prefiere emplear tanto en situaciones de máxima complejidad intelectual como en aquellas otras de máxima intimidad;
5. La lengua que uno siente como propia, como parte de su identidad individual y de su propia comunidad.

Si nos encontramos en una comunidad monolingüe estos criterios se adaptan perfectamente, pero en sociedades plurilingües, como la sociedad jamaicana, la cuestión puede ser más compleja, ya que además de la primera lengua que uno aprende en casa puede haber otra lengua de más prestigio que pueda ser la lengua dominante del individuo plurilingüe, tal como ocurre en el contexto de nuestra investigación. Como afirma Ouane (2003), en el contexto lingüístico de la India, para muchos la lengua materna es la primera lengua que se aprende desde niño, mientras que otros la consideran la lengua oficial designada por el gobierno o la escuela. Skutnab-Kangas y McCarty (2008: 7) definen la lengua materna como “lengua(s) que primero se aprende, con la que se identifica o con la que es identificado por otros como hablante nativo”. Estas autoras también plantean la idea de que puede haber cambio de lengua en la vida de una persona. En estos casos la primera lengua puede cambiar a lo largo de la vida. Para aquellas personas que aprenden dos o más lenguas se considera que tienen varias lenguas maternas, aunque conforme pasa el tiempo alguna de ellas será la lengua dominante y las otras pasarán a un segundo plano.

La lengua meta (LM) es el término empleado en didáctica de lenguas para referirse a la lengua objeto de aprendizaje, mientras que en el campo de la traducción se utiliza para hablar de la lengua a la que se traduce un texto. LM es la traducción del inglés *target language* y es a partir de los 80 cuando empieza a emplearse en el campo del español como lengua extranjera. En algunas ocasiones se emplean como sinónimos de la lengua meta, LE y L2. Es necesario aclarar que cuando la lengua meta se aprende en un país donde no es oficial se considera una LE, pero cuando se aprende en un territorio en el que coexiste como oficial con otra lengua entonces se considera una L2. El DTCELE (en línea) también hace referencia a algunas de las características que poseen en común los procesos de aprendizaje de una LE y de una L2 como el hecho de que el alumno ya posea

una determinada competencia comunicativa en su L1, así como cierto conocimiento del mundo. De esta manera el alumno relaciona la LM y su cultura con su L1 y su propia cultura, y según el DTCELE (en línea):

[...] se sirve de los conocimientos que ya posee para facilitarse el aprendizaje de los nuevos conocimientos léxicos, gramaticales, socioculturales, etc. También debido a sus conocimientos previos, el aprendiente de una LM es más consciente de su propio proceso de aprendizaje que en el caso de la L1.

La lengua vehicular es la empleada como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde hay más de una lengua posible. En Didáctica de Lenguas Extranjeras es la que se emplea como medio de comunicación para interlocutores que hablan diferentes L1 y que tienen conocimiento escaso de la lengua meta. Además, también puede ser una lengua *pidgin* o lengua criolla entendida como tal “la variedad lingüística que nace a partir del contacto de dos o más lenguas”, como ocurre en nuestro contexto de investigación con el *patois*. Seguiremos la definición del proceso de pidginización o criollización del DTCELE (en línea):

El proceso de creación de una lengua pidgin es denominado proceso de pidginización. Un pidgin surge de manera muy inestable y se va estabilizando paulatinamente sobre la base de la gramática y la fonología de la lengua de menor prestigio y el léxico de la lengua dominante. Con el tiempo un pidgin puede dar lugar a un pidgin elaborado o expandido y, cuando el contacto se prolonga y el pidgin se desarrolla, se enriquece, se expande funcionalmente y comienza a hablarse como lengua materna de una comunidad, se convierte en una lengua criolla.

Algunos autores distinguen entre “pidginización” y “criollización”, entendiendo el último como aquel proceso por el cual un pidgin consigue una estructura similar a otra lengua y como un proceso de simplificación sintáctica que hace una lengua cuando la utilizan individuos que no la poseen como su lengua materna. Muchos autores definen la criollización como un proceso de adquisición del lenguaje (DeGraff 2001: 473-528, Mufwene 2001: 12; 2004: 6-11) por parte de hablantes de lenguas diferentes, donde se establece un acceso limitado a la lengua del grupo dominante. Como señala Galarza Ballester (2014: 363-364) en su investigación, no son correctas las teorías de aquellos autores que definen a los criollos como casos fallidos de aprendizaje de lenguas, puesto que “los hablantes de las lenguas criollas tienen las mismas capacidades cognitivas y habilidades lingüísticas que el resto de individuos”. Fueron los migrantes en las colonias los que crearon las lenguas criollas y durante ese proceso de aprendizaje solo hubo aproximaciones y desarrollos, sin que hubiera oportunidades de una repetición absoluta de lo aprendido. De ahí se explica que las lenguas criollas cuenten con una rica tradición

de lenguas orales, ya que debido a su origen y características son esencialmente funcionales en el ámbito oral. Algunas de ellas pueden convertirse en lenguas escritas, pero cuando esto sucede deben recurrir a elementos de las lenguas dominantes en sus contextos.

A continuación, resumimos algunas de las características y rasgos lingüísticos que definen una lengua *pidgin* o criolla siguiendo al DTCELE (en línea):

- Es una lengua de carácter mixto -resultado del contacto lingüístico y social de dos o más lenguas- que surge con propósitos especiales de comunicación y como consecuencia, está especialmente construido para adaptarse a las necesidades de sus usuarios.
- Es una variedad en sí misma que se transmite -mientras sea necesaria- de generación en generación.
- Su fonología puede ser parecida a la de la lengua de menor prestigio. A menudo tiene una nómina más reducida que la de la lengua dominante y es normal la influencia de elementos suprasegmentales propios de las lenguas indígenas.
- Respecto de su sintaxis y su morfología, suelen carecer de flexión nominal, pronominal y verbal, se desdibujan los límites entre la transitividad y la intransitividad y su organización estructural es bastante simple.
- En cuanto al nivel léxico, la mayor parte -puede superar el 80%- procede de la lengua dominante. Normalmente es limitado, lo que puede explicar la naturaleza polisémica de muchos elementos léxicos, así como la abundancia de construcciones perifrásticas y de compuestos.

En el mundo existen cientos de pidgins y lenguas criollas. En español se han desarrollado menos pidgins si lo comparamos con otras lenguas como el inglés, francés y el portugués. Dos criollos con base en español son el chavacano de Filipinas, el palenquero de Colombia o el annobonés de Guinea Ecuatorial. En el Caribe podemos encontrar criollos de diferentes bases léxicas, aunque la mayoría son de base léxica inglesa y se distribuyen por todo el Caribe occidental y oriental (Aceto, 2006). Entre los criollos ingleses, además del que se habla en Jamaica, encontramos los que se hablan en las siguientes islas: Trinidad y Tobago, Granada, Barbados, San Vicente, Las Islas Vírgenes Británicas, San Andrés y Providencia, San Eustaquio, San Martín, Belice, Guyana y Surinam. En cuanto a los criollos de base léxica francesa están los de Haití, Martinica, Guadalupe, Dominica y Santa Lucía. Además, existen criollos cuya base fue el español y portugués tales como el papiamento que es una mezcla de lenguas africanas con estas dos lenguas europeas y se habla en las islas holandesas de Curazao, Bonaire y Aruba.

1.3.2. Cambio de Código

Es importante mencionar el fenómeno del cambio de código y explicar qué se entiende exactamente como cambio de código y su distinción con el préstamo lingüístico. Entre las primeras definiciones está la de Myers-Scotton, (2006: 161) que lo define como “*the use of two language varieties in the same conversation*”. También encontramos diferentes términos además de *cambio*, tales como *alternancia* o *mezcla de código*. En este caso, la alternancia está más relacionada con la forma lingüística, mientras que el cambio de código se refiere a la contextualización de la comunicación. El término de cambio de código ha ido evolucionando y Álvarez-Cáccamo (1998: 29) lo describe así: “*From its origins in the physical sciences until its current circulation in political anthropology, the notion of code-switching has experienced the characteristic multiplication, fragmentation and metamorphosis that a conceptually rich term is prone to experience.*” Durante mucho tiempo, el cambio de código fue considerado como señal de deficiencia de los conocimientos lingüísticos de los hablantes bilingües, pero hoy en día se considera que el cambio de código requiere un dominio alto de los idiomas entre los que ocurre. Como señala Moreno Fernández (1998: 272-273):

Ante todo, hay que saber que la alternancia se da, no en los hablantes o grupos sociales que tienen problemas para dominar alguna lengua, sino todo lo contrario, en aquellos que han adquirido un dominio suficiente de dos códigos, en los bilingües: en el primer caso es más fácil que se produzca una mezcla de códigos que una alternancia.

Este cambio de actitud hacia el fenómeno estuvo propiciado por la investigación de Gumperz (1982: 62) que explica cómo muchas veces los hablantes bilingües usan el cambio de código sin darse cuenta de que lo han usado. Es una parte automática del habla del mismo modo que el uso de reglas gramaticales es automático para un monolingüe. Los datos de diferentes investigaciones han demostrado que es un comportamiento natural en personas bilingües o multilingües. Vinagre Laranjeira (2005: 11-12) señala que se pueden resaltar diferentes estudios realizados en este campo teniendo en cuenta cuatro enfoques fundamentales, el sociolingüístico, el psicológico, el lingüístico y el pragmático. Los estudios sociolingüísticos explican las causas y los motivos sociales, el porqué los hablantes usan el cambio de código. Los estudios psicolingüísticos se centran en la capacidad lingüística del hablante y los procesos mentales implicados que hacen posible la ocurrencia del fenómeno.

Los estudios lingüísticos diferencian el uso del cambio de código con el de préstamo lingüístico. En este sentido es importante hablar de préstamo como proceso

lingüístico que presenta características similares al cambio de código (Devic, 2008: 7), pero existen opiniones opuestas. Para Martínez Díaz (2009) la diferencia estriba en que mientras que el préstamo se integra en la otra lengua de manera fonológica, morfológica o sintáctica y puede ocurrir con cualquier hablante y en cualquier momento, el cambio de código solo se produce en situaciones sociales específicas entre hablantes determinados y no se produce la integración del elemento cuyo código se ha integrado. Por último, los estudios de pragmática investigan sobre lo que los hablantes quieren conseguir con los cambios de código a través del análisis de mensajes expresivos e interaccionales. Según estas investigaciones se ha analizado el cambio de código según sus funciones pragmáticas que se han dividido en seis puntos (Vinagre Laranjeira 2005: 32-33, Börestam y Hull 2001: 78-79, Gumperz 1982: 75-81).

1. El discurso indirecto y citas
2. Interjecciones
3. Repeticiones para clarificar o enfatizar
4. Personalización vs. objetivización para mostrar interés personal o enfoque impersonal
5. Marca a quién se dirige el hablante en la conversación
6. Función retórica/ intensificación del mensaje para mostrar interés, emoción

Según Vinagre Laranjeira (2005: 31-32), en función del contexto social, el cambio de código o uso de dos o más lenguas en la misma conversación, pero sin integración de una lengua a otra, estará relacionado con la situación y motivación del hablante. Según Vinagre Laranjeira (2005: 31), como estrategia conversacional puede desempeñar una multiplicidad de funciones que estará determinada, por una parte, por factores externos tales como el entorno, el tema de conversación, la situación y el contexto de uso, los participantes y la identificación étnica; y por otra parte, muestra que el hablante es conocedor de la realidad social que le rodea y es consciente de las diferencias sociales de estatus existentes entre los hablantes. Así nos encontramos ante una negociación lingüística en la que la elección del código refleja las expectativas de los hablantes y cómo quieren que se les considere y se trate en una determinada situación. Como indica Gafaranga (2017: 5), desde esta perspectiva la alternancia de lenguas no es aleatoria porque contribuye a la organización de la interacción en la que se produce. Auer (2000: 170), que es el pionero indiscutible de esta perspectiva, se centra en cómo los hablantes bilingües se enfrentan a la selección de la lengua, toma de turnos de

conversación, selección de temas, etc., siendo la alternancia de dos lenguas la manera de resolverlo:

In the organization of bilingual conversation, participants face two types of tasks. First, there are problems specifically addressed to language choice (...). Second, participants have to solve a number of problems related to the organization of conversation in general, e.g. turn-taking, topic cohesions, (...) the constitution of specific linguistic activities. The alternating use of two languages may be a means of coping with these problems.

La alternancia de lenguas no es aleatoria porque contribuye al significado social en la interacción. Como explica Myers-Scotton (2000: 137-8), “[...] *the particular linguistic variety used in an exchange carries social meaning.*” Se alternan dos lenguas para indicar solidaridad, mejorar el estatus, expresar identidad, acomodarse al oyente y reflejar la distancia cultural y social de los hablantes. Muchas de las investigaciones señalan que el cambio de código es una habilidad social de gran utilidad, pero también se encuentran actitudes negativas, tanto por parte de hablantes monolingües, en algunos casos por desconocimiento o por considerarlo una mezcla caótica de dos lenguas, como por parte de hablantes bilingües que evitan la alternancia en situaciones formales o con personas que defienden normas estrictas sobre el uso de la lengua. Como presentaremos a lo largo de este estudio, nuestros alumnos jamaicanos se desenvuelven en un contexto donde coexisten diversos códigos que no compiten necesariamente, sino que conviven debido a la cercanía léxica entre lenguas (el criollo y el inglés estándar). En este trabajo se mencionarán las diferentes situaciones (formales, académicas, familiares, informales) en las que se usa el cambio de código, así como algunas de las actitudes que tienen nuestros estudiantes hacia este fenómeno propio de situaciones de lenguas en contacto y cómo les afecta en el aprendizaje de la L3.

1.3.3. Destrezas lingüísticas

Según el DTCELE (en línea), con la expresión *destrezas lingüísticas* se hace referencia a las formas en que se activa el uso de la lengua. Tradicionalmente la didáctica las ha clasificado atendiendo al modo de transmisión (orales y escritas) y al papel que desempeñan en la comunicación (productivas y receptivas). Así, se establecen cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora (también se usa el término de comprensión oral y escrita).

Desde un enfoque orientado a la acción, debemos facilitar situaciones en las que nuestros alumnos tengan que hacer uso de estas para aprender la lengua meta, para lo cual es necesario el desarrollo e integración de estas destrezas lingüísticas (leer, escuchar, hablar y escribir). Según Brown (2001: 233) hay cinco situaciones que necesitan el uso integrado de algunas o todas estas destrezas:

- Cuando la lengua extranjera se utiliza como medio de instrucción para enseñar distintas asignaturas.
- Cuando se enseña con un fin específico.
- En la enseñanza basada en proyectos.
- Cuando las muestras de L2 o L3 se presentan de tal modo que se crea una sensación de suspense en el alumno.
- En el enfoque por tareas.

De acuerdo con el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), las destrezas lingüísticas se determinan según el contexto en el que estén utilizándose. Nuestros alumnos realizan una serie de procesos y actividades en el aula con el objetivo de trasladar estos contextos más allá del aula mediante las destrezas. Es decir, como señala Boquete (2012: 30), “el desarrollo de las destrezas dentro del aula se encamina a capacitar al alumno para hacer algo fuera del aula”. En el MCER se habla de actividades comunicativas y para llevarlas a cabo los discentes tienen que completar actividades comunicativas de lengua, así como poner en marcha estrategias de comunicación. Además, el MCER amplía la lista tradicional de las destrezas y las clasifica en actividades comunicativas de comprensión, de expresión, de interacción y de mediación, cada una de ellas subdividida según sea el canal oral o escrito. Las denominadas destrezas receptivas o interpretativas (comprensión auditiva y lectora) y las destrezas productivas o expresivas (expresión oral y escrita) se combinan entre sí dando lugar a destrezas interactivas o de mediación. Tal como indica Casarejos (2016), las actividades de comprensión (comprensión escrita y oral) y las actividades de expresión (expresión escrita y oral) siempre han sido contempladas en los planes de estudio, pero no se tenía en cuenta que, habitualmente, el papel del emisor y del receptor se alterna constantemente, como es el caso de las conversaciones, los debates o las entrevistas.

En los últimos años, los estudios del Análisis del Discurso y de la Lingüística del Texto consideran la interacción oral como una destreza distinta, ya que en la conversación se activan de manera simultánea y de forma inseparable la expresión y la audición. En las

actividades de interacción se pone de manifiesto ese intercambio constante de papeles entre el emisor y el receptor donde ambos conjuntamente cooperan para construir una conversación. En el campo de la destreza escrita, debido al desarrollo tecnológico y al avance de las redes sociales, la interacción escrita está adquiriendo un protagonismo cada vez mayor en todos los ámbitos, tanto personales como educativos y profesionales (Casarejos, 2016). La interacción encierra muchas habilidades y competencias y en nuestro rol como profesores deberemos facilitarles a nuestros estudiantes todas las herramientas lingüísticas, discursivas y pragmáticas, así como promover procesos y estrategias centrados en el sentido y el significado.

Como indica Cassany (2017), la llegada de internet y la distribución de todo tipo de contenidos multimodales y recursos lingüísticos está modificando las prácticas comunicativas de muchos estudiantes de español como lengua extranjera y esto está afectando a la división tradicional de destrezas lingüísticas, orales-escritas y receptivas-productivas que hoy en día son destrezas mixtas o híbridas multimodales. Cassany (2017) señala, además, que, hoy en día, muchos de nuestros estudiantes ven en la red series de televisión con subtítulos en algún idioma mediador, desarrollando así prácticas de mediación cultural dentro de una determinada comunidad particular y utilizando todo tipo de recursos lingüísticos (traductores automáticos, diccionarios en línea, corpus) para solucionar sus dudas lingüísticas.

Así pues, ante este nuevo contexto, el MCER (2018) nos propone actividades comunicativas de mediación (traducción, interpretación y cooperación), en las que se actúa como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse entre sí, frecuentemente por tratarse de hablantes de distintas lenguas. El DTCELE (en línea) la define así:

Aquellas actividades de lengua en las que el usuario no expresa sus propias ideas, opiniones, sentimientos, etc., sino que actúa como intermediario o mediador entre otras personas que no pueden comunicarse de forma directa, ya sea en la lengua oral o en la escrita. Tales actividades de mediación las realiza el mediador utilizando unas competencias y desarrollando unos procesos lingüísticos (procesos neurológicos y fisiológicos) de comprensión y expresión, con el propósito de posibilitar la comprensión mutua de otras personas. Las estrategias de mediación, por su parte, son unos recursos comunicativos que le ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión.

En la nueva versión revisada del MCER (2018) se define la mediación como la actividad de lengua que consiste en reformular, de modo oral o escrito, un texto con la finalidad de facilitar la comprensión mutua de otras personas. Como el mismo término

indica, implica que el hablante está ‘en el medio’. Su papel principal consiste en crear espacio y condiciones adecuadas que permitan la comunicación o el aprendizaje colaborando con sus interlocutores con el objetivo de transmitir información, explicar, simplificar, resumir, adaptar su lenguaje y en definitiva construir significados. La mediación puede ser *social, cultural, pedagógica, lingüística o profesional* (MCER, 2018).

Con respecto al enfoque de las actividades de lengua establecido en la versión actualizada del MCER (2018: 31), se propone un desarrollo más allá de las cuatro destrezas para reflejar el uso efectivo de la lengua. El término destreza incluye actividades de la lengua y en el caso de la destreza escrita se considera una actividad comunicativa de la lengua. El DTCELE (en línea) la describe así:

[...] la expresión escrita es una de las consideradas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.

En el documento del MCER se tratan las actividades de la lengua escrita desde las más pautadas, tales como informes y redacciones, hasta las más creativas. El MCER recoge una tipología variada de actividades de lengua escrita en las que el estudiante produce textos escritos, entre algunos de los ejemplos recoge completar formularios y cuestionarios; producir carteles o folletos para exponer, escribir informes, tomar notas, escribir cartas comerciales, etc. En nuestra investigación específica sobre el desarrollo de destrezas escritas en el campo del turismo, hay actividades de lengua como escribir una carta de reclamación, redactar un informe, escribir un anuncio publicitario, describir por escrito un servicio o producto, diseñar un folleto turístico, etc. Esta clasificación nos ofrece una gran variedad de actividades comunicativas que los alumnos pueden llevar a cabo para la realización de tareas significativas. La interacción en las tareas significativas contribuye a potenciar el proceso de aprendizaje. El DTCELE (en línea) también alude a las actividades de interacción escrita que define como aquellas “en las que dos o más alumnos se van turnando en sus papeles de emisor y receptor de mensajes y van construyendo conjuntamente una conversación o texto escrito, mediante la negociación de significados y siguiendo el principio de cooperación”. Las nuevas tecnologías nos ofrecen enormes posibilidades para implementar interacciones escritas significativas en

nuestro contexto de aprendizaje y para continuar desarrollando la competencia comunicativa del estudiante.

1.3.4. Currículo centrado en el alumno con el uso de Web 2.0

En el campo de la enseñanza de lenguas es frecuente encontrarse con expresiones como *currículo centrado en el alumno*. Para García Santa-Cecilia (2008: 12), este concepto refleja la importancia de la contribución del estudiante al proceso de enseñanza y aprendizaje. García Santa-Cecilia (2008: 87) señala que, desde hace muchos años, y teniendo en cuenta las aportaciones de la teoría de la educación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, se ha intentado conciliar desde la perspectiva del currículo la dicotomía entre contenidos y metodología. En un enfoque educativo humanista, en la enseñanza centrada en el alumno se consideran las necesidades, deseos y expectativas de los estudiantes con relación al qué y cómo de la enseñanza y aprendizaje. Además, potencia, al mismo tiempo, su autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje con actividades de reflexión y retroalimentación que ayuden al estudiante a tomar consciencia y responsabilidad de su propio aprendizaje. Para llevar a cabo este tipo de enfoque deberemos ser conscientes de que hay muchos factores y elementos concretos a la hora de llevar a cabo nuestra actividad con el fin de que el aprendizaje sea lo más efectivo y eficaz para los estudiantes, entre ellos destacan las variables individuales de carácter afectivo y cognitivo y los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

García Santa-Cecilia (2008: 93-94) distingue dos tipos de variables, las psicosociales y las variables cognitivas asociadas al aprendizaje. Las variables psicosociales tienen que ver con las reacciones psicológicas y afectivas de los estudiantes ante aspectos interpersonales del estudio de la lengua tales como la ansiedad, confianza en sí mismos y autoestima. Las variables cognitivas se refieren a la manera en que los alumnos organizan su experiencia del mundo en relación con el aprendizaje de una lengua y cómo prefieren aprender. Estas diferencias individuales influyen en la manera en que los alumnos reaccionan a diferentes aspectos del estudio del idioma y conforman sus preferencias con las actividades de aprendizaje.

En esta misma línea Williams y Burden (2008: 123) afirman que el hecho de aprender una lengua extranjera supone “una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un

impacto grande en la naturaleza social del alumno”. Los estudiantes llegan al aula con una serie de vivencias y experiencias previas que les han dotado de ciertos conocimientos del mundo, así partimos de un grupo de individuos con identidades, percepciones y entendimientos diferentes (García Álvarez, 2015: 17-18). Las experiencias previas de nuestros alumnos son determinantes para comprender mejor las diferencias que puedan aparecer en el aula relacionadas con diferentes aspectos tales como el grado de tolerancia hacia el error o la ambigüedad y su disposición a tomar riesgos, la preferencia de textos escritos u orales, la búsqueda de oportunidades para practicar la lengua meta, etc. (Dubin y Olshtain, 1986).

Tudor (1996) señala que la enseñanza centrada en el alumno se fundamenta “en el reconocimiento de los estudiantes como individuos que poseen la singularidad y complejidad propias del ser humano y al mismo tiempo forman parte activa de una sociedad y cultura determinadas”. Tal como indica García Santa-Cecilia (2008: 87), al tener en cuenta las necesidades, expectativas, capacidades, intereses y deseos de nuestros estudiantes se propiciará el camino para que puedan implicarse personalmente, mantengan su motivación y se favorezca la continuidad del estudio de la lengua de manera autónoma, en un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

En lo que se refiere a la Web 2.0 está asociada al concepto de ‘interactividad’ y se la conoce también como ‘Web social’. Esto se debe a que son los propios usuarios los que generan el contenido que puede comentarse, intercambiarse, sindicarse, etc. abriendo así un gran número de posibilidades educativas gracias a la interactividad, colaboración y redes sociales. La Web 2.0 ofrece herramientas sociales tales como blogs, wikis, podcasts, vídeos, sindicación de contenidos, redes sociales, etc. que tienen en común su facilidad de uso, el ser gratuitas y las posibilidades de adaptación a diferentes necesidades y situaciones (González Boluda, 2013). Al mismo tiempo, la integración de la Web 2.0 en el aula ha posibilitado la construcción del conocimiento de un aprendizaje significativo que depende en gran parte de la capacidad de los estudiantes para participar en la creación y mantenimiento de procesos de diálogos entre individuos. No cabe duda de que cada vez utilizamos en las aulas universitarias enfoques didácticos como el aprendizaje colaborativo, cuyo objetivo principal es fomentar un aprendizaje basado en la colaboración en grupos. El objetivo de esta metodología es el intercambio de información entre los discentes con el propósito de mejorar sus habilidades y conocimientos. Si bien las actividades colaborativas forman parte del trabajo en las clases universitarias de forma

frecuente, necesitamos reflexionar todavía de manera más exhaustiva sobre el aprendizaje autónomo, sus ventajas e implicaciones para el desarrollo de la labor del profesorado en el nivel universitario.

1.3.5. Análisis de necesidades

Según Flowerdew (2012: 325), el análisis de necesidades es el primer paso en cualquier proceso de desarrollo curricular de un curso de lengua extranjera, sobre todo si es para fines específicos. Se trata de un proceso de diseño en el que reunimos toda la información posible que ayude al profesor a decidir en qué se debería centrar el curso, qué contenidos o destrezas deberían incluirse y qué metodología de enseñanza y aprendizaje se debería utilizar. El DTCELE (en línea) lo define así:

[...] es una actividad del desarrollo del currículo, mediante la cual se relaciona la definición de objetivos con la selección de los contenidos de un programa. El concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje y se entiende como el desfase existente entre el estado actual de conocimientos del alumno y el que se aspira a lograr al final del mismo.

Este concepto se refiere a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y representa la distancia dada entre el nivel de conocimientos actual del alumno frente al que aspira llegar a conseguir al final del curso. Por lo tanto, el hecho de analizar las necesidades de nuestros estudiantes nos ofrecerá información sobre todo lo que quieren aprender, de acuerdo con sus expectativas e intereses y, al mismo tiempo, nos permitirá mejorar los programas existentes creando un currículum personalizado y centrado en el grupo meta específico.

Hay diferentes definiciones del concepto “necesidad”. En nuestro estudio tomaremos el concepto de análisis de deficiencias o lagunas de la clasificación de Hutchinson y Waters (1987) que refleja los enfoques existentes y nos permite varios modos a la hora de implementar el análisis de necesidades de los estudiantes. A continuación, exponemos las definiciones que Hutchinson y Waters dan a los diferentes tipos de necesidades, según Castellanos Vega (2002: 25-26):

- Análisis de necesidades o de la situación meta: demandas o exigencias propias de una situación de comunicación, es decir, todo aquello que la situación requiere para que el hablante pueda actuar de un modo efectivo en esa situación.

- Análisis de deficiencias o lagunas: conocer el nivel de competencia que los alumnos tienen al iniciar el curso o el programa, es decir, lo que el alumno ya sabe y lo que le falta por saber hasta satisfacer aquellas demandas o exigencias propias de las situaciones metas.
- Análisis de deseos: aquello que los alumnos creen o sienten que necesitan.
- Análisis de estrategias de aprendizaje que los alumnos prefieren seguir para pasar de una situación de deficiencias a la situación de satisfacción de necesidades.
- Análisis de limitaciones: Se entiende por limitaciones los factores externos que pueden interferir en la situación de aprendizaje. Estos factores externos incluyen los factores del entorno y los factores relacionados con la situación de enseñanza y aprendizaje, tales como las actitudes hacia la nueva cultura, la formación del profesorado, el tiempo y el espacio disponibles, los materiales y métodos que se utilizan, etc.

De acuerdo con las tendencias metodológicas propuestas por el MCER nuestro análisis de necesidades está orientado al enfoque comunicativo basado en la acción y centrado en el aprendiente y en el proceso (Consejo de Europa, 2001: 23). Además, tal como indica Tudor (1996), desde esta perspectiva se puede enfocar la enseñanza comunicativa de la lengua desde su perspectiva mediadora entre las intenciones comunicativas de nuestros alumnos y las demandas de las situaciones en las que necesitan usar la lengua.

1.4. Objetivos y preguntas de investigación

Con el fin de concretar el objetivo general propuesto en esta tesis doctoral con respecto al problema de investigación de la mejora de la destreza escrita con aprendices de ELE jamaicanos, presentamos las siguientes preguntas de investigación. Nuestro análisis se ha realizado con distintos sujetos universitarios jamaicanos que hemos establecido en dos niveles. Por un lado, cuestiones previas de diagnóstico, para hacer un análisis de las actitudes lingüísticas, disposición para el aprendizaje autónomo y percepción que tienen nuestros estudiantes de las herramientas de la Web 2.0.

Por otro lado, se propone un análisis sobre la destreza escrita por medio de una propuesta de análisis de errores con la finalidad de conocer las dificultades a las que se enfrentan en la producción escrita, junto con el análisis de resultados en la producción escrita tras la implementación de actividades con herramientas de la Web 2.0. La novedad de esta investigación se encuentra en que frente a la mayoría de investigaciones sobre análisis de errores que se ha desarrollado en entornos presenciales, nuestra investigación resulta novedosa ya que compararemos dos tipos de análisis de errores, uno en contextos formales y otro en contextos informales de escritura digital.

1.4.1. Cuestiones previas de diagnóstico

En estas preguntas se interrogan a los sujetos del estudio de caso por el grado de autonomía, el uso de herramientas Web 2.0 y la actitud lingüística de nuestros sujetos de investigación:

1. ¿Cuál es la percepción que tienen nuestros sujetos de investigación sobre su disposición para el aprendizaje autónomo?
2. ¿Cuál es la percepción que tienen estos estudiantes sobre el uso de herramientas de la Web 2.0?
3. ¿Cómo se registran las creencias lingüísticas de los estudiantes en nuestro contexto de aprendizaje?

1.4.2. Preguntas sobre la destreza escrita y el uso de Web 2.0

1. ¿Qué dificultades gramaticales manifiestan nuestros estudiantes jamaicanos para los que el español es una L3 y como profesionales del sector turístico en un nivel A1-A2 a la hora del desarrollo de la destreza escrita?
2. ¿En qué categorías gramaticales son más numerosos estos errores?
3. ¿Estos errores se mantienen, disminuyen o aumentan en el segundo y tercer semestre?
4. ¿Qué repercusiones tendrán las interacciones en blogs/redes sociales en la autonomía y competencia escrita de un grupo de estudiantes universitarios?
5. ¿Es posible detectar cambios que se evidenciarán en la autonomía y competencia escrita de un grupo de estudiantes universitarios mediante el uso de blogs/redes sociales?

Estas cuestiones nos permitirán lograr los subsiguientes objetivos específicos con respecto a nuestro estudio de caso:

1. Esbozar las peculiaridades del alumnado universitario jamaicano en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera a través de un análisis que tendrá en cuenta sus creencias lingüísticas, el nivel de motivación y su disposición para el aprendizaje autónomo, así como su percepción sobre el uso de herramientas de la Web 2.0.
2. Conocer cuáles son las principales dificultades que manifiestan nuestros alumnos universitarios jamaicanos de ELE, en un nivel A1-A2, a la hora de expresarse por escrito en español (L3), y tener un conocimiento exhaustivo de sus dificultades, a través de un análisis de errores de sus producciones escritas.

3. Comprobar si el uso de estas herramientas de la Web 2.0 resulta útil para la mejora de la expresión escrita, así como para el aumento de la autonomía y motivación del estudiante de lenguas.

1.5. Metodología: participantes y procedimientos

Como docentes nos encontramos a menudo enfrentados a situaciones problemáticas que exigen actuar para solucionarlas y poder ayudar de esta manera a mejorar nuestro contexto educativo. La investigación-acción es una metodología relacionada con el diagnóstico de situaciones prácticas en el aula que nos ofrece posibilidades de buscar vías para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sea dentro como fuera del aula por medio de la resolución de problemas de forma práctica y eficaz (Burns, 2010).

La investigación-acción que hemos diseñado responde a una forma de indagación que hace referencia a la puesta en marcha de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social (Van Lier, 2001; Latorre, 2003). En concreto centramos nuestra investigación en 269 sujetos de investigación, 259 estudiantes y 10 docentes de los cursos académicos 2013-2015. (ver punto 4.2). El propósito de esta tesis doctoral en concordancia con Elliot (1990: 90) “es el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Según Elliot (1990: 24-26), las características principales de la investigación-acción son las siguientes:

- Analiza las acciones humanas y las situaciones sociales que experimentan alumnos y profesores.
- Al profundizar en la “comprensión”, el profesor adopta una postura exploratoria.
- Trata de explicar lo que sucede en el aula en relación con el contexto.
- Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interaccionan en la situación-problema: creencias, intenciones y propósito, toma de decisiones, normas, principios y valores. Lo que ocurre se analiza en relación con los significados subjetivos que le adscriben los participantes.

Es decir, se trata de reflexionar sobre un problema de investigación detectado en el aula al que el docente investigador se acerca a través de varias fases (Schön, 1983):

- Fase 1: Diagnóstico con el que se explora una necesidad.
- Fase 2: Obtener resultados que se llevan al contexto de enseñanza /aprendizaje
Tal como se explica en el Gráfico 1 que refleja el procedimiento de esta investigación:

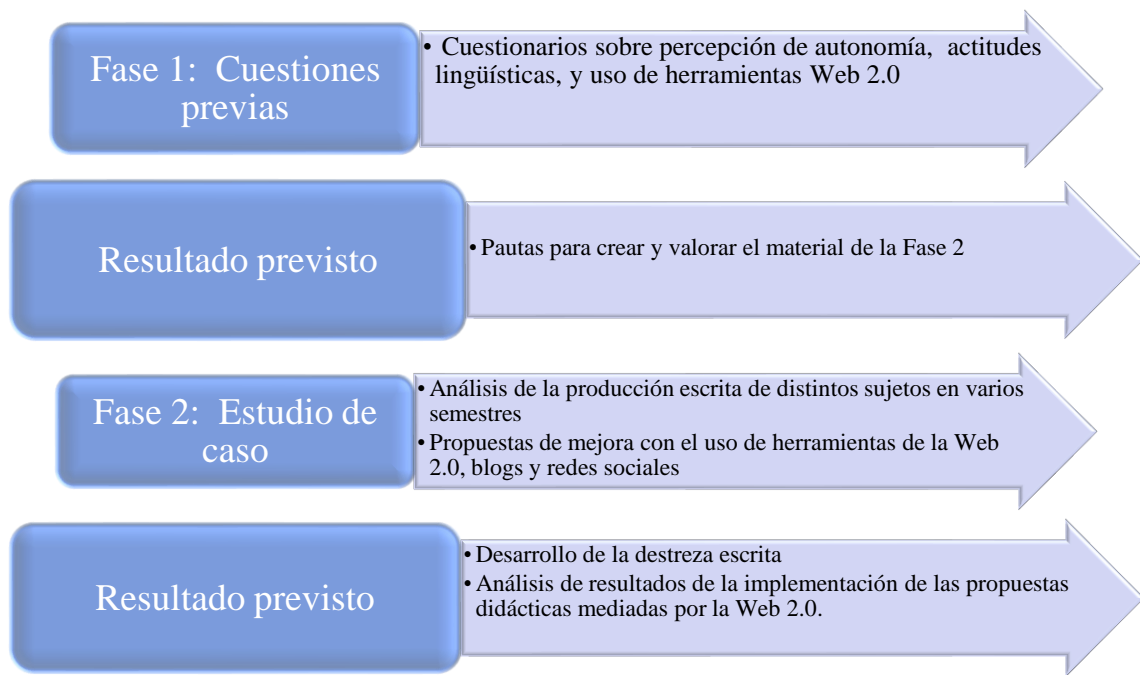


Gráfico 1. Estructura de la investigación.

La investigación-acción en la que se enmarca nuestra exploración sigue un método cualitativo y cuantitativo que convierte la actividad docente cotidiana en un estudio de caso, con el fin de dar respuestas a las preguntas y objetivos propuestos. La investigación-acción se centra en el proceso y no en el producto, las acciones tienen como objetivo modificar la situación una vez que se consiga una comprensión más profunda de las dificultades. Como indica Madrid (2001: 26), “todas las actividades de enseñanza y aprendizaje se consideran educativas en relación con su coherencia ética para el desarrollo de la *comprensión* (comprensión personal de las situaciones de la vida; aprendizaje significativo)”.

En este sentido se concibe al profesor como profesional-reflexivo (Schön, 1983), que investiga a través de la reflexión sobre su propia práctica. En nuestra investigación, las cuestiones previas de diagnóstico y el análisis de errores para detectar las necesidades de los estudiantes de la Universidad de Tecnología, Jamaica, nos lleva a elaborar una intervención pedagógica y a utilizar herramientas de la Web 2.0, tales como blogs y redes sociales, con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en general y las destrezas escritas en particular. Al mismo tiempo se intentará fomentar la motivación y autonomía de nuestros estudiantes.

En lo que se refiere a los investigadores de lenguas extranjeras que han utilizado metodologías cualitativas “se centran no solo en la didáctica y el aprendizaje de habilidades lingüísticas, sino también en el contexto de este aprendizaje” (Watson-Gegeo, 1988: 582).

En nuestro caso, también utilizaremos recursos propios de la metodología cuantitativa, pues nos proponemos medir el número de errores gramaticales de nuestros estudiantes, así como ver en qué categorías gramaticales son más numerosos y si se mantienen, disminuyen o aumentan a lo largo de tres semestres.

La metodología cuantitativa puede ser definida como “The collection and analysis of numerical data to describe, explain, predict, or control phenomena of interest” (Gay, Mills y Airasian, 2006: 9). Además, como indica Perea Santos (2014: 102), se parte de la hipótesis de que nos encontramos en un mundo relativamente estable con una serie de fenómenos que se pueden medir y sobre los que es posible realizar generalizaciones. En este tipo de metodología se plantea una hipótesis al inicio de la investigación que deberá ser probada o refutada a través de las evidencias aportadas en la recolección y análisis de datos. A diferencia de las investigaciones cuantitativas, en las investigaciones cualitativas no se establecen hipótesis *a priori*, sino que se van generando a lo largo del estudio. Nuestra hipótesis de partida es, pues, que la puesta en marcha de entornos digitales y el uso de herramientas de la Web 2.0 ayudarán a mejorar la competencia escrita de nuestros estudiantes.

Los métodos de investigación mixta integran la metodología cuantitativa y cualitativa en un solo estudio. Un gran número de investigaciones recurren a enfoques eclécticos, tanto cuantitativos como cualitativos que combinan datos objetivos con otros más subjetivos necesarios a la hora de matizar y describir aspectos del contexto de investigación en el que se centra difíciles de cuantificar. Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2006: 755) definen este enfoque mixto de investigación como “un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder al planteamiento del problema”. Según Sánchez Valtierra (2013) el investigador los combina utilizando las fortalezas de ambas investigaciones, combinándolas y minimizando debilidades, con el propósito de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno que se investiga. Muchos estudiosos avalan este tipo de enfoques y defienden su complementariedad, Van Lier (1990: 34) especifica que “*Ideally experimental and interpretative research should be convergent rather than parallel or divergent lines of enquiry*” y Ellis (1984: 284) confirma que no

hay necesidad de oponer la investigación cualitativa a la cuantitativa, “*Each is capable of critical thinking and each has its place in IL (interlanguage) studies*” Por su parte, Allwright y Bailey (1991: 67) valoran las aportaciones de ambas investigaciones, “*It should be clear that we see most value in investigations that combine objective and subjective elements, that quantify only what can be usefully quantified, and that utilize qualitative data collection and analysis procedures wherever they are appropriate*”.

En nuestro estudio de caso se ha utilizado distintos métodos de recogida de datos tanto cualitativos como cuantitativos. Hernández *et al.* (2006: 163) afirman que los estudios de caso son aquellos que “[...] al utilizar procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. Como se trata de un experimento focalizado y concreto, adoptamos la descripción de Stake (1998: 102) de los estudios de caso:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Como estudio de caso nuestra intención es interpretar y comprender los fenómenos acontecidos en un entorno de aprendizaje específico, la clase de español del turismo de la Universidad de Tecnología de Jamaica, durante los cursos 2013-2015, durante la implementación de una propuesta pedagógica concreta, específicamente la aplicación de herramientas de la Web 2.0. El diseño de nuestra investigación nos lleva a plantear dos fases complementarias. Por un lado, una primera fase sobre cuestiones previas de diagnóstico en la que analizaremos la percepción de nuestros estudiantes sobre la autonomía, el uso de las herramientas de la Web 2.0 y su actitud lingüística en el contexto jamaicano a través de una serie de encuestas. Por otro lado, una segunda fase sobre el desarrollo de la destreza escrita a través del análisis de errores y de la implementación de las citadas herramientas para mejorar la competencia escrita de nuestros estudiantes y fomentar su motivación y autonomía.

1.5.1. Fase 1: cuestiones previas de diagnóstico

En esta fase de indagación realizamos una revisión de la bibliografía teórica que trata el tema. Esto nos permitirá identificar las características generales de nuestro problema de investigación: enseñar español como L3 para fines específicos; Web 2.0 y sus posibilidades educativas; y, el desarrollo de la destreza escrita a través de una propuesta que

busca el análisis de errores en la concordancia. Al mismo tiempo, realizamos una fase previa de diagnóstico a través de tres encuestas relacionadas con la *autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en el contexto jamaicano; la percepción sobre herramientas de la Web 2.0 y sus actitudes lingüísticas*.

Esta investigación previa se realizará a través de encuestas anónimas de 10 preguntas realizadas en la plataforma *Survey Monkey*, especializada en encuestas electrónicas en la Web (<https://www.surveymonkey.com>). En dicha página Web, de manera gratuita y con una interfaz muy sencilla, flexible e intuitiva se permite crear, compartir y analizar cuestionarios. Incluso dispone de un banco de preguntas. De este modo, para la realización de encuestas los estudiantes simplemente tuvieron que pinchar en el enlace enviado a través de la plataforma *Facebook* o a través de sus blogs. Los resultados anónimos de las encuestas quedan reflejados en tiempo real y con acceso mediante contraseña en la página Web donde el investigador tiene alojados los cuestionarios en cuestión. En los Anexos se encuentran todos los cuestionarios de las encuestas realizadas.

En nuestra exploración inicial relacionada con la *autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el uso de herramientas Web 2.0* participaron 100 estudiantes de español de la Escuela de Turismo de los cursos académicos 2013-2015 y diez profesores de idiomas del Departamento de Lenguas Extranjeras, como se muestra en las tablas 2 y 3. Decidimos pasar las encuestas a los profesores también, ya que pensamos que al tener en cuenta tanto la perspectiva de los estudiantes como la de los profesores, se intentaba responder a dos preguntas principales, por un lado, el concepto de los estudiantes sobre la autonomía en el aprendizaje de idiomas por medio de de sus creencias sobre sus compromisos en el proceso de aprendizaje y las de sus profesores y, por otro lado, el concepto de aprendizaje autónomo de los profesores (Adu y Olantundun, 2007; Kurt, Güngör y Erci, 2014). Las percepciones de los estudiantes sobre esta cuestión pueden darnos una idea acerca de su idoneidad para el aprendizaje autónomo, porque el hecho de que den más responsabilidad al profesor puede ser entendido como una mayor dependencia del profesor, mientras que si dan más responsabilidad al estudiante puede interpretarse como si estuvieran más preparados para el aprendizaje autónomo (González Boluda, 2012a). También se les interrogó sobre la confianza y seguridad que tienen los estudiantes en su propia capacidad y la de sus profesores en la capacidad de sus alumnos para el aprendizaje autónomo tal como se muestra en las Tablas 2 y 3.

A: Sujetos	B: Sexo	C: Edad
100	Mujeres: 84 Hombres: 16	18-20 años: 60 21-25 años: 35 26-30: 3 31-40: 2

Tabla 2. Perfil de estudiantes 1.

A: Sujetos	B: Sexo	C: Edad
10	Mujeres: 9 Hombres: 1	26-30 años: 1 31-40 años: 3 41-55: 5 >55: 1

Tabla 3. Perfil de profesores.

En cuanto a la investigación sobre las *actitudes y creencias lingüísticas* de los sujetos de nuestra investigación participaron 34 discentes de la clase de español del turismo de nivel A1 del curso académico 2014-2015. Según aparece en la Tabla 4, mostramos información sobre el número de sujetos de la investigación (A), el sexo de nuestros participantes (B), su edad (C), cuál es su lengua materna, inglés o *patois* (D), las respuestas sobre si se consideran bilingües inglés- *patois* o no (E) y finalmente si han aprendido inglés como primera o segunda lengua (F).

A: Sujetos	B: Sexo	C: Edad	D: Lengua Materna	E: Bilingüe Inglés-Patois	F: Aprendizaje Inglés 1 o 2
34	Mujeres: 30 Hombres: 4	18-20 años: 9 21-25 años: 22 26-30: 1 31-40: 1	Inglés: 26 <i>Patois</i> : 8	Totalmente de acuerdo: 15 Acuerdo: 13 No sabe: 4 Desacuerdo: 2	L1: 32 L2: 2

Tabla 4. Perfil de estudiantes 2

Los cuestionarios relacionados con la *autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje* los usamos con el objetivo de determinar, por un lado, la voluntad de asumir responsabilidad en el proceso de aprendizaje y, por otro, la confianza de los estudiantes en sus capacidades para el aprendizaje autónomo. Estos cuestionarios adaptados de Chan (2003) han sido muy utilizados en diferentes investigaciones para la

enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (García Esteban, 2013; Ahmadi y Magdavi-Zafarghandi, 2013; Ghout-Khenoune, 2015; Alibakhshi, 2015; Sadaghian y Marandi, 2016), así como en algunos trabajos con alumnos de chino como lengua extranjera (Wang, 2016).

A continuación, se utilizaron los cuestionarios sobre *percepciones de las herramientas de la Web 2.0* para identificar el nivel de aceptación y hábitos por parte de los estudiantes y, al mismo tiempo, para saber si tenían una visión favorable sobre estas herramientas. El análisis de las percepciones de nuestros aprendientes respecto al uso y beneficios de dichas herramientas es un aspecto clave antes de implementar un entorno de aprendizaje autónomo en la Web 2.0.

Para nuestro estudio adaptamos un cuestionario desarrollado por Moran *et al.* (2012) con el objetivo de analizar las percepciones y frecuencia del uso de redes sociales de universitarios. A la hora de investigar las percepciones de nuestros estudiantes sobre las herramientas de la Web 2.0, estos completaron un cuestionario para saber si tenían acceso a wifi e internet en casa, así como si disponían de un *smartphone*. También queríamos saber qué aplicaciones usaban más entre *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, *Youtube*, Blogs, Wikis y *Skype* y para qué utilizaban las redes sociales, así como, con qué frecuencia las usaban.

Por último, el cuestionario sobre *creencias lingüísticas* persigue caracterizar las actitudes que tienen nuestros estudiantes universitarios jamaicanos frente al criollo jamaicano, al inglés estándar, y hacia la tercera lengua extranjera, en nuestro caso el español. De esta manera obtendremos información sobre aspectos relacionados con el prestigio asignado a cada lengua y la concepción que existe sobre la educación bilingüe en situaciones de contacto lingüístico. Además, se analizan las actitudes que hay para cada lengua y sus relaciones, ya que se ha mostrado que casi siempre hay una actitud negativa hacia el criollo debido al prestigio que representa la lengua estándar (Flórez, 2006: 123).

Con este cuestionario nos proponemos comprender cómo conciben sus lenguas los sujetos de nuestra investigación, qué percepciones tienen del contexto sociolingüístico en el que se encuentran. Basándonos en los cuestionarios de García León (2013) sobre la conciencia sociolingüística de universitarios trinitarios de español, se desprenden elementos tales como la seguridad e inseguridad lingüísticas que se refieren a la relación que existe entre lo que un hablante considera como correcto y su uso espontáneo en la comunicación. En el caso de hablantes de criollo la inseguridad lingüística se manifiesta constantemente, ya que no son conscientes de los elementos que distinguen la lengua criolla de la estándar.

1.5.2. Fase 2: la destreza escrita y el uso de Web 2.0

En esta fase, la reflexión teórica da paso a una línea experimental basada en un análisis de errores, y posteriormente, a un estudio empírico de implementación y evaluación de diferentes aplicaciones didácticas de la Web 2.0 (blogs y redes sociales) llevado a cabo en el aula con alumnos de español como lengua extranjera en un contexto universitario durante dos cursos académicos 2013-2014, 2014-2015. Esta investigación acción se completa con las técnicas de recogida de datos de la investigación cualitativa en dos grandes categorías, basadas respectivamente en la observación directa y el empleo de documentos.

El primer análisis de errores de 75 pruebas de evaluación continua se hizo manualmente, mientras que el segundo análisis de errores de 50 producciones escritas en *Facebook* y *Blogs* se utilizó *Atlas.ti*.

Atlas.ti es un software de análisis de datos cualitativos (QDA), y su reciente versión 8.1.0 es ahora más fácil de usar como una aplicación basada en Windows. *Atlas.ti* proporciona algunas herramientas muy útiles en la investigación académica, particularmente para disciplinas relacionadas con la Lingüística Aplicada. Esta herramienta se utiliza especialmente en la investigación cualitativa o de análisis de datos cualitativos (textos, gráficos, audio o vídeo), permitiendo al usuario localizar códigos y anotar los resultados de datos primarios para poder evaluar su importancia. Su finalidad es ayudar a descubrir y analizar los textos, visualizando las complejas relaciones entre ellos.



Ilustración 2. *Atlas.ti* 8

El software *Atlas.ti* se utiliza con mucha frecuencia en investigaciones de Lingüística Aplicada y estudios de caso. Entre las últimas indagaciones realizadas que han utilizado *Atlas.ti* en el campo de la enseñanza de ELE mencionamos el trabajo realizado por Tagle Ochoa *et al.* (2017), en el que se identifican las creencias sobre los roles de docentes y discentes de inglés. También destaca el estudio de Sánchez Trujillo (2017) para identificar las habilidades interculturales de estudiantes extranjeros no hispanohablantes y relacionarlas con su competencia comunicativa en la expresión y comprensión de enunciados.

En nuestra investigación específica nos servimos del programa *Atlas.ti*, a través del cual realizamos un análisis de los errores más frecuentes de nuestros sujetos de investigación. El proceso de análisis de errores en nuestra indagación con el programa *Atlas.ti* implica cuatro etapas:

- Codificación de la información (de los datos);
- Categorización;
- Creación de una o más redes de relaciones, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías;
- Estructuración de hallazgos o teorización.

En primer lugar, después de transcribir todas las producciones escritas de nuestros estudiantes, empezamos con la codificación de todos los errores. Mostramos cómo se administraron los códigos y los grupos de códigos creados según los diferentes tipos de errores:

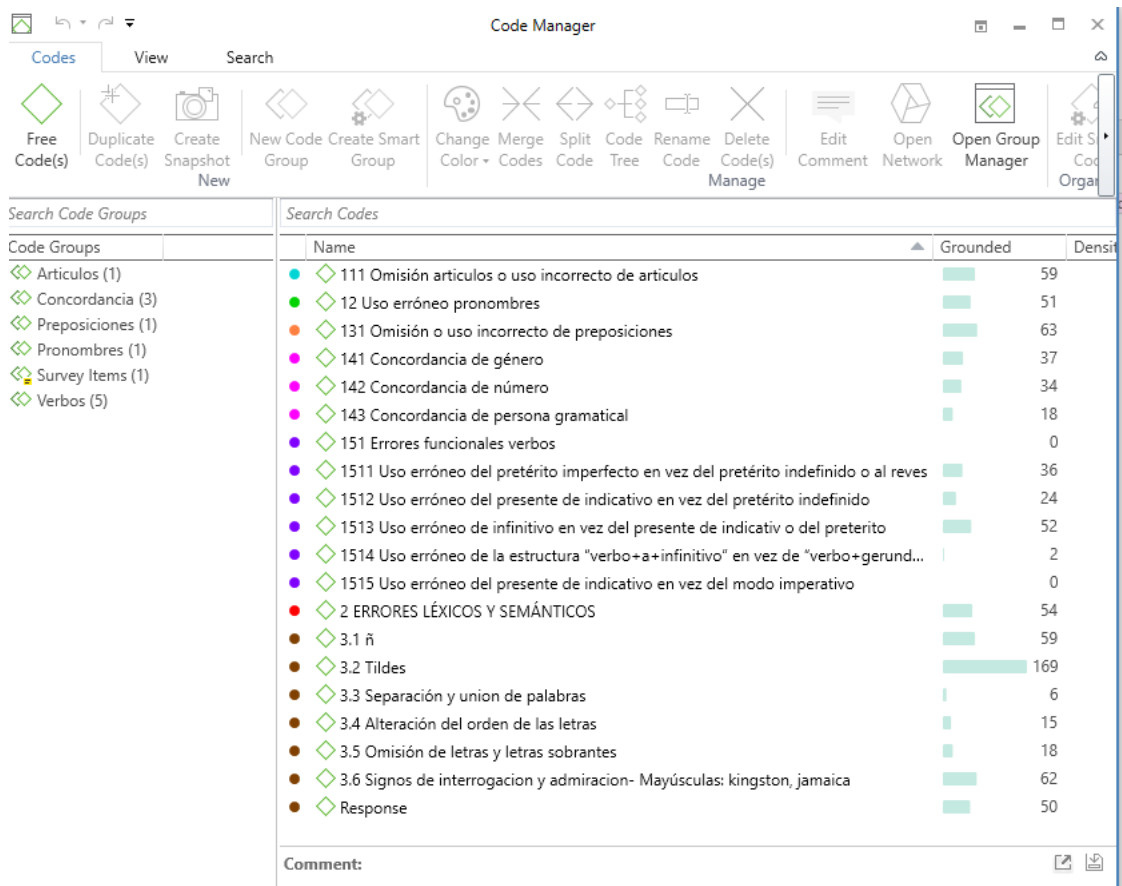


Ilustración 3. Administración de códigos

En nuestro caso específicos también creamos códigos dentro de cada categoría, como en el caso de los errores de concordancias para los que creamos tres códigos diferentes para distinguir la concordancia de género, número y persona gramatical:

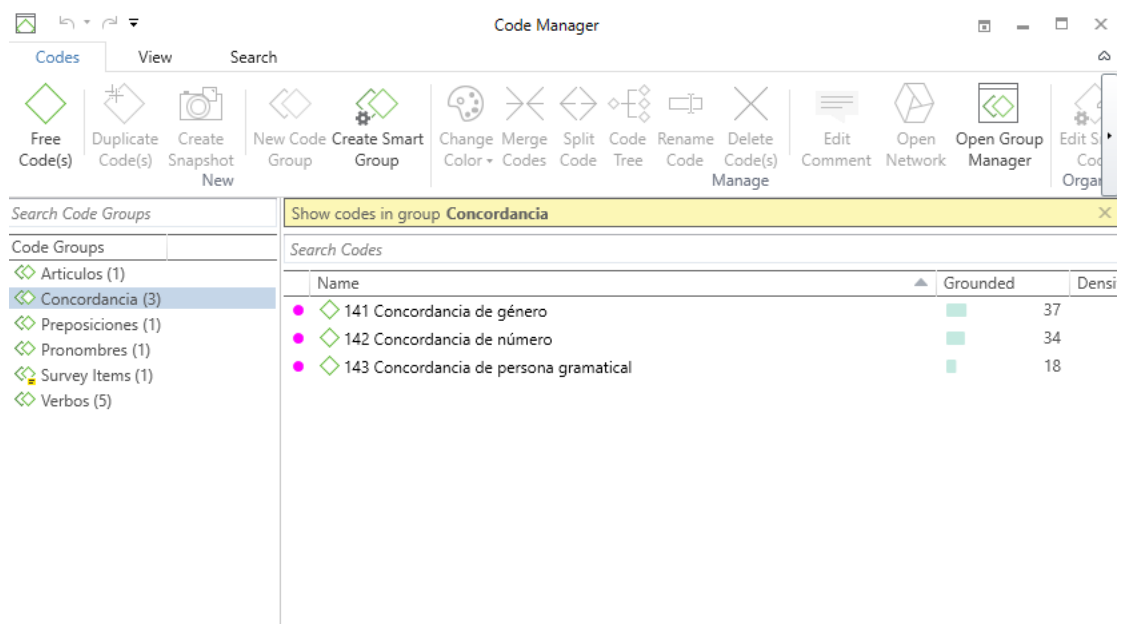


Ilustración 4. Códigos en la categoría de concordancia

A continuación, se categorizaron en diferentes familias de errores pasando a la creación de diferentes redes de relaciones entre las categorías. En la siguiente imagen se puede observar las redes de familias de errores creadas.

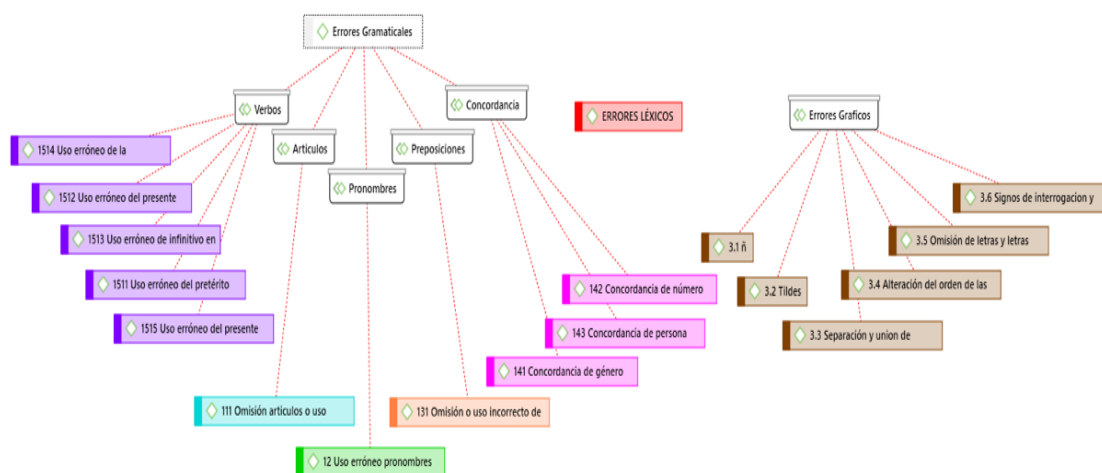


Ilustración 5. Familias de errores

Con los materiales de construcción (categorías) preparados en la primera fase, se procede, en la segunda, al proceso de organizar los objetos de construcción en redes de relaciones, mapas mentales o mapas conceptuales, entre las categorías y la estructuración de hallazgos. Según Varguillas (2006: 80), las redes estructurales representan gráficamente posibles estructuras o sistemas de relaciones sobre todo entre las categorías o códigos; lo que constituyen el fin principal de toda exploración, es decir, la teorización, o la creación de modelos y estructuras teóricas. En dichas redes se hacen explícitas las interpretaciones. El programa *Atlas.ti* ofrece varios tipos de relación y su símbolo, pero el experto puede establecer muchos otros con sus posibles símbolos, de acuerdo con sus respectivos problemas de investigación.

La fase de categorización implica procedimientos previos como la preparación de los documentos y la asignación de estos al programa. Cumplido con esto, la categorización en *Atlas.ti* consiste en seleccionar citas ó incidentes de los documentos asignados y a cada una de éstas asignar códigos o palabras que identifiquen lo seleccionado. Estos códigos se van relacionando por una opción que provee el programa, lo que permite, por una parte, ir conformando la categoría y, por otra, ir creando la red. El programa también ofrece la configuración de comentarios o memos, con el fin de ir concretando el análisis. Mostramos a continuación cómo se administraron los diferentes grupos de informantes procedentes de los tres niveles de lengua:

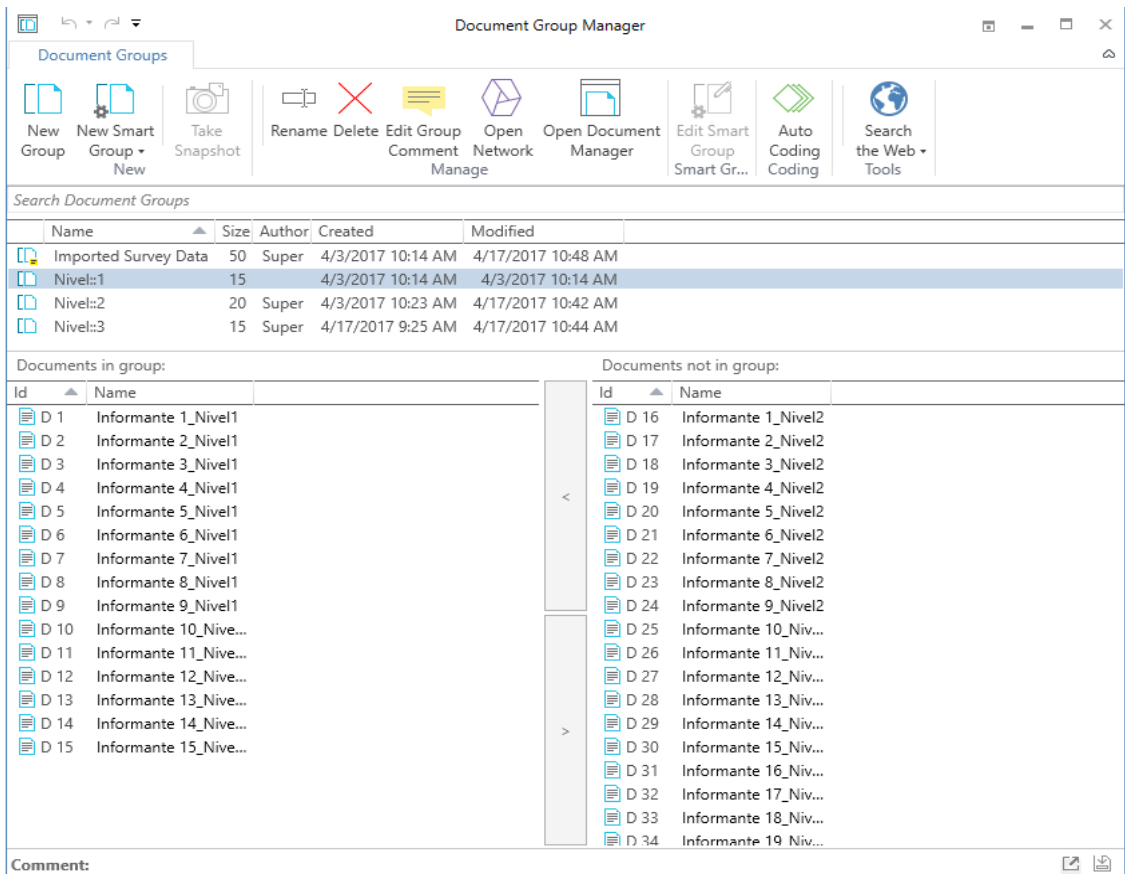


Ilustración 6. Administración de grupos

Finalmente, se estructuraron todos los hallazgos con las diferentes frecuencias y porcentajes de errores en *Atlas. Ti*, lo que nos permite presentar de manera ordenada y fácil todos los textos escritos por los alumnos, así como el tipo de error del que se trata. Cada error es un código en el que podemos incluir un comentario que recoja en qué consiste dicho error. Otra ventaja es que evita que tengamos que repetir en cada texto todos los errores, que en este programa aparecen como códigos. A través de la presentación en este programa se pueden conocer fácilmente todos los errores y dificultades de los alumnos en la redacción de los primeros textos que compusieron. Mostramos una captura de pantalla del análisis de errores de las producciones de nuestros estudiantes y cómo se fueron etiquetando.

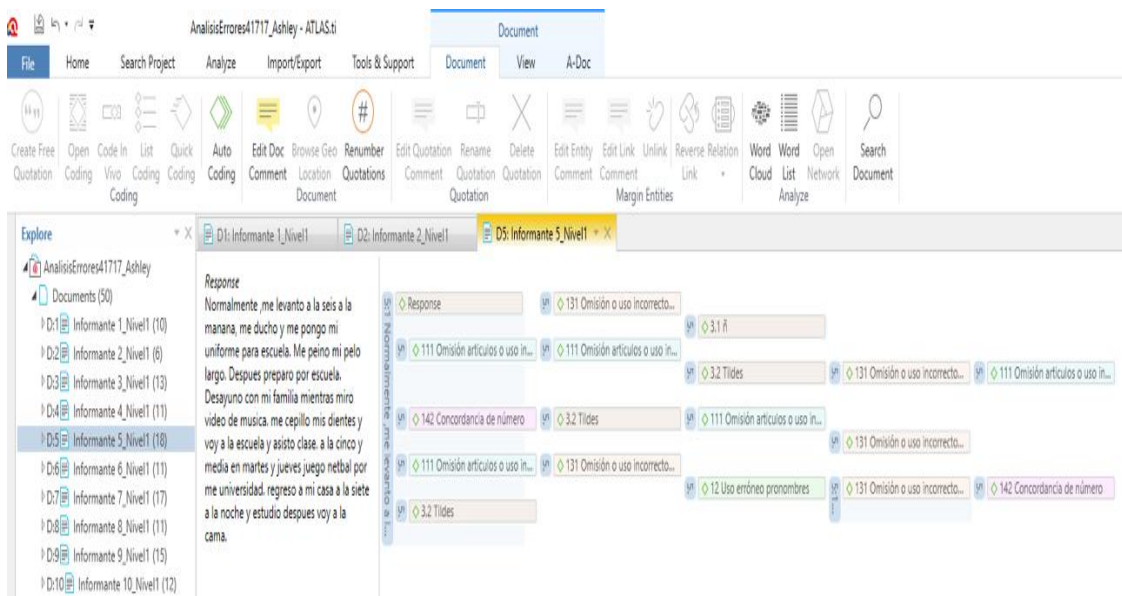


Ilustración 7. Análisis de producciones escritas y codificación

Después de llevar a cabo el análisis de errores podemos tener acceso a todos los datos procedentes de las muestras escritas, pudiendo acceder fácil y rápidamente a los diferentes tipos de errores.

En lo que se refiere al desarrollo de la destreza escrita y el uso de Web 2.0, para esta investigación se contó en la primera fase con 75 universitarios de los cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015 según se muestra en la Tabla 5.

Grupos	Hombres	Mujeres	Nivel de español
Grupo 1	6	19	A1
Grupo 2	1	24	A1
Grupo 3	2	23	A2

Tabla 5. Perfil de estudiantes 3.

En esta fase se analizaron 75 producciones escritas de tres niveles diferentes realizadas en un contexto formal y correspondientes a las pruebas de evaluación continua. El nivel de español de los estudiantes⁵ de primer y segundo año era equivalente al nivel

⁵ La mayoría de nuestros alumnos universitarios suele haber estudiado español entre dos y cuatro años en la escuela secundaria. El español no es obligatorio en la mayoría de las escuelas primarias públicas, aunque sí se ofrece en las escuelas primarias privadas (*Preparatory Schools*) de los 6 a los 11 años. En la educación secundaria se imparte como asignatura obligatoria en el primer ciclo de la enseñanza secundaria de los 12 a los 14 años y se sigue ofreciendo como asignatura optativa hasta los 16 años.

A1-A2, de acuerdo con el MCER. En los tres grupos no todos tenían el mismo nivel, ya que algunos estudiantes solamente habían estudiado español uno o dos años en la escuela secundaria, mientras otros habían completado cuatro años.

En la siguiente fase se almacenaron y analizaron 50 producciones extraídas de actividades online de la Web 2.0 (*Facebook* y *Blogs*) realizadas en un contexto informal. El blog “Español del Turismo” está disponible en <http://espanolturismospa3006.blogspot.com/>⁶

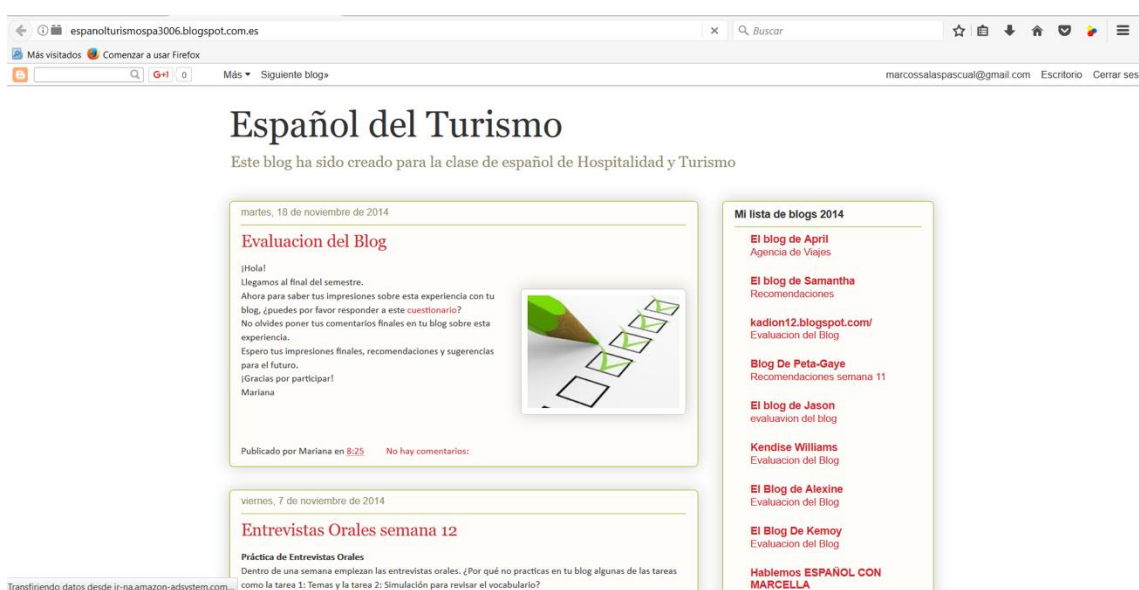


Ilustración 8. Vista del blog

Estas producciones escritas habían sido elaboradas por los alumnos como trabajo autónomo fuera de las horas de clase. También se sistematizaron entradas de estos mismos alumnos que habían sido elaboradas en chats online en *Facebook* (<https://www.facebook.com/espanol.delturismo/>)⁷, como práctica habitual en las clases online. En total, reunimos 50 producciones escritas, 15 del nivel A1, 20 del nivel A1-A2 y 15 del nivel A2.

⁶ Consultado en marzo 2017

⁷ Consultado en marzo 2017.



Ilustración 9. Vista de *Facebook*

Todas las actividades propuestas contenían funciones y contenidos gramaticales y léxicos propios del nivel al que pertenecían y con un modelo de *input* para que sirviera de ayuda al estudiante.

Las actividades realizadas en Blogs y *Facebook* formaban parte de la evaluación final y aunque no se les exigió que realizaran un número determinado de comentarios, sí que tuvieron que seguir determinadas instrucciones y se les animó a que participaran activamente semanalmente. La puesta en práctica de una evaluación formativa interactiva como la que planteamos debe entenderse como la realización de un proceso constante de regulación entre evaluación y actividad de enseñanza-aprendizaje, entendiendo, de este modo, que cualquier actividad de aprendizaje es en sí misma una actividad de evaluación que permite diagnosticar las necesidades de los aprendientes, así como sus mejoras.

Tal como señalan diversos estudios (Ushioda, 1996; Antenos-Conforti, 2009; Concheiro-Coello, 2015a), para promover la espontaneidad por parte del estudiante y generar interacción, hay que evitar intervenir demasiado en el proceso y evitar el control férreo del docente (Ushioda, 1996: 48). Por esta razón y como señala Concheiro-Coello (2015a: 26), la evaluación en estas plataformas debe encajar con “la concepción del espacio de aprendizaje como un lugar a medio camino entre la vida diaria personal de los estudiantes y la académica”.

1.6. Estructura de la tesis

El presente trabajo se ha organizado en cuatro capítulos que detallamos a continuación, además de las conclusiones, referencias bibliográficas y anexos.

En el primer capítulo se presentan aspectos generales como la introducción y justificación de este estudio y se realiza una descripción del contexto jamaicano del proceso de enseñanza/ aprendizaje y de la población objeto. También se definen conceptos básicos en nuestra investigación tales como lengua materna, meta y vehicular, cambio de código, destrezas lingüísticas, currículo centrado en el alumno y análisis de necesidades. A continuación, se especifican las preguntas de investigación a las que queremos responder y objetivos del trabajo, así como la metodología, donde se presenta el método de investigación que se ha utilizado con el fin de dar respuesta a las preguntas que han guiado este estudio para lograr nuestros objetivos.

El segundo capítulo presenta el marco teórico en el que se sustenta esta investigación y se divide en los siguientes apartados:

En el apartado 1 se ofrece una breve historia sobre la enseñanza del español en Jamaica. El apartado 2 se centra en la enseñanza del español como tercera lengua para profesionales del turismo y en la adquisición de terceras lenguas en contexto multilingüe. Asimismo, se analizan las diferentes teorías del aprendizaje multilingüe y las ventajas o no en el aprendizaje de una tercera lengua que dependerá de la situación sociolingüística de cada grupo y del estado de las lenguas implicadas. En los apartados 3 y 4 se presentan las características del discente universitario jamaicano y sus necesidades de aprendizaje, así como las peculiaridades del estudiante nativo digital. En los apartados 5 y 6 se incorpora una definición y clasificación del análisis de errores en un intento por comprender las dificultades a las que se enfrentan nuestros aprendientes, específicamente en los errores de concordancia y se ofrecen las diferentes teorías sobre el análisis de errores y la interlengua. En los apartados 7 y 8 se introducen las claves generales sobre el español para fines específicos y se aborda el aprendizaje de una lengua extranjera para el profesional del sector turístico. En el apartado 9 se describe al aprendiz autónomo de lenguas y se abordan las responsabilidades de profesores y alumnos, el rol de las herramientas de la Web 2.0 y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje autónomo de lenguas, así como el uso de redes sociales en un contexto universitario. En el apartado 10 se analizan las actitudes lingüísticas de nuestros estudiantes plurilingües y en el apartado 11 se describen las características de las comunidades de práctica como metodología colaborativa en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

El tercer capítulo está dedicado al papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo de la escritura. En los apartados 1 y 2 se describen los fundamentos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En

el apartado 3 aparece toda la información referente a la Web 2.0 y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera. En el apartado 4 y 5 se aborda el concepto de competencia digital y la E-innovación en la educación universitaria y se presentan las características de las tareas digitales analizando su autenticidad, contextualización y socialización. En el apartado 6 se introducen las herramientas digitales para las prácticas docentes, tales como el uso de blogs, wikis y redes sociales. Seguidamente, en los apartados 7 y 8, se analiza la destreza escrita en español como lengua extranjera, así como las características de escribir en línea. Finalmente, en el apartado 9 se ofrece una tipología textual en la formación de profesionales del turismo

El cuarto capítulo está dedicado a presentar las dos fases principales de nuestro estudio de investigación. En la primera fase de diagnóstico se ofrecen los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre la percepción de nuestros estudiantes sobre autonomía (*creencias sobre la responsabilidad y percepción sobre el trabajo autónomo*), su percepción sobre *herramientas Web 2.0*. y sus *actitudes lingüísticas* ante la lengua extranjera. En la segunda fase de análisis se presentan los resultados sobre la destreza escrita y el uso de la Web 2.0. Se presentan los resultados del análisis de errores, las diferencias entre los sujetos de investigación y sus variables y se analizan los resultados de la implementación de las propuestas didácticas mediadas por la Web 2.0. Asimismo, se muestra una descripción detallada de la propuesta de innovación didáctica y su implementación, es decir, se describe la estrategia que se ha utilizado, así como los recursos, los espacios, y las actividades mediadas por blogs y redes sociales llevadas a cabo por los estudiantes que conformaron el grupo experimental de la investigación. Igualmente, se analiza si los estudiantes de las asignaturas en las que tuvo lugar la implementación mejoraron su competencia escrita y en qué aspectos la mejoraron.

En el último capítulo se muestran las conclusiones, las recomendaciones que se harán, así como algunos comentarios y algunas sugerencias sobre temáticas de nuevas propuestas de investigación derivadas de este estudio.

Al final de esta tesis se incluirán la bibliografía y los anexos de los instrumentos de recolección de datos, tales como cuestionarios, pruebas de evaluación, entradas en blogs y entradas en redes sociales.

CAPÍTULO 2. ENSEÑAR LENGUA ESPAÑOLA A UNIVERSITARIOS JAMAICAMOS

2.1. Breve historia de la enseñanza de la lengua española en Jamaica

Hay que destacar que, en cuanto a la enseñanza y aprendizaje del español en la educación primaria, secundaria y universitaria en Jamaica, el español es la lengua extranjera más importante. De hecho, desde septiembre de 2018 el español ha sido declarado como la segunda lengua oficial en Jamaica⁸. La intención del gobierno jamaicano con esta medida es reforzar la enseñanza y aprendizaje del español en todos los niveles educativos, así como fomentar las escuelas de formación de profesores de español.

Actualmente, en la enseñanza primaria, desde los 6 hasta los 11 años, el español no es obligatorio en los centros públicos, aunque en las escuelas privadas sí que se ofrece en la gran mayoría de centros. En la educación secundaria se imparte una lengua extranjera (el español⁹ en la mayoría de los centros y, en segundo lugar, el francés) como asignatura obligatoria en el primer ciclo de enseñanza secundaria (de 12 a 15 años). En el segundo ciclo de secundaria (de 16 a 18 años) hay un descenso notable de estudiantes matriculados en la asignatura de español, ya que solo se ofrece como materia optativa. Además, también es un hecho que la asignatura de español la eligen más mujeres que hombres y conforme va subiendo el nivel va disminuyendo el número de estudiantes matriculados. Según las estadísticas¹⁰ del Consejo de Exámenes del Caribe (CXC) (2018) el número de estudiantes mujeres matriculadas para el diploma de estudios secundarios CSEC (*Caribbean Secondary Education Certificate*) y diploma de estudios avanzados CAPE (*Caribbean Advanced Proficiency Examination*) en la asignatura de español en el curso académico 2017/2018, fue superior al de estudiantes de sexo masculino:

⁸ El gobierno jamaicano lleva desde hace varios años intentando convertir el español en lengua oficial. Al concederle el estatus de segunda lengua se entiende como una manera de estrechar los lazos con sus vecinos hispanohablantes y España, como mayor país inversor por el número de empresas de construcción y turísticas afincadas en el país en los últimos años.

⁹ Perea Santos (2014: 57) se refiere a la declaración hecha por los redactores del documento *Curriculum & Teachers guides grades 7-9 Spanish*: “En las escuelas secundarias jamaicanas el español se ha convertido en la lengua extranjera favorita debido a la importancia geopolítica de esta lengua en esta parte del mundo. El establecimiento de vínculos cercanos económicos y sociales con nuestros vecinos latinoamericanos y caribeños de habla hispana ha creado una mayor conciencia de la necesidad de incorporar el español como parte del cuerpo curricular de la enseñanza secundaria. El desarrollo del dominio del español será por ende parte importante de la preparación de los estudiantes jamaicanos de secundaria para participar efectivamente en el mundo del siglo veintiuno.”

¹⁰ Disponible en <https://www.cxc.org/annual-reports/2018/5.html> [Consultado en marzo 2019]

Matriculación		Curso 2017/18
	CSEC Español	CAPE Español
Sexo femenino	9.444	344
Sexo masculino	4.557	166
Total	14.001	510

Tabla 6. Datos de matriculación el CSEC/CAPE español.

En los estudios superiores el español se ofrece en todas las universidades destacando los programas de español de las dos principales universidades del país, la Universidad de las Indias Occidentales (UWI) y la Universidad de Tecnología de Jamaica. La UWI ofrece cursos de español a todos los niveles: básico, intermedio y avanzado para los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. El nivel básico, intermedio y avanzado se ofrece, además, para todos los estudiantes de la universidad. También se ofrecen estos cursos a todos los niveles para los estudios de Magisterio, Traducción e Interpretación, así como para la especialidad de Literatura Española e Hispanoamericana.

Por su parte, la Universidad de Tecnología de Jamaica (UTech), que es donde hemos realizado nuestra investigación, ofrece cursos de español, francés y japonés de nivel básico como asignatura optativa en las diferentes escuelas y facultades de la universidad. Cada semestre, estudian español aproximadamente 300 alumnos, de los que más de 150 eligen el español como asignatura optativa durante un semestre que consta de 13 semanas lectivas con tres horas a la semana. El resto de alumnos lo tienen como asignatura obligatoria de tres a cuatro semestres, según la especialidad que haya elegido. Así, por ejemplo, los estudiantes de Ingeniería Química y de Farmacia cursan la asignatura de español durante cuatro semestres.

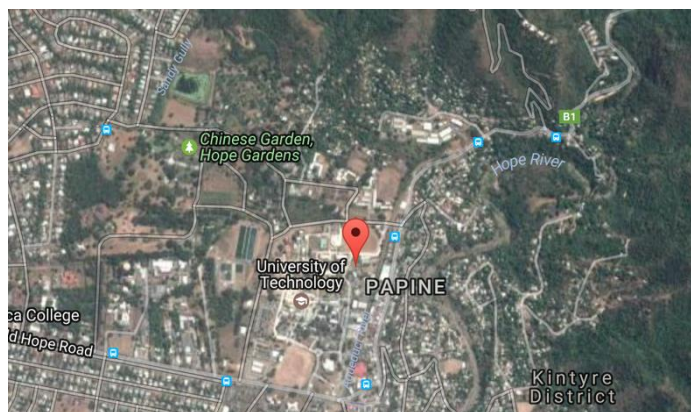


Ilustración 10. Mapa de la Universidad de Tecnología, Jamaica

Igualmente, hay que destacar que el Departamento de Lenguas Extranjeras también es centro examinador de los *Diplomas de Español de Lengua Extranjera* (DELE) del Instituto Cervantes y organiza talleres de preparación para dichos exámenes. Además, también se ofrecen talleres para la preparación de los exámenes de español CSEC (*Caribbean Secondary Education Certificate*) para obtener el Certificado Caribeño de Educación Secundaria. Por último, el Departamento organiza un evento anual, *International Day*, en el que además de los estudiantes de la UTech, también se invita a estudiantes de diferentes escuelas secundarias y primarias, así como de otras universidades de Jamaica, con el objetivo de mostrar la importancia del multilingüismo y la riqueza de los idiomas a través de la música, la poesía, la gastronomía y el teatro.

Los estudios de Turismo en la Universidad de Tecnología de Jamaica se imparten en la Escuela de Hostelería y Turismo. El Grado en Hospitalidad y Gestión del Turismo (BSc HTM) tiene una duración de cuatro años y se diseñó para satisfacer las necesidades del mercado laboral de la industria hotelera y del turismo en Jamaica. Su objetivo es proporcionar a la industria turística profesionales capacitados que puedan desarrollar diversos puestos de supervisores y gerentes y competir con otros graduados de hostelería y turismo a nivel internacional. El programa emplea un enfoque basado en resultados que presta atención a las oportunidades de aprendizaje experiencial y en el lugar de trabajo con el objetivo de producir graduados comprometidos con el aprendizaje permanente y con habilidades y competencias para contribuir de inmediato en el lugar de trabajo. Estos estudios se diseñaron con el objetivo de cumplir las necesidades de formación del mercado turístico en Jamaica y en reconocimiento de la importancia estratégica de la

industria para el desarrollo económico del país. Los estudios de turismo preparan a los estudiantes para los puestos de administración y liderazgo en la industria turística.

Precisamente, nuestra investigación se ha llevado a cabo impartiendo clases de español en el Grado¹¹ de Turismo de la Universidad de Tecnología de Jamaica. Los alumnos para obtener el título solo deben cursar tres semestres en una lengua extranjera. A lo largo del programa, los estudiantes pueden elegir tres idiomas, español, francés o japonés que pueden estudiar durante tres semestres en el caso de español y francés y un solo semestre en el caso de japonés. Aquellos estudiantes que deciden elegir japonés pueden estudiarlo durante un semestre y luego elegir francés o español durante dos semestres, lo que nos parece insuficiente para alcanzar un nivel de dominio aceptable en el idioma extranjero. Con motivo de estos datos el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tecnología de Jamaica se ha esforzado en ampliar la oferta de cursos de español del turismo de tres a cinco semestres, aunque hasta el momento solo se ha conseguido que el plan de estudios de turismo incluya tres semestres de una lengua extranjera en su oferta académica para los estudiantes de la Escuela de Turismo. Si se compara con los planes de estudio del grado de turismo en Europa, estos incluyen el estudio de al menos dos idiomas extranjeros a lo largo de los tres o cuatro años. El número de horas de instrucción y estudio dedicado al aprendizaje del idioma extranjero afecta al nivel de dominio alcanzado al final del programa académico. Mientras que tras cursar su tercer semestre en español del turismo nuestros estudiantes alcanzan un nivel A2 según el MCER, en la mayoría de los programas de lenguas extranjeras en los grados de turismo en Europa el objetivo principal es la adquisición de un nivel B2 en la comunicación oral y escrita en el ámbito del sector turístico. Se pone así un mayor énfasis a la comunicación entre empresas turísticas e introduciendo diversos géneros profesionales escritos y orales

¹¹ El programa de Grado en Hospitalidad y Gestión del Turismo (BSc HTM) dura cuatro años y su objetivo principal es preparar a los estudiantes en puestos de administración y liderazgo a través de un compromiso marcado por altas expectativas, exposición a la industria y profesionales exitosos de la industria turística, así como con formación y experiencia en el área de la industria elegida por los estudiantes. En cuanto a los requisitos de entrada antes de matricularse y comenzar los módulos los candidatos de Grado deben haber cumplido con los siguientes requisitos mínimos para ingresar en UTech. Por un lado, deben haber aprobado al menos cinco materias en C.X.C (*Caribbean Examination Council*) en los grados I, II o III, o G.C.E (*General Certificate of Education*) en los niveles O-Level (Ordinary Level), A, B y C en lengua inglesa, matemáticas y otras tres materias. Se da preferencia a los solicitantes con un idioma extranjero. Por otro lado, deben pasar una entrevista de admisión en el programa. Además, hay requisitos de aprendizaje experiencial o prácticas de trabajo. Los estudiantes del curso de BSc, Hospitalidad y Gestión del Turismo deben completar prácticas laborales durante dos veranos (10 semanas cada verano), en una organización aprobada por el programa de Hospitalidad o Turismo. La finalización exitosa de las prácticas es un requisito previo para la obtención del título.

del campo del turismo. Además, si tenemos en cuenta que nuestros estudiantes son plurilingües se debería aprovechar su bagaje lingüístico y su familiaridad con el uso de estrategias a la hora de aprender un tercer idioma (Cáceres Lorenzo, 2014b). Precisamente, en el siguiente epígrafe abordaremos la enseñanza de una L3 en un contexto de enseñanza y aprendizaje plurilingüe.

2.2. La enseñanza de una L3 en contextos plurilingües

Entre los motivos que llevan a una persona a aprender una lengua extranjera, en nuestro caso una tercera lengua (L3), podemos señalar que son de diversa índole: personales, sociales, educativos, profesionales, etc. En cierta medida, la decisión también está condicionada por el prestigio que posee la L3 en la sociedad y en el sector profesional a la que el aprendiz universitario quiera acceder. El DTCELE (en línea), distingue entre LE y L2, según las situaciones y circunstancias en las que se aprende la LM:

Quando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; p. ej., el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; p. ej., el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní. Otra situación cada vez más frecuente de L2 es la que se produce cuando los emigrantes con una L1 común llegan a constituir una comunidad de habla relevante en el país de acogida, como es el caso de los hispanos en EE. UU. En situaciones como ésta, desde un punto de vista estrictamente lingüístico, parece pertinente empezar a considerar que la lengua de esa comunidad de habla (el español en este ejemplo) puede dejar de ser una LE para convertirse en una L2, al margen de su posible cooficialidad.

En las últimas décadas en los estudios sobre el desarrollo del fenómeno del plurilingüismo y multilingüismo han prevalecido sus efectos positivos que contrastan con la visión negativa que se tenía del bilingüismo. En los años sesenta se hablaba del efecto negativo del bilingüismo en las habilidades verbales de los hablantes. Algunos investigadores como Darcy (1953) demostraron la limitación lingüística de los bilingües en las pruebas de inteligencia verbal. Incluso en investigaciones posteriores se han mencionado otros efectos negativos del bilingüismo tales como la disminución en la fluidez verbal (Gollan, Montoya y Werner, 2002) y la lentitud en el desarrollo del lenguaje (Topprlberg *et al*, 2002). Como veremos más adelante, todas estas teorías no tuvieron en cuenta la complejidad del sujeto bilingüe ni el caudal léxico que manejan, tan amplio, si no más, que los monolingües, así como sus ventajas cognitivas.

Hay autores dentro del campo de la adquisición de segundas lenguas (Singh y Carroll, 1979: 51; Mitchell y Myles, 1998: 2) que consideran que el proceso de

adquisición de una L3 no difiere del proceso de adquisición de una segunda lengua (L2). No obstante, otros autores han puesto de manifiesto la singularidad del proceso de adquisición de una L3. La adquisición de una L3 presenta rasgos y particularidades propias que la diferencian de la adquisición de la L2. Entre las tendencias más vanguardistas de adquisición de terceras lenguas que estudian la competencia comunicativa en contextos de multilingüismo social destacan los estudios que demuestran que los hablantes multilingües usan lenguas presentes en su comunidad para diferentes funciones y usos, y las alternan en diferentes situaciones comunicativas (De Angelis, 2007). Estos estudios también demuestran que los hablantes multilingües poseen una competencia comunicativa diferente a la de los hablantes monolingües o bilingües. Cook (2012) desarrolla el modelo de “multicompetencia” en el que se describe la estructura mental de un hablante multilingüe con más de una gramática y presenta las diferencias de procesamiento entre los hablantes monolingües y multilingües. Al comparar al hablante multilingüe con el monolingüe destacan algunas diferencias que podemos resumir como su habilidad de usar códigos diferentes o alternarlos; poseen habilidades especiales de tipo cognitivo: hay una influencia bidireccional entre la L1-L2 y L2-L1 y normalmente no llegan a una competencia similar a la de los nativos en todas las lenguas. En cuanto a Jessner (2008) presenta un nuevo modelo dinámico sobre la Adquisición de Terceras Lenguas (ATL) como un sistema multilingüe que no es lineal, cambia con el tiempo, y es reversible (2008: 25).

Entre las diferentes teorías que analizan la transferencia lingüística en la adquisición multilingüe, Rothman (2015) propone la clasificación de las teorías según la fuente de las transferencias: a) no hay transferencia, b) hay una transferencia absoluta de la L1 hacia la L3, c) hay una transferencia absoluta de la L2 a L3, d) hay transferencia de L1 y / o L2 a L3. Aunque tradicionalmente los estudios se han centrado principalmente en la influencia de la L1 en la L2 (Bardel, 2006), investigaciones recientes muestran transferencias desde la L1, pero también de la L2 (Falk, Lindqvist y Bardel, 2015). Jessner (2008) cita trabajos que han demostrado evidencias del uso por parte de estudiantes multilingües de L3, no solo de la L1 sino también de la L2. La investigación de Lissón y Trujillo-González (2018: 59) resalta las estrategias de aprendizaje usadas por sus estudiantes multilingües con español L1 y la importancia de la transferencia del inglés L2 en sus producciones en francés L3. Desde el contexto sociocultural y lingüístico de Jamaica, donde para muchos de nuestros estudiantes la L1 es la lengua criolla o *patois*, y

la L2 es el inglés, de manera que el español es la L3, el análisis del papel que tienen las distintas lenguas que posee el estudiante en el proceso de aprendizaje y adquisición de la L3, el español, resulta de vital importancia.

Las dimensiones interculturales de la competencia comunicativa se especifican a través del plurilingüismo y el multilingüismo, lo que implica el uso de dos o más lenguas por una sociedad, comunidad, familia o individuo. Como ya se indicaba anteriormente, el Consejo de Europa y el MCER¹² distinguen el multilingüismo social del plurilingüismo individual que se entiende como:

una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan [...] ‘En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o de un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra. Una persona puede recurrir al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto, escrito e incluso hablado, en una lengua previamente ‘desconocida’, reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva [...]’. En ausencia de mediador, estos individuos pueden conseguir algún grado de comunicación, si ponen en juego la totalidad de su bagaje lingüístico, la experimentación con formas alternativas de expresión en lenguas y dialectos diferentes, la utilización de recursos paralingüísticos (mímica, gestos, expresiones faciales, etc.) y la simplificación radical del uso de la lengua. [...]. Desde esta perspectiva, la finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del ‘dominio’ de una o dos o incluso tres lenguas, cada una considerada de forma aislada, con el ‘hablante nativo ideal’ como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe.

Según Ehlers (2010: 242) finalmente se reconoce la influencia positiva de las experiencias lingüísticas previas del alumno, no solo “el ¿qué? de las lenguas adquiridas, sino sobre todo el ¿cómo? la manera en que lo ha hecho, las estrategias de aprendizaje que ha usado.” Hoy en día contamos con innumerables casos en que lenguas diferentes conviven en zonas geográficas de limitada extensión. Es lo que Liu (2016) presenta como los desafíos para generar nuevas herramientas en las prácticas lingüísticas que sean útiles para nuestros alumnos multilingües. Detrás de estos retos se manifiestan las luchas con los prejuicios de las lenguas, el multilingüismo y las capacidades multilingües.

Durante años, los estudios sobre las ventajas cognitivas del bilingüismo y del multilingüismo pasaron desapercibidas para los expertos en aprendizaje de segundas lenguas, para quienes la lengua materna solo podía ser fuente de interferencias

¹² Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_01.htm#s2 [Consultada en enero 2015]

(transferencias negativas). Ringbom (1987) fue el primero que observó que los estudiantes bilingües de finés-sueco eran mucho mejores aprendiendo inglés que los alumnos monolingües, sentando las bases de lo que después se convertiría en el aprendizaje de L3 (Cenoz y Jessner, 2000; Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Flynn, Foley y Vinnitskaya, 2004; Jessner, 2008).

Como mencionamos anteriormente la investigación llevada a cabo en adquisición de L3 demuestra que los aprendientes multilingües presentan una competencia diferente a la de los monolingües, con diferencias de procesamiento y con una habilidad especial de tipo cognitivo a la hora de usar y alternar códigos diferentes (De Angelis, 2007; Canagarajah, 2007; Cook, 2012; Lahuerta Martínez, 2015). Además, hay numerosos estudios que demuestran que los sujetos multilingües gozan de muchas ventajas con respecto a los monolingües en el proceso de adquisición de una nueva lengua (Cenoz y Genesee 1998; Sanz, 2000; Roquet, 2008; Lasagabaster, 2012). En esta línea Gibson *et al.* (2001: 138) afirman que los aprendientes multilingües, además de disponer de una amplia gama de estrategias generales de aprendizaje, también poseen estrategias específicas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras:

(...) these learners will have a broader depth and range not only in general language learning strategies, but also of specific experiences and strategies related to foreign language learning, [...] as well as a greater metalinguistic knowledge of how languages are structured in general [...] These added sources of knowledge give the L3 learner a foreign language learning edge that is not available to someone who is listening a foreign language for the first time.

Como sostiene Dmitrenko (2017: 6), los docentes investigadores deben reconocer las estrategias de aprendizaje seguidas por los universitarios plurilingües. Estamos de acuerdo con McLaughlin y Nayak (1989) en que es muy relevante la transferencia del conocimiento estratégico adquirido en el aprendizaje de una L2 anterior. Según Hufeisen (2000) el efecto de las habilidades intelectuales de los adultos, así como las estrategias aplicadas en aprendizajes previos hacen que sea la última lengua aprendida la que ejerza mayor influencia en la L3, mermando la influencia de la lengua materna. Como arguye Ehlers (2010: 251), lo que se transfiere son las estrategias de aprendizaje y comunicación que han sido eficientes en experiencias lingüísticas previas de aprendizaje, siempre que se haya llegado a dominar con fluidez la lengua anterior. En este sentido se habla de una transferencia afectiva en la que las experiencias de éxito alcanzado en la última lengua adquirida se trasladan al aprendizaje de la nueva L3.

Las conclusiones de los estudios que hacen referencia al grado de competencia que se debe tener en la L1 y L2 para conseguir un rendimiento más alto en la adquisición

de una L3 (Sanz, 2000; Roquet y Pérez, 2008), han demostrado que el grado de competencia que el individuo bilingüe alcanza en sus dos lenguas, puede beneficiarlo en la adquisición de una tercera lengua. Tal como señalan Sanz (2000) y Roquet y Pérez (2008), las investigaciones en este campo indican que superar el nivel umbral en la L1 y la L2 supone ventajas cognitivas que benefician la adquisición de una L3.

También hay trabajos que aceptan parcialmente esta cuestión sobre los beneficios del nivel de dominio en la L1-L2 en la L3. Por ejemplo, Mady (2017) compara las competencias en inglés y francés de tres grupos de participantes de inmersión temprana en francés (Grado 6). Estos sujetos de investigación son estudiantes de habla inglesa nacidos en Canadá e inmigrantes multilingües de primera generación. En su indagación se estudiaron los exámenes de habilidades múltiples en inglés y en francés, un cuestionario diseñado para reunir datos sobre la conciencia metalingüística, el uso de la estrategia y la autoevaluación de sus idiomas. Los resultados mostraron que el grupo de inmigrantes superó a los otros dos grupos en las pruebas de nivel en francés, mientras que no hubo diferencias significativas en las pruebas de inglés con respecto a un mayor conocimiento metalingüístico o el uso de estrategias.

Como puede comprobarse, gran parte de las indagaciones en adquisición de L3 se ha llevado a cabo, frecuentemente, con hablantes multilingües con el inglés como tercera lengua (Sanz, 2000; Wei 2006; Roquet y Pérez, 2008; Fernández-Costales y González-Riaño, 2015), mientras que este tipo de estudios no es tan abundante con el español como tercera lengua y con aprendices de la enseñanza superior. Tan solo encontramos los estudios de Encinas y Gillon (2011), Cáceres Lorenzo y Santana Alvarado (2014a) y Ramón Armas y Cáceres Lorenzo (2019), con universitarios sinohablantes con el chino L1, inglés L2 y español, L3; el de Fessi (2014), con estudiantes universitarios tunecinos con árabe L1, francés L2 y español, L3, el de Lu y Cheng (2015), con alumnos taiwaneses con chino, L1, inglés L2 y español, L3.

No obstante, como ya han indicado otros investigadores como Cenoz y Valencia (1994) y Sanz (2007) los resultados en cuanto a las ventajas o no en el aprendizaje de una tercera lengua, dependerán de la situación sociolingüística de cada grupo. En cuanto al resultado positivo o no en la adquisición de la tercera lengua dependerá del estado de las lenguas implicadas. Según Gutiérrez Eugenio (2013: 176) ahora mismo encontramos un número limitado de estudios sobre los alumnos multilingües (Kemp, 2007; Psaltou-Joycey y Kantaridou, 2009; Molnár, 2010), y la mayoría de ellos resalta la dificultad a la hora de obtener resultados generalizables, debido a la gran complejidad de los procesos

en los estudiantes plurilingües que viene dada principalmente a causa de la multiplicación de variables que influyen en el aprendizaje. A pesar de todo y tras evaluar las obras de los autores mencionados anteriormente, Gutiérrez Eugenio (2013: 176) identifica una serie de características específicas del alumnado de L3 que citamos a continuación:

- Son expertos en el aprendizaje de idiomas, tanto a nivel cognitivo como práctico, sobre todo los que han conseguido alcanzar un nivel avanzado de sus otros idiomas extranjeros.
- Sus experiencias previas de aprendizaje de idiomas van a influir decisivamente en su motivación y en su visión del proceso de aprendizaje.
- Están acostumbrados a procesar información de forma multilingüe, sobre todo cuando su nivel de otros idiomas es lo suficientemente alto como para que se puedan desenvolver en los respectivos grupos de hablantes nativos.
- Las influencias interlingüísticas van a estar presentes durante todo el proceso de aprendizaje. Por un lado, esto les facilitará ciertas tareas puesto que ya disponen de un cierto número de modelos lingüísticos que les pueden servir de referencia para comparar y adquirir vocabulario o comprender estructuras gramaticales. Por otro lado, también habrá interferencias (o transferencias negativas) no solo de la lengua materna, sino probablemente de las otras lenguas que conozcan y que más se parezcan al español.
- Precisamente como consecuencia del punto anterior, los otros idiomas con los que estén familiarizados nuestros estudiantes también van a cobrar importancia en el aula de ELE, ya que servirán de referencia, comparación y confirmación cuando se introduzcan nuevos aspectos lingüísticos del español.
- Utilizan más estrategias de aprendizaje de idiomas más a menudo, o utilizan menos pero centrándose en las que les funcionaron mejor cuando aprendieron sus otros idiomas extranjeros.
- Suelen ser más autónomos [...]

En cuanto a las influencias interlingüísticas hay una nueva área de estudio que trasciende los paradigmas que examinan la adquisición de terceras lenguas y se centra en determinar el conocimiento previo sobre los procesos de adquisición de la L3 y cómo difiere la transferencia lingüística L3/L, L2 o ambas en el caso de aprendientes adultos (Cenoz, 2003; Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; De Angelis, 2005, 2007; De Angelis y Selinker, 2001, Falk y Bardel, 2010; Rothman, Iverson y Judy, 2011; Rothman y Halloran, 2013; Cabrelli Amaro, Flynn y Rothman, 2012; Lozano González, 2012).

Según Rothman y Halloran (2013), los datos disponibles proporcionan información sobre las fuentes de transferencia L3/L1, L2 o ambas y las condiciones o variables que delimitan la selección de la L1, L2 o ambas. Por un lado, hay diferentes enfoques lingüísticos como, por ejemplo, los enfoques cognitivos y formales, que utilizan estudios de transferencia de la L3 para investigar cuestiones relacionadas con la representación lingüística mental y su formación en la edad adulta, así como todo lo relacionado con el procesamiento lingüístico como el control y la inhibición. Por otro lado, los enfoques sociolingüísticos se centran en identificar las variables sociolingüísticas que surgen en la adquisición multilingüe, mientras que los enfoques

pedagógicos determinan cómo el aprendizaje de la L3 es distinto del de la L1 y L2 y se esfuerzan en desarrollar pedagogías específicas para la L3.

Además, Park y Starr (2016) comprueban en su investigación si la experiencia del aprendizaje formal de una L2 conlleva más ventajas para los bilingües. Los resultados de la investigación confirman que el estudio formal de segundas lenguas ofrece ventajas a la hora de aprender la tercera lengua para los bilingües que han sido expuestos a la lengua a una edad temprana, ya que el estudio formal de la lengua tiene como resultado una mayor conciencia metalingüística que les permite a los estudiantes adquirir de manera eficiente estructuras lingüísticas que difieren de su repertorio lingüístico. Como ya demostró Jessner (1999: 201), los hablantes multilingües muestran una conciencia metalingüística alta que aumenta si se centra la atención de los estudiantes en las características similares que comparten las lenguas, por lo que será necesario reactivar el conocimiento lingüístico previo en el aula.

Park y Starr (2016) también investigaron si la similitud de las lenguas aprendidas previamente a la L3 juega un papel significativo en el aprendizaje de la L3. La investigación fue realizada con dos grupos de estudiantes de coreano, uno que había estudiado anteriormente japonés, que es un idioma estructuralmente similar al coreano, y otro grupo con experiencia en otros idiomas diferentes. A pesar de la similitud tipológica con el japonés, los discentes del primer grupo no superaron significativamente al grupo con otras lenguas. Hay también otras exploraciones realizadas sobre el aprendizaje de lenguas indoeuropeas en los que se ha demostrado que los aprendices de L3 cuya L1 no es de tipología similar con la L2 o L3, transfieren los conocimientos de su L2, o en el caso de los hablantes bilingües, de la L1 a la L2 si es de tipología similar (Jessner, 2008: 31). Así, por ejemplo, podemos destacar la investigación realizada por Fuente González (2016) con niños inmigrantes con el árabe como L1 y que aprenden el castellano y el catalán simultáneamente (L2 y L3) como lenguas meta en un entorno de escolarización y residencia bilingüe. En la hipótesis de partida se esperaba que transfirieran la estructura sintáctica de su lengua materna, el árabe, lengua hablada en casa con sus padres, a las lenguas meta, el castellano y el catalán, ambas lenguas aprendidas en la escuela. Contrariamente a los resultados esperados la estructura del castellano, L2, influyó más en la estructura del catalán, L3 que la estructura del árabe, L1.

Como se ha podido comprobar en este epígrafe, hay un amplio consenso en cuanto a los beneficios del conocimiento multilingüe en la adquisición de lenguas. Tal y como arguye De Angelis (2007: 109), *“During the language acquisition process, the most*

relevant piece of information for the learning task is likely to be the knowledge of other languages already in the mind as well as the experience gained in acquiring such knowledge.” Podemos concluir, pues, que la adquisición de terceras lenguas es diferente a la de segundas lenguas y la experiencia previa en adquisición de otras lenguas tiene un papel relevante, ya que ayuda al estudiante a desarrollar estrategias lingüísticas que pueden acelerar el proceso de adquisición de las siguientes lenguas.

2.3. El discente universitario de Jamaica: necesidades de aprendizaje

En nuestro caso específico el estudiante jamaicano presenta un alto nivel de competencia oral en la lengua criolla, al ser una lengua oral que no tiene estructuras gramaticales fijas, frente al inglés que aprende en la escuela como lengua formal y escrita. Como afirma Jones-Mckenzie (2014), nuestros discentes se enfrentan a dificultades al escribir en inglés debido a la deficiencia a la hora de recibir un input adecuado en inglés como segunda lengua.

Además, según un estudio realizado por Smith *et al.* (2014) sobre las calificaciones obtenidas del examen escrito de inglés ELPT (*English Language Proficiency Test*) de la Universidad de Tecnología en Jamaica (2014), los resultados del examen de inglés, que realizan cada año nuestros estudiantes como requisito para entrar en la universidad, muestran las dificultades y el bajo nivel de rendimiento en inglés de estos estudiantes. Asimismo, las conclusiones de este estudio de Smith *et al.* (2014) en la prueba de gramática el número de suspensos ha aumentado de 2008 a 2011, de 6.4 % al 10,5%, así como el número de sobresalientes que ha bajado en los últimos tres años de 5.9 a 1.8%.

Según Perea Santos (2014: 75), estas deficiencias aparecen ya en la educación primaria. Uno de los problemas observados por esta autora está relacionado con los bajos niveles de comprensión lectora y de dominio de las habilidades lingüísticas que se detecta ya en el nivel de estudios primarios. En sexto curso¹³, un 30% de los estudiantes muestran una comprensión lectora por debajo de los niveles requeridos para su curso, por lo que es importante mencionar de nuevo que, al empezar con la asignatura de español en séptimo curso, estas deficiencias presentes en el área de la lectura en sexto van a condicionar y

¹³ Equivalente a sexto curso de educación primaria en España. En el sistema educativo jamaicano la educación primaria comprende de primero a sexto curso y está dirigida a niños de edades entre 5 y 12 años.

limitar el desarrollo normal de las habilidades requeridas para la adquisición de la tercera lengua.

Por su parte, Evans (2001), menciona también que estas carencias continúan en los resultados de los exámenes de inglés en la enseñanza secundaria. En cuanto a las causas del bajo rendimiento en inglés, diversos autores mencionan el factor de semejanza entre las dos lenguas, el inglés y el *patois*, como una de las grandes dificultades para llegar a una competencia lingüística alta en inglés (Devonish y Carpenter, 2007), así como la incapacidad de la mayoría de nuestros estudiantes a la hora de diferenciar las dos variedades (Jones-Mckenzie, 2014: 55).

A pesar de que el inglés y el criollo tienen sistemas gramaticales diferentes, ambas lenguas comparten una gran cantidad de vocabulario, lo cual lleva a confundir a los aprendientes, haciéndoles creer que usan el inglés, cuando no es así. Tampoco hay que olvidar los factores afectivos y creencias negativas sobre la lengua criolla destacados en diferentes estudios (Devonish, 2011, Jones-Mckenzie y Orogun, 2012), al asociarse con la lengua de la parte de la población menos favorecida que afectan al sentimiento generalizado de que la lengua criolla sea inadecuada en contextos formales (Jones-Mckenzie, 2014: 56).

El contexto social, cultural y lingüístico de Jamaica, donde para muchos de nuestros estudiantes la L1 es la lengua criolla o *patois*, y la L2 es el inglés, de manera que el español es la L3, es similar a otros países del Caribe anglófono¹⁴. Como menciona Moreno Molina (2013) y Cooper (2008) igual que sucede en otras islas del Caribe anglófono como Trinidad y Tobago, a pesar de que el idioma oficial es el inglés, la lengua más hablada en el país es el criollo, que es la lengua materna de la mayoría de la población. La lengua criolla convive con el inglés que se considera lengua de prestigio y se utiliza en contextos oficiales o académicos, mientras que el criollo se reserva al ámbito familiar. Resulta fundamental conocer este dato para saber cuál es el punto de partida de

¹⁴ En el Caribe anglófono, la promoción de la educación tiene un valor simbólico y sustantivo. En la sociedad de esclavos, la formación estaba reservada para los niños de las clases más altas. En el período posterior a la emancipación, la educación pública sigue manteniendo su acceso restringido pero las iglesias cristianas juegan un papel cada vez más importante en la provisión básica asociada con el proselitismo religioso. El hito histórico para la educación de masas en toda la región se produjo después de la consecución del sufragio universal de los adultos. Con un gobierno representativo surgió la aspiración de las políticas consolidadas en la dirección de la independencia nacional. De esta forma, la educación fue percibida como un elemento indispensable y constituyente de dicho objetivo. En la actualidad, los desafíos de la globalización están en el centro de las preocupaciones con la dialéctica de lo local y específico, el reconocimiento mutuo de las culturas y el reconocimiento de la diferencia. La sociedad cada vez precisa de un nuevo aprendizaje global que sirva para fomentar la diferencia.

nuestros estudiantes, pues, tal como indica Robertson (2010: 74), una persona del Caribe anglófono no es consciente de que su lengua nativa es la lengua criolla:

As a general rule, language education policy in the Caribbean has ignored the language skills of the learner, preferring as it does, to assume the official standard language to be the first language of the learner. Where the creole and the major European lexical donor co-exist even the learner himself is often convinced that he is a monolingual speaker of the official standard.

Con respecto a la metodología de enseñanza de español como lengua extranjera en Jamaica, tampoco se ha prestado mucha atención al contexto lingüístico del estudiante (Ramsay, 2003: 97):

[...] traditional, as well as more recent communicative approaches to the teaching of Spanish as a foreign language in Jamaica, do not give sufficient attention to the specificities of the language/linguistic context of the Jamaican student very little if any consideration is given to the fact that the linguistic skills of many Jamaican students are not English skills [...].

Así pues, todos estos factores deberán tenerse en cuenta a la hora de analizar el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de nuestros estudiantes universitarios jamaicanos. Asimismo, hay que destacar que la mayoría de ellos asume que su lengua materna es el inglés y no son conscientes de que parte de las dificultades que tienen en el aprendizaje de la segunda lengua, le afecta a la hora de aprender la L3, en nuestro caso el español.

Además, como se ha mencionado anteriormente, el sistema educativo jamaicano está orientado hacia las pruebas desde el nivel de estudios de primaria como un instrumento de evaluación cuya función es proporcionar información sobre la amplitud de conocimientos, grado de control lingüístico y actuación. Los exámenes oficiales comienzan aproximadamente a los 10-11 años, cuando los estudiantes hacen en el sexto curso de la educación primaria la prueba de GSAT (*Grade Six Achievement Test*, Prueba de aprovechamiento de sexto curso) para tener acceso a la educación secundaria¹⁵.

Luego, tienen el examen de noveno curso o GNAT (*Grade Nine Achievement Test*), Prueba de aprovechamiento de noveno curso), que se ofrece a todos los estudiantes al terminar el primer ciclo de la escuela secundaria. En esta prueba se examinan de las asignaturas de matemáticas y lengua.

¹⁵ Más información en esta dirección: <https://www.gov.tc/pressoffice/841-national-grade-six-achievement-test-gsat>. [Consultada en mayo 2017].

Finalmente, a los 16 años, realizan los exámenes CSEC (*Caribbean Secondary Education Certificate*) para obtener el Certificado Caribeño de Educación Secundaria y a los 18 años hacen los exámenes CAPE (*Caribbean Advanced Proficiency Examination*) que determinan su acceso al nivel universitario.

Se establece así una cultura basada en las calificaciones y en los exámenes y el éxito del profesor se evalúa según el porcentaje de aprobados de los estudiantes. Esta cultura centrada en los exámenes y en el profesor como experto continúa también en el nivel universitario, donde el profesor sigue desempeñando el papel central para garantizar el éxito de los estudiantes. Este contexto educativo basado en la cultura de las calificaciones y los exámenes propicia una excesiva dependencia del profesor.

2.4. Peculiaridades del nativo digital

Además del perfil plurilingüe de nuestros sujetos de investigación y de su falta de conciencia lingüística a la hora de usar el inglés y el patois, otra característica relevante es que se trata de lo que se ha denominado como nativos digitales. Nuestros estudiantes han cambiado radicalmente a causa de la tecnología digital y tienen una nueva visión del mundo con nuevas habilidades y competencias que impactan en su vida social y académica. Esta generación es neurológicamente diferente, piensa y procesa la información de manera diferente y tiene diferentes estilos y preferencias de aprendizaje (Jukes, McCain, y Crockett, 2010).

Como señalan diferentes estudios (Camacho y González, 2008; Gallardo Echenique, 2012) la era digital plantea la necesidad de una nueva definición de roles de estudiantes y profesores, además de replantear el proceso educativo por la manera en que los estudiantes procesan la información.

Gallardo-Echenique (2012: 9) concluye que la interacción constante con dispositivos tecnológicos, los cambios en la percepción del espacio y del tiempo, así como las nuevas estrategias cognitivas son características propias de los estudiantes digitales. Las primeras generaciones digitales que nacieron aproximadamente entre 1980 y 1994 han pasado toda su vida rodeados de dispositivos tecnológicos, reproductores de música digital, internet, mensajería instantánea, teléfonos móviles. Estas generaciones han recibido distintos nombres, según diferentes investigaciones, tres de los términos más comunes son: *Net Generation*, *Millennials* y *nativos digitales* (Jones y Czerniewicz, 2010: 317). Por su parte, Tapscott (1988; 2009) fue el primero que acuñó el término *Net Generation*, como primera generación que nació y creció rodeada de tecnología. El

término “*Digital Natives*” fue acuñado por Prensky (2001) que lo utiliza junto a “*Digital Immigrants*”, para distinguir entre los que ya han crecido rodeados de dispositivos electrónicos y aquellos que nacieron antes de que comenzara la era digital. Según Prensky todos los estudiantes de hoy son ‘nativos’ del lenguaje digital de internet, ordenadores, videojuegos y teléfonos móviles y lo incorporan a su rutina diaria. Moravec (2008) planteó un nuevo concepto, el de la sociedad *knowmad* cuyos habitantes o nómadas del conocimiento se caracterizan por ser innovadores, imaginativos, creativos y están capacitados para aprovechar el enorme flujo de información disponible en la red a la hora de construir conocimiento. Los nómadas del conocimiento disponen de la motivación y competencias colaborativas para crear redes y comprender diferentes contextos y culturas.

Para Jones y Czerniewicz (2010: 317), el término *Generación Net* está formado por los nativos digitales. La generación Y, capacitada para colaborar y trabajar en la red (Jorgensen, 2003; Weiler, 2005; McCrindle, 2006), es también conocida como *Millennial generation* (estudiantes nacidos después de 1980) y ha crecido con la tecnología, internet y dispositivos tecnológicos a una edad muy temprana. Según un estudio (*Kaiser Family Foundation*, 2010) la generación *Millennial* pasa una media de 7,5 horas diarias con acceso a información procedente de medios electrónicos, digitales y de comunicación. Recientes estudios sobre la generación *Millennial* (Monzoncillo y Haro Rodríguez, 2017) analizan sus características, tales como “hábitos de consumo de información, nivel de formación, actitud ante el desempleo, forma de trabajar, capacidad de adaptación, etc.”, destacando la creciente capacidad emprendedora que muestra esta generación.

Tras los *Millennials* que fueron testigos de la revolución tecnológica, a aquellos nacidos después entre 1994 y 2010 se les ha denominado *Generation Z*, se les llama así porque vienen detrás de las generaciones X e Y. Representan el 25.9% de la población mundial y a diferencia de los *Millennials*, ya nacieron con internet y en un mundo totalmente digital. Además del uso intensivo de tecnologías les caracteriza haber tenido una inmersión en el mundo digital en fases más tempranas. En cuanto a la educación, esta generación usa YouTube de forma regular para aprender por su cuenta y es su plataforma favorita. De acuerdo con las investigaciones de diferentes compañías como Nielsen (2017), un 95% usa *Youtube* y el 50% reconoce que no puede vivir sin *Youtube*. Más del 85% mira un vídeo a la semana para aprender una nueva destreza. Cuando necesitan aprender algo simplemente lo buscan en Google, preguntan en un blog o ven un video tutorial, lo que nos está indicando que acceden al conocimiento sin necesidad del profesor

y necesitan un mayor grado de personalización en la educación. Debido a las características de los *Millennials* el interés por el aprendizaje personalizado está en su punto más alto. Como señala Boysen¹⁶ un 72% pasa más de dos horas al día en las redes sociales. El 69% utiliza *Instagram*, el 67% *Facebook* y *Snapchat*, y el 52% *Twitter*. Otros también los han denominado Google Generation (Rowlands *et al*, 2008) o i-Generation (Rosen, 2010) para referirse a su capacidad y conocimiento tecnológico.

A continuación, partiendo del estudio de Gisbert y Esteve (2011: 52) se resumen algunas de las diferentes denominaciones:

Denominación	Autor	Año
Millennials	Howe y Strauss	1991
	Lancaster y Stillman	2002
	Martin y Tulgan	2002
	Oblinger y Oblinger	2005
Generación Digital	Tapscott	1998
Generación Net	Tapscott	1998
	Oblinger y Oblinger	2005
Nativos e Inmigrantes Digitales	Prensky	2001
Generación Y	Lancaster y Stillman	2002
	Jorgensen	2003
	Oblinger y Oblinger	2004
	Weiler	2005
	McCrinkle	2006
Google Generation	Rowlands y Nicholas	2008
i-Generation	Rosen	2010

Tabla 7. Denominaciones del nuevo perfil del estudiante (Gisbert y Esteve, 2011: 52).

A la hora de definir el perfil de nuestros estudiantes universitarios digitales nos basaremos en un estudio realizado por Pedró (2006), que los define por el cambio en su forma de pensar y de procesar la información. Asimismo, este autor destaca las siguientes características de tipo cognitivo:

- *Accede a la información principalmente a partir de fuentes no impresas, sino digitales.*
- *Da prioridad a las imágenes en movimiento y a la música por encima del texto.*
- *Se siente cómodo realizando tareas múltiples simultáneamente.*
- *Obtiene conocimientos procesando información discontinua y no lineal.*

¹⁶Anne Boysen es consultora en estrategia y experta en cuestiones generacionales de la compañía After the Millennials <http://afterthemillennials.com/about-anne/> [Consultado en agosto 2017]

Además, Pedró (2006) también se refiere al cambio de patrones culturales y estilos de vida que les afectan directamente:

- Se refuerza el aislamiento físico, a pesar de la emergencia de servicios digitales destinados al intercambio social.
- Las actividades que implican tecnologías digitales tienen cada vez mayor duración y tienden a cubrir periodos de tiempo que antes se dedicaban al descanso.
- Las respuestas inmediatas y la velocidad de reacción aparecen como algo normal también en el terreno de las comunicaciones personales.
- El contenido multimedia, por su propia naturaleza, es considerado de mayor valor que el mero texto.
- La escritura, a pesar de que los *Millennials* se referían a ella como “chateo”, es cada vez más importante debido a las limitaciones físicas impuestas por las tecnologías utilizadas, hasta el extremo de que se generan nuevos lenguajes.

Tal como señala Gisbert y Esteve (2011), todos los autores mencionados definen a esta nueva generación digital con una serie de características, “entre las que destacan su marcada alfabetización digital, la permanente necesidad de estar conectados, la inmediatez y la multitarea, su carácter social o su aprendizaje experiencial, entre otras.” También consideramos los últimos estudios sobre *Universidad 2020* (Fundación Telefónica, 2012: 42) que apuntan y anuncian el cambio del perfil de nuestros estudiantes universitarios, que al vivir en una sociedad tecnológica destacará por sus nuevas capacidades:

- Mayor inteligencia visual
- Gusto por la hipertextualidad o acceso no lineal a la información
- Inmediatez
- Mayor capacidad de resolución de problemas sin necesidad de consultar manuales
- Mayor capacidad de socialización en red
- Mayor capacidad de innovación tecnológica

Todas estas habilidades de los nativos digitales no se valoran en muchos estudios que señalan problemas de atención y concentración (Kvakik, 2005). En otros estudios como los de Yamamoto (2007), Fried (2008) y Mueller y Oppenheimer (2014) también se ha investigado si el uso de ordenadores portátiles en la clase sirve como distracción y si les quita valor a las discusiones en clase dificultando el aprendizaje de los estudiantes. También hay otras investigaciones que demuestran que su uso puede distraer a los estudiantes al pasar un tiempo considerable haciendo multitareas (mirando mensajes de correo electrónico, *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, etc.), al mismo tiempo que las tareas de clase, teniendo como consecuencia una distracción significativa en el aula. La investigación empírica tiende a respaldar el punto de vista de los profesores, al descubrir que los estudiantes que usan portátiles en la clase no están tan concentrados (Kay y

Lauricella, 2011; Kraushaar y Novak, 2010, Skolnick y Puzo, 2008; Sovern, 2013) y también muestran una disminución del rendimiento académico (Fried, 2008; Grace-Martin y Gay, 2001; Kraushaar y Novak, 2010). De manera similar Mueller y Oppenheimer (2014) sugieren también en su investigación que el uso de portátiles para tomar notas en lugar de escribirlas a mano puede afectarles en un procesamiento menos profundo de la información. Tras realizar tres estudios Mueller y Oppenheimer (2014) comprobaron que los estudiantes que tomaron notas en sus portátiles tuvieron peores resultados en las preguntas conceptuales que los que tomaron notas a mano, ya que la tendencia de los que utilizan su portátil suele ser transcribir las conferencias textualmente en lugar de procesar y reformular la información en sus propias palabras. En este sentido Carr (2011) habla de la superficialidad del conocimiento generado por “las competencias digitales basadas en la capacidad de lectura rápida, uso de textos breves y acceso fragmentado a la información”. La bibliografía publicada (Nielsen, 1997; García y Arias, 2000) también señala que los usuarios no leen, sino que lo que denominan ‘lectura’ se limita simplemente a escanear rápidamente el contenido en pantalla. Sin embargo, otros autores como Centelles (2004) mencionan que todo dependerá de los objetivos del lector que decidirán si la lectura es *superficial*, *exploratoria* o *intensiva*. Además, muchas investigaciones demuestran que los ordenadores portátiles pueden ser una importante herramienta de aprendizaje y los estudiantes confirman los beneficios del uso de herramientas tecnológicas en el aula (Barak, Lipson y Lerman, 2006; Mitra y Steffensmeier, 2000; Skolnick y Puzo, 2008).

Como afirma Pedró (2006), debido a todas estas características peculiares de nuestros estudiantes universitarios es necesario plantear cambios en el enfoque de la educación superior y la transformación de nuestras instituciones para afrontar los nuevos desafíos educativos por medio de la innovación educativa que fomente el uso de medios digitales como recursos educativos. Según Trenchs (2001: 23):

Los cambios que se están produciendo en el mundo educativo son técnicos, porque estamos cambiando las herramientas y los materiales con los que trabajamos, pero también son cualitativos porque todo contexto educativo (sea una escuela, sea una universidad) se transforma con la introducción de una herramienta nueva. [...] La experiencia nos demuestra que no es cierto que, por el mero hecho de tener a disposición herramientas tecnológicas aumenten el grado de conocimientos y las habilidades de nuestros alumnos. Sí es cierto, por el contrario, que estas herramientas son realmente útiles si se utilizan de acuerdo con planteamientos pedagógicos sólidos que tengan en cuenta la experiencia profesional de los docentes y las investigaciones realizadas en cada área de aprendizaje.

Estamos de acuerdo con Trenchs (2001) que el simple hecho de disponer de herramientas tecnológicas no va a aumentar las habilidades de nuestros alumnos, sino que

el éxito dependerá de un modelo pedagógico sólido basado en los principios de un aprendizaje activo, colaborativo y autónomo que ofrezca opciones variadas de interacción, tareas relevantes y *feedback* continuo.

2.5. El error en la lingüística contrastiva

Después de mencionar las peculiaridades de nuestros sujetos de estudio de caso como nativos digitales, analizaremos otro concepto clave en esta investigación, el análisis de errores, con el objetivo de conocer mejor las dificultades de nuestros estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas se ha llevado a cabo a través de la Lingüística Aplicada desde los años cuarenta y ha dado como resultado distintos modelos de enseñanza que se agrupan bajo el término Lingüística Contrastiva (LC). Según Santos Gargallo (1993: 81-82), la Lingüística Contrastiva:

A diferencia de la Lingüística comparativa trata de un tipo de investigación basada en la comparación de dos o más lenguas, generalmente la lengua nativa del estudiante y una lengua extranjera, y tiene como objetivo establecer una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al mismo tiempo que permita predecir qué partes de la estructura presentarán dificultades y cuál será la naturaleza de tales dificultades para los estudiantes.

La LC como subdisciplina de la Lingüística Aplicada, es conocida por tres modelos de investigación. El Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y la Interlengua (IL), son los tres modelos de investigación que forman parte de ella y mejor explicitan esta disciplina científica. Mientras el Análisis de Errores (AE) trata de dar una base centrada en la experiencia de las dificultades que experimentan los estudiantes, el AC compara y busca las diferencias, intentando pronosticar dónde van a encontrar problemas los estudiantes. Se centra en la observación de sistemas lingüísticos propios de estudiantes de lenguas extranjeras frente a su lengua materna y las distintas variedades de una misma lengua.

El Modelo de AC se funda sobre tres componentes, lingüístico, psicológico y pedagógico (Durão, 2007: 11). El componente lingüístico, de acuerdo con los fundamentos de la Escuela Estructuralista Norteamericana se propone estudiar las similitudes y diferencias entre dos lenguas. El componente psicológico toma el concepto de transferencia que se da de forma automatizada cuando los estudiantes producen enunciados en una lengua que no es la suya. El componente pedagógico considera que, de igual manera que se actúa de manera pasiva escuchando y repitiendo lo que dicen los demás en la adquisición de su lengua materna, también ocurrirá lo mismo en el

aprendizaje de una lengua extranjera. A través de la imitación de lo que se oye, se irán superando los puntos en los que difieren las lenguas involucradas. El AC postula que el hecho de contrastar lingüísticamente dos lenguas, no solo permite determinar diferencias y similitudes entre ambas, sino que también predice los problemas de aprendizaje. Como profesores de lenguas, al saber de antemano las dificultades que pueden presentarse en el aula nos ayudará a preparar adecuadamente la programación, el material didáctico y estrategias pedagógicas.

Tanto en el AE como en el AC hay dos conceptos que hay que mencionar, la interferencia y la interlengua. Por un lado, la interferencia es “el fenómeno que se produce cuando un individuo utiliza en una lengua meta un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico característico de su lengua nativa (L1)” (Santos Gargallo, 1993: 17). Por otro lado, la interlengua es “un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de la L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas” (Santos Gargallo, 1993: 79). Como ya mencionábamos en apartados anteriores, la interlengua se define como un sistema lingüístico en construcción que está entre una lengua y otra u otras y que en nuestro contexto de aprendizaje de lenguas resulta de las peculiaridades de cada aprendiz. Como menciona Durão (2007), a pesar de que cada estudiante desarrolla su propia interlengua, como participa en un contexto de aprendizaje, la tendencia será incorporar aspectos que coincidirán con otros de las interlenguas de los demás estudiantes que se encuentren en el mismo espacio de aprendizaje. Sus elementos constitutivos son además de la lengua materna de los aprendices y otras lenguas extranjeras que conocen previamente, la lengua meta o lengua objeto de estudio.

Al mismo tiempo, Piñel y Moreno (1994: 120) señalan que las críticas hechas al modelo de AC se basaban en que contemplaban solamente la interferencia como la única fuente de errores sin tener en cuenta todas las demás posibles causas que llevan al error. De esta manera surge con Selinker (1972) el AE que propone un análisis sistemático de un corpus de errores lo más extenso posible. El AE ya no dirige su atención a la enseñanza de la lengua sino hacia el aprendizaje del estudiante. Los errores se consideran como inevitables y provechosos en la adquisición de una lengua. Mientras que al comienzo el AE tenía como objetivo establecer un inventario de los errores más frecuentes y clasificarlos en taxonomías gramaticales, en los ochenta, este modelo evolucionó y se orientó hacia una evaluación de la competencia tanto gramatical como comunicativa del

estudiante y pasaron a considerarse los aspectos comunicativos tales como criterios de carácter pragmático y semántico.

El modelo del AE constituye una contribución significativa a la Lingüística al ofrecer un procedimiento empírico y científico para analizar la producción del estudiante, dar importancia al error y ampliar el ámbito de sus causas indicando las áreas de mayor dificultad en el proceso de aprendizaje. Se amplía así el campo de las fuentes del error y se consigue hacer programaciones de enseñanza más efectivas. En cuanto a estas programaciones es necesario establecer una jerarquía de dificultades y dar prioridad a las más frecuentes y aquellas que causan más problemas en el proceso de aprendizaje. Según Söhrman (2007: 71), dentro de los sistemas educativos también se establecen escalas refinadas para evaluar errores que muchas veces buscan más la expresión correcta que la comprensión y la funcionalidad intercomunicativa. El hecho de buscar más la expresión correcta que la comprensión puede perjudicar al principiante. Las metas puede que no sean las mismas que las del alumno que a veces no comparte la visión de algunos profesores de hablar perfectamente la otra lengua, por lo que deberemos entender y aceptar que los objetivos de aprendizaje e intereses de nuestros alumnos varían enormemente, desde tener una limitada competencia necesaria para sobrevivir en situaciones básicas de comunicación, hasta hablar perfectamente la lengua. En nuestro contexto de investigación con estudiantes de niveles A1-A2 los objetivos de aprendizaje se centran más en la comprensión y la funcionalidad intercomunicativa. El análisis de algunos de los errores nos permitirá un mejor entendimiento de las dificultades de nuestros estudiantes y propiciará una intervención más adecuada en las diferentes situaciones de aprendizaje.

2.6. Interlengua

El término interlengua o lengua del aprendiz lo introdujo Selinker (1972) para referirse a un sistema lingüístico en construcción, propio de cada estudiante, que está entre una lengua y otra u otras. Su carácter provisional, hipotético, permeable, variable y dinámico, hace que sea objeto de estudio de multitud de investigaciones y que pueda ser interpretada a través de varios filtros, lo que puede llevar a respuestas diferentes o parcialmente diferentes (Baralo, 2004). Según Han y Tarone (2014: 23), la hipótesis de la interlengua es una propuesta multidisciplinar de análisis de un sistema de datos empíricos, que será más enriquecedora cuanto más diversificada sea:

The IL hypothesis as a question-asking model offers the most productive approach to really engaging teachers and researchers alike in exploring learner language, showing them multiple tools for understanding it, and inviting new insights from a widening community of researchers and teachers. In this way, we can understand the IL hypothesis as a proposal asking us to think as widely as possible about what the nature of a possible IL linguistic system might be, and how we can gain insight into that by gathering empirical data.

Según Selinker (2014), la interlengua es un sistema abierto, dinámico que se va constituyendo e incrementando poco a poco, sus reglas no proceden ni de la LM ni de la LE, sino que son propias de la lengua que está en construcción. Tiene sistematicidad y sigue un orden determinado debido a cinco factores: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, la sobregeneralización, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación (Muñoz Liceras, 1992: 84). Lo que caracteriza esta sistematicidad es su regularidad, independientemente de la etapa de aprendizaje en la que estén los estudiantes. Como indica Baralo (1999), frente a la consistencia y certidumbre del conocimiento lingüístico nativo, los hablantes no nativos presentan mayor variabilidad en sus producciones, que resulta de factores lingüísticos, extralingüísticos y contextuales.

Las variables lingüísticas que afectan a la interlengua son la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la fosilización. La transferencia es la utilización de elementos, reglas, y subsistemas de la LM u otras lenguas que se conozcan en la LE. En cuanto a la sistematicidad, Corder (1971) caracteriza la interlengua de aprendices de lengua como un constructo que presenta sistematicidad. A pesar de tener un carácter inestable y cambiante, la interlengua no es un sistema lingüístico caótico y muchos de los errores que aparecen son propios del conocimiento parcial de los estudiantes en cada una de las etapas de aprendizaje lingüístico. En este contexto de la interlengua se habla de variabilidad como la posibilidad de usos diferentes para decir lo mismo o en el sentido de cambio de estilo (Durão, 2007: 47). Por último, la fosilización se manifiesta como la aparición reiterada de determinados errores. Selinker (1972) afirma que cuando un elemento lingüístico se fosiliza, la producción lingüística se hace defectuosa y ya no se puede modificar, pero si tenemos en cuenta otros factores personales y no solo una incapacidad para interiorizar datos lingüísticos esa fosilización podrá modificarse (Durão, 2007: 55).

A la hora de analizar las interlenguas necesitamos considerar tanto las variables lingüísticas como extralingüísticas que cambiarán dependiendo de cada estudiante. Entre las variables extralingüísticas se encuentran las variables psicológicas y sociales. Entre las psicológicas están algunas características del aprendiz tales como su edad,

personalidad, motivación, actitud lingüística, capacidad de almacenar, organizar y recuperar datos lingüísticos en la memoria, las estrategias de aprendizaje y de comunicación. Entre las variables sociales se encuentra el comportamiento de los aprendices en cuanto a sus sentimientos de pertenencia a un determinado grupo o comunidad lingüística y entre las variables contextuales su situación de aprendizaje, experiencias previas de aprendizaje de lenguas, metodología en la enseñanza de esa lengua (más o menos centrada en la gramática o en la comunicación), etc. El desarrollo de la interlengua estará condicionado siempre por el repertorio lingüístico, práctica constante y abundante exposición a *inputs*, así como por las estrategias de aprendizaje empleadas. Existe así una necesidad de que los materiales e intervenciones didácticas se adecúen, con el objetivo de mejorar las actuaciones lingüísticas de los estudiantes que se ven afectadas por el influjo de variables cognitivas y afectivas, individuales y sociales (Durão, 2007: 84).

Las variables cognitivas que afectan en la interlengua son la aptitud y los estilos de aprendizaje. La aptitud lingüística es la disposición o facilidad a la hora de asimilar y procesar con eficacia material lingüístico de una lengua. Los estilos de aprendizaje pueden definirse como el uso de determinadas destrezas a la hora de realizar tareas. Bernaus (2001) propone cuatro tipos de estilos de aprendizaje que identifican los aprendices de una lengua extranjera: conformistas, analíticos, concretos y comunicativos.

Entre las variables afectivas está la motivación y no solo se centra en los alumnos, sino también, en los demás participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas (profesores, materiales didácticos, etc.), que de una forma directa o indirecta pueden motivar o desmotivar en el aprendizaje de la lengua meta. Otras variables afectivas que también pueden afectar en el ámbito de la interlengua son la ansiedad e inhibición y se relacionan con el grado de seguridad o inseguridad del estudiante con respecto a su capacidad de aprendizaje.

Por último, entre las variables sociales que afectan la interlengua se incluyen efectos del sentimiento por parte del aprendiz de pertenencia a una comunidad lingüística en contacto con otra comunidad (Moreno Fernández *et al.*, 2003). Las actitudes hacia los países que hablan la lengua meta también pueden interferir en el aprendizaje de su lengua.

Más de cuarenta años después de la aparición del término de interlengua, Selinker (2014: 37) sigue aludiendo al carácter profundamente humano, personal e idiosincrásico de cualquier *output* lingüístico, que debemos estudiar con una actitud de prudencia y duda:

Focus on doubt, conceived not in negative terms, but in developing discipline doubt as a skill (...) Data have to be constructed, organized and nursed by disciplined watching, until you actually see evidence (...) Science proceeds through error and refining questions, as well as close attention to multifold details of data.

Los datos de interlengua de nuestros estudiantes jamaicanos recopilados en esta tesis doctoral se han analizado con esta voluntad de dar respuesta a estos fenómenos que caracterizan sus sistemas en evolución *patois*-inglés-español, con el reto de entender los procesos que los generan y teniendo en cuenta tanto las variables lingüísticas como las extralingüísticas.

2.7. Claves generales del español para fines específicos

Después de analizar la importancia del análisis de errores y de la caracterización de la interlengua de nuestros estudiantes plurilingües de español del turismo, es conveniente mencionar las claves generales del español para fines específico, así como su interés creciente en el panorama internacional. La importancia de las lenguas de especialidad está hoy fuera de toda duda. En las últimas décadas se ha producido un paulatino aumento del interés por la comunicación especializada, tanto en lo referente a su descripción como en lo que concierne a su adquisición y enseñanza. Cada vez hay mayor oferta de cursos centrados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para fines específicos. Llobera (2000: 2) decía en la conferencia inaugural del primer congreso de CIEFE (Congreso Internacional de Español para Fines Específicos) celebrado en Ámsterdam:

El aprendizaje de lenguajes para fines específicos ha sido una constante histórica en el aprendizaje de lenguas. El griego para los romanos era una lengua para fines académicos, como lo era el aprendizaje del latín desde la Edad Media. Estos aprendizajes se articulaban sobre la lengua escrita y se podía prescindir de los aspectos paralingüísticos y no lingüísticos que acompañaron estas lenguas. Los aprendizajes de lenguas indígenas que desarrollaron los franciscanos españoles en América desde su cátedra de lenguas nativas de aquel continente en San Juan de Puerto Rico tenían fines tan específicos como los que nos preocupan ahora, aunque fueran en buena parte para traducir textos religiosos y poder predicar la doctrina católica.

Pero, a pesar de esta información, como indica Aguirre Beltrán (1998: 7) las metodologías de la enseñanza de lenguas para fines específicos han pasado por diferentes etapas y trayectorias según la situación socioeconómica o geolingüística de cada país. Aguirre Beltrán (1998: 7) señala que “esto se debe, en gran parte, a la vinculación de esta enseñanza especializada a las necesidades específicas” que se pueden observar en cada contexto.

En el caso de la enseñanza del español, Gómez de Enterría (2006) afirma que el interés por estos aspectos de las lenguas especializadas se debe a diferentes factores. Por

un lado, hay que tener en cuenta la importancia que representa la especialidad en la sociedad actual, fomentada por la globalización que exige una constante transferencia de productos y conocimientos y que origina una serie de necesidades en materia de plurilingüismo. Por otro lado, es importante considerar el reconocimiento de los logros conseguidos en la Lingüística Aplicada y el papel trascendental que desempeña el uso de internet en este proceso (Aguirre Beltrán, 1998; Bermejo Rubio e Higuera García 1998; Cabré y Gómez de Enterría, 2006).

Martín Peris (2007) ubica las lenguas de especialidad (LESP) en el marco de la L1 ya que, aparte de la base temática, presentan características formales y su número es más fácil de establecer. Sin embargo, el marco de las lenguas para fines específicos (LFE) es la L2, al predominar la base discursiva sobre la temática, los usos sociales sobre las características formales y su número es más difícil de delimitar debido a su mayor número y heterogeneidad. Gómez de Enterría (2006: 52) afirma que “no se trata tanto de enseñar una lengua de especialidad, sino de hacer una inmersión en un discurso especializado concreto, el de la lengua propia de una situación precisa, con un uso puntual y en un ámbito profesional determinado”.

Por su parte, en esta misma línea, Alcaraz Varó *et al* (2007: 7), propone las siguientes características determinantes de una lengua de especialidad:

- El léxico. Cada lengua de especialidad hace gala de un vocabulario muy singular, que forma el núcleo de este lenguaje especializado.
- La morfosintaxis. Empleo idiosincrático de una serie de preferencias sintácticas y estilísticas como pueden ser los sintagmas nominales largos o el uso de hipotaxis, etc.
- El discurso: expositivo, descriptivo, argumentativo, directivo e instructivo.
- La comunicación, es decir, una serie de características, estrategias y técnicas comunicativas dentro de cada una de las destrezas comunicativas.
- Los textos profesionales. Una variedad de documentos particulares, propios e inconfundibles correspondientes a cada actividad profesional.
- El marco cultural, esto es, una serie de rasgos culturales determinados por cada ámbito al que pertenece cada lengua y el fondo de donde procede.

Asimismo, tal como indica Aguirre Beltrán (2012: 42) las lenguas de especialidad presentan marcadas diferencias entre sí debido a su diversidad, multitud, finalidad comunicativa o temática. Además, tienen en común una serie de rasgos morfosintácticos similares de neutralidad, objetividad, universalidad, claridad, precisión y economía. Aguirre Beltrán (2012: 42), menciona una serie de pautas constructivas y rasgos característicos de las lenguas de especialidad:

- Preferencia por construcciones neutras (impersonales, indefinidas, perifrásticas, neutras);
- Uso del verbo ser con valor identificador;
- Empleo de las formas no personales del verbo (infinitivo, gerundio, participio);
- Uso predominante de la tercera persona del presente de indicativo e imperativo;

- Frecuentes nominalizaciones;
- Utilización de sustantivos y adjetivación específica;
- Abundancia de aposiciones;
- Presencia casi constante de fórmulas para la descripción, enunciación, clasificación, argumentación y exposición de resultados.

En lo que se refiere al léxico, Aguirre Beltrán (2012) establece tres categorías: *vocabulario técnico o especializado*; *vocabulario semiespecializado* y *vocabulario general* y concluye que no todas las unidades léxicas tienen el mismo nivel de especialización. El vocabulario técnico o especializado pertenece a un campo determinado de especialidad; el vocabulario semiespecializado agrupa términos no específicos en más de un campo de especialidad que proceden de la lengua general, pero que designan conceptos diferentes según el contexto; y el vocabulario general de uso corriente en una especialidad con unidades léxicas que se usan en la comunicación especializada sin perder su propio significado.

Otra clave importante del español para fines específicos se centra en las tareas que se le propone al discente con el fin de conseguir que los procesos de enseñanza-aprendizaje faciliten el dominio de la comunicación especializada, es decir, la lengua utilizada por los profesionales que trabajan en un determinado contexto laboral o por los expertos de una disciplina académica concreta. De hecho, Cassany (1999 y 2004) indica que, en los materiales de español para fines específicos, el espacio que se dedica a las destrezas y los discursos escritos es mayor al que suelen ocupar en otros cursos generales.

Como indica Cassany (2004) la actividad profesional de los diferentes ámbitos especializados (economía, negocios, derecho, turismo, ciencia, etc.) se presenta con código escrito, lo que exige que se dedique mucho esfuerzo al aprendizaje de los discursos escritos. Esto no significa que las destrezas orales queden relegadas a un segundo plano puesto que todas las destrezas comunicativas están integradas. Chamorro (2009: 40), también menciona que tanto en los cursos de lengua generales como en los de español para fines específicos, si el objetivo es el desarrollo global de la competencia del estudiante necesitaremos integrar las destrezas comunicativas. Esto no significa “que no tengamos en cuenta la necesidad de instruir en las especificidades de cada modalidad de lengua, sino que es más rentable en aras de un aprendizaje equilibrado, forzar el uso de las otras en apoyo o al servicio de una determinada” (Chamorro, 2009: 40). Tal como señala Cassany (2004), para ser capaces de desarrollar las interpretaciones de los textos leídos necesitamos el uso de la conversación entre estudiantes, así como la expresión

escrita requiere a su vez la lectura para que podamos desarrollar diferentes versiones de un texto.

2.8. Aprendizaje de una lengua extranjera para profesionales del sector turístico

Todos sabemos que dominar un idioma es un recurso imprescindible para trabajar en el sector turístico. Su importancia en el sector turístico es fundamental debido a la necesidad de comunicarnos con el cliente y si cabe más ahora en la actualidad dada la alta cualificación de los profesionales en todo el mundo. En el *Libro Blanco del título de Grado en Turismo* (Majó, 2004), las lenguas extranjeras ya aparecen como una de las competencias más valoradas.

El turismo sigue siendo una de las actividades profesionales con más futuro en el contexto jamaicano y se halla en constante evolución. Todos estos cambios tienen su impacto tanto en los recursos humanos del sector, las competencias profesionales y uso de nuevas tecnologías como en el desarrollo de competencias lingüísticas que parecen ser las que más demandan los empleadores. En esta línea Majó (2005) y Garrigós y Narangajavana (2006), afirman que el desarrollo de las nuevas tecnologías y el impacto de Internet han sido decisivos en el sector turístico. Asimismo, estos autores insisten en que la influencia de la globalización y los avances en las tecnologías de la información han tenido como consecuencia que se reconozca que el conocimiento de una lengua “es el único recurso que puede facilitar una ventaja sostenible a las empresas”. La enseñanza de una lengua extranjera (L2, L3) aplicada al turismo amplía, además de las competencias lingüísticas, las de servicio al cliente, el dominio de técnicas de comunicación y el trabajo en medios socioculturales distintos.

El desarrollo de la formación de los expertos del turismo ha alcanzado su máximo nivel y forma parte de ciclos formativos superiores con un puesto destacado en todas las ofertas de grados y másteres. No se concibe que un gestor del turismo no domine varios idiomas, no solo para poder trabajar en el sector de atención al cliente y ser capaz de realizar transacciones comerciales entre agencias, sino también para poder comunicarse a nivel internacional con otros profesionales.

Tal y como se menciona en una monografía realizada por Bárcena *et al.* (2016: 41), muchos programas de estudios de turismo ofrecidos en universidades en España han apostado por integrar la metodología didáctica y la innovación tecnológica. La Universidad Juan Carlos I es una de las pioneras en títulos formativos turísticos y ofrece un grado bilingüe. También podemos destacar la Universidad de Las Palmas de Gran

Canaria que ofrece un Grado de turismo tanto en la modalidad presencial como en la modalidad online¹⁷, así como su doctorado TEG en Turismo, economía y gestión.

La UDIMA (Universidad a Distancia de Madrid) ha creado un Grado en Empresas y Actividades Turísticas. La UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) ofrece un grado en Turismo y un gran número de asignaturas optativas de lengua extranjera venciendo los grandes retos en la interacción y destrezas orales de estas asignaturas en los estudios a distancia y apostando por la integración de la metodología didáctica y la innovación tecnológica (Jordano de la Torre, 2009). La UOC (*Universitat Oberta de Catalunya*) ofrece también certificaciones del programa TedQual, otorgado por la Organización Mundial de Turismo de las Naciones Unidas (UNWTO).

En cuanto a la metodología en el aprendizaje de lenguas extranjeras para profesionales del turismo que se sigue en otras universidades, como se señala en la publicación de Bárcena *et al.* (2016) de la UNED, se han realizado una serie de análisis de necesidades y avances en la enseñanza de lenguas extranjeras en los grados de Turismo para pasar a un enfoque metodológico en la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera más centrada en los intereses complejos y específicos de los futuros profesionales del turismo, más allá de la lengua extranjera instrumental tradicional de los estudios universitarios en general. Según Bárcena *et al.* (2016: 77) al realizar estos análisis de necesidades “se consideraron los niveles lingüísticos (la precisión léxico-terminológica, la corrección gramatical, etc.), las distintas modalidades, canales comunicativos y registros, la interculturalidad propia de los contextos internacionales de uso, etc.”

Según Arnó-Macià (2012) la enseñanza en línea de LFE ha evolucionado de manera similar a la de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador y ha recibido la influencia de los avances en Lingüística Aplicada y la enseñanza de lenguas extranjeras. Con la integración de la tecnología en el aprendizaje de LFE los estudiantes pasan a ocupar un papel central y se incorporan dinámicas colaborativas a través del uso de herramientas propias de la Web 2.0 con un mayor potencial para el aprendizaje de lenguas (Jordano de la Torre, 2009; Thomas, 2009; Lee y Markey, 2014).

En la integración de las últimas innovaciones metodológicas y tecnológicas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas se pueden encontrar numerosos modelos de

¹⁷ Se puede acceder a través de la estructura de Teleformación: <https://online.ulpgc.es/grados/turismo> [Consultado en agosto 2018]

integración de la tecnología en cursos de LFE llevados a cabo con éxito. En el estudio de Bárcena *et al.* (2016: 43) se mencionan los siguientes:

Comunicación mediada por ordenador (Appel y Gilabert, 2006), metodologías mixtas que integran clase presencial y en línea (Blake et al., 2008; Read et al., 2011; Martín-Monje y Talaván, 2014), potenciación de la autonomía del aprendiz (Gimeno, 2014), alfabetización digital (Stapleton y Helms-Park, 2006), aplicaciones de la Web 2.0 (Kuteeva, 2011), aprendizaje móvil (Stockwell, 2013) o adquisición de vocabulario específico a través de cursos online masivos y en abierto (Martín Monje y Ventura, en prensa).

Para concluir, podemos afirmar que la incorporación de dinámicas colaborativas por medio de la utilización de herramientas de la Web 2.0 tiene un papel central en la enseñanza de español para fines específicos. La clase de turismo está cada vez más centrada en los intereses complejos y específicos de los futuros profesionales del turismo con el objetivo de capacitarles de la competencia comunicativa intercultural necesaria para que lleven a cabo las tareas de su vida profesional.

2.9. El aprendiz autónomo de lenguas

Tras haber analizado el perfil plurilingüe de nuestros estudiantes de español del turismo, así como sus peculiaridades como nativos digitales, también es esencial desarrollar el concepto de aprendiz autónomo de lenguas con el objetivo de estimular el aprendizaje autónomo entre nuestros estudiantes. Según Holec (1980: 3-4) autonomía y aprendizaje autónomo no sólo significan ‘auto-estudio’, ‘auto-instrucción’, ‘aprender fuera de clase’ o ‘aprendizaje a distancia’, aprendizaje autónomo en última instancia significa, ‘hacerse cargo del propio aprendizaje.’ Como señala Benson (2011), estamos ante una habilidad no innata sino adquirida, ya sea de forma natural o bien a través del aprendizaje formal. Es un concepto que no puede enseñarse o aprenderse, pero lo que sí podemos hacer como docentes es implementar una serie de acciones que contribuyan a estimular y desarrollar el aprendizaje autónomo entre nuestros estudiantes. La autonomía en el aprendizaje es esencial en el proceso de aprendizaje de lenguas, ya que permite a los estudiantes participar de manera guiada, al mismo tiempo que establecer una relación entre el aprendizaje dentro y fuera del aula (González Boluda, 2012a). Además, como indica Concheiro Coello (2016), la autonomía es una de las competencias clave del siglo XXI, es precisamente en la enseñanza y aprendizaje de lenguas donde más se ha investigado este concepto (Erdocia, 2014). El MCER (2001: 140) destaca su importancia:

Los alumnos son, naturalmente, las personas finalmente implicadas en los procesos de adquisición y aprendizaje de lengua. Son ellos los que tienen que desarrollar las competencias y las estrategias (en la medida en que aún no lo hayan hecho) y realizar las tareas, las actividades y

los procesos necesarios de aprendizaje. La mayoría aprende reaccionando, siguiendo las instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por los profesores y los manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si ‘aprender a aprender’ se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. Incluso dentro del sistema institucional dado se puede conseguir que, poco a poco, los alumnos elijan los objetivos, materiales y métodos de trabajo en función de sus propias necesidades, motivaciones, características y recursos.

La autonomía representa una de las tres dimensiones que recoge el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) en su apartado de *Objetivos Generales* donde se describe la figura del alumno como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*. El alumno puede poner en práctica la autonomía como competencia de aprendizaje si se le ofrece la oportunidad de asumir responsabilidades; de participar de forma activa y cooperativa, por medio del intercambio de experiencias de aprendizaje con los compañeros; con una actitud reflexiva y crítica sobre el proceso de aprendizaje y a través de la autoevaluación de sus progresos lingüísticos (Giovannini *et al*, 1996: 30).

Para llegar hasta el aprendizaje autónomo, Dam (2000: 48) señala que se trata de crear un entorno “en el que el alumno tenga la posibilidad de ser consciente y de involucrarse activamente en su propio aprendizaje”. En esta tesis doctoral hemos implementado el uso de algunas herramientas de la Web 2.0 tales como blogs y redes sociales. Como se indica en nuestro estudio (González Boluda, 2012a) estas herramientas ofrecen al estudiante el medio idóneo para poder desarrollar el aprendizaje autónomo en una lengua extranjera. El blog puede ser una pieza clave para que el aprendiz genere un ‘ambiente’ o ‘entorno’ propio que le ayude a manejar la información que recibe y a convertirla en conocimiento (González, 2010).

El trabajo cooperativo a través de la Web 2.0 también fomentará la autonomía. Aunque autonomía y trabajo cooperativo puedan parecer a simple vista contradictorios, no lo son en absoluto. Según Kumaravadelu (2003: 134), “Autonomía no es independencia, es que los estudiantes tienen que aprender a trabajar de forma cooperativa con sus profesores, compañeros de clase y con el sistema en general”. De acuerdo con Benson (2011: 59–61) se deben tener en cuenta tres dimensiones interdependientes a la hora de poner en marcha la autonomía del aprendizaje. Por un lado, *la actitud* del discente en la toma de decisiones y el control del proceso de aprendizaje (Holec, 1979: 3); por otro lado, *la dimensión psicológica y afectiva* del aprendizaje, relacionada con el control sobre los procesos cognitivos y una gestión efectiva del propio aprendizaje (Little, 1991:

4); y, por último, el contexto de aprendizaje, que lleva a la *dimensión social* del contenido de dicho aprendizaje (Benson, 1996: 33).

Concheiro Coello (2016) hace referencia en su investigación al hecho de que el concepto de autonomía ha cambiado en los últimos años y se ha visto afectado por nuevas formas de relacionarnos y conectar a través de internet y de la Web social. Como ya indicaba Benson (2011: 152), la Web social ha contribuido a la hora de fomentar y desarrollar el aprendizaje autónomo al hacer posible el acceso ilimitado a materiales auténticos y muestras reales de lengua, permitiendo mayores oportunidades de interacción en la lengua meta y favoreciendo el control del proceso de aprendizaje por parte del estudiante. Benson señala que “el aprendizaje autónomo hoy en día difiere considerablemente del concepto planteado en la década de los 70. La cantidad de recursos accesibles en Internet han contribuido a modificar la noción de autonomía” (Benson, 2013: 840). Según Toffoli y Perrot (2017), el concepto de autonomía cognitiva se ha ampliado e incluye diferentes aspectos del aprendizaje cognitivo, metacognitivo, social y psicoafectivo, “*it concerns how learners analyze various parts of a problem, verify hypotheses, check results and think about the learning process. It includes their self-confidence and tolerance of uncertainty, how they cooperate with other and seek assistance.*” Se trata de ver cómo los estudiantes comparten la información, analizan, verifican hipótesis y resultados e interactúan con otros miembros de una comunidad en los entornos digitales. Ya no dependen únicamente del profesor como fuente de *input*, sino que gracias a los entornos digitales se generan nuevas oportunidades para aprender y seguir practicando. Como se menciona en el estudio de Villanueva Sánchez *et al.* (2010: 7):

La aplicación de entornos digitales en el aprendizaje de lenguas abre un espacio que puede contribuir al desarrollo de la autonomía. En este sentido nos referimos al acceso limitado a materiales auténticos, a las oportunidades de interacción y a la posibilidad de reforzar la competencia metacognitiva mediante el diálogo y las experiencias compartidas, a través de las cuales se pueden conocer otras formas de abordar los problemas y otros estilos de aprendizaje.

En esta tesis doctoral se toma como punto de partida un análisis de creencias sobre las responsabilidades y confianza en las capacidades de los estudiantes para el aprendizaje autónomo. Según, Kehrwald (2005: 3-4):

Es esencial acceder a las creencias de estudiantes y profesores, ya que éstas tienen un impacto profundo en la enseñanza y en el aprendizaje. A pesar de que se ha hablado mucho de las creencias de estudiantes y profesores sobre el aprendizaje de idiomas, ha habido poca discusión en cuanto a las creencias de los estudiantes y profesores sobre sus respectivas funciones y responsabilidades en el proceso de aprendizaje.

En el campo de investigación de la autonomía y su aplicación a la enseñanza de lenguas hay que mencionar a autores como Skier y Kohyama (2006), Lamy y Hampel (2007), Hurd y Lewis (2008), Smith y Vieira (2009) y Beatty (2010) que, a través de los resultados obtenidos en distintos estudios de investigación sobre la autonomía en diferentes contextos de enseñanza, demuestran sus beneficios para el aprendizaje de lenguas. En el ámbito ELE, destacan las investigaciones de Hervás, Picó y Vilarrubias (1988) y, en cuanto a la creación de materiales didácticos enfocados en la autonomía en el aprendizaje, están los trabajos de Iruela *et al.* (1994) y Peña (1997), así como el desarrollo de la autonomía y la competencia digital de Juan Lázaro (2010). Esta última autora propone materiales didácticos digitales (MDD) como una de las respuestas para que el estudiante vaya ganando responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje con una propuesta pedagógica con diferentes etapas de integración de materiales dentro y fuera del aula.

2.9.1. Responsabilidad de profesor y alumno

Los cambios socioeconómicos y culturales también han tenido un impacto sobre las actividades de los docentes. Las necesidades del alumno que llega al aula no solo se encuentran en el rendimiento académico de sus estudiantes, sino también en que los profesores sean capaces de aportar soluciones propias para gestionar asuntos como la integración de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales y la escolarización de hijos de inmigrantes.

La bibliografía especializada ha estudiado sobre la percepción de la responsabilidad por el rendimiento estudiantil y el sentido de eficacia de los profesores. Sin embargo, hay una escasez de estudios que investigan estos comportamientos afectivos interrelacionados.

Al igual que Martín Peris (2007), creemos que es responsabilidad del docente adaptarse y aprender de las siguientes cuestiones:

- La negociación de objetivos y contenidos. No se trata de que los miembros del grupo sometan a examen y discusión los objetivos del programa de la

institución sino más bien que tomen conciencia sobre los objetivos de aprendizaje y busquen el modo de vincularlo con sus objetivos personales.

- La autoevaluación.
- Las técnicas y estrategias de aprendizaje y de comunicación.

Además, el docente tiene que observar el compromiso por el rendimiento de los estudiantes. El sentido de eficacia de los profesores y la apreciación de autoeficacia con respecto al proceso de enseñanza/aprendizaje están vinculados entre sí. Los docentes que tienen un alto nivel de compromiso y de control también tienen una alta percepción de la competencia profesional y son capaces de asumir el deber por el producto final de todo el proceso en el estudiante (Adu y Olantundun, 2007; Kurt, Güngör y Ekici, 2014).

De manera que el profesor se responsabiliza de las siguientes tareas (Martín Peris, 2007):

- Presenta el *input*.
- Organiza y dirige la práctica de las estructuras.
- Corrige errores.
- Verifica el progreso.
- Facilita los procesos de comunicación entre el grupo.
- Analiza las necesidades del alumno.
- Asesora a los alumnos.
- Dirige la escena.
- Reflexiona y dirige el proceso.
- Enseña y evalúa.
- Participa activamente en la interacción.

Aunque la responsabilidad de los docentes ha sido estudiada desde una variedad de perspectivas, la investigación centrada en los profesores es escasa y a menudo plagada de ambigüedad conceptual y operativa. Por ejemplo, las recientes revisiones de la literatura (Lauermann y Karabenick, 2011; Lauermann, 2014) indican que la responsabilidad del profesor se basa en la creencia de los maestros en su capacidad de influir en los resultados del aula. Esto quiere decir que hasta llegar a la autonomía se precisa de una serie de pasos previos. Como señalábamos anteriormente, hay varias propuestas pedagógicas de integración de materiales didácticos digitales, tales como la presentada por Juan Lázaro (2009). Tras la etapa de presentación y familiarización entre profesor y estudiantes, se propone la integración de materiales en la dinámica del aula y luego una etapa de práctica y adquisición/interiorización de contenidos por parte de los estudiantes. Finalmente se recomienda una etapa de seguimiento y refuerzo.

Esto nos lleva a la conclusión del papel significativo del docente en el desarrollo del proceso de aprendizaje, donde es necesaria nuestra intervención gradual en el proceso de autonomía. Según Dickinson (1987) este proceso gradual de autonomía parte de un *aprendizaje programado* y pasa por un estadio intermedio de *semi-autonomía*, antes de llegar al *pleno estado de autonomía*. Sin embargo, esta intervención también es variable porque dependerá del estadio del proceso en el que se halle el estudiante, así como de sus necesidades inmediatas. Por lo tanto, la observación será una de las características obligadas que hemos de tener como profesores de ELE para ser capaces de ver la realidad que tenemos delante.

2.9.2. Web 2.0 y aprendizaje autónomo de lenguas

La integración de los principios en los que se fundamenta Web 2.0 es compleja y desafiante y están relacionados con la estructuración, planificación y ejecución de tareas comunicativas. En primer lugar, el proceso comienza con una multiplicidad de definiciones y puntos de vista de la "tarea". A este respecto, como resultado de un análisis crítico de diferentes perspectivas enumeran y resumen las características más relevantes de una tarea:

- El enfoque debe estar en el significado y la movilización del conocimiento para solucionar la tarea.
- La realización de una tarea conduce a un resultado exacto.
- Una tarea no es, generalmente, exclusivamente lingüística.
- La resolución de una tarea implica la interacción social.
- La ejecución de tareas se ve afectada por ciertas restricciones y limitaciones;
- La resolución de tareas implica el despliegue de procesos cognitivos y diferentes habilidades.
- Las tareas implican diferentes pasos o subtareas.
- Las tareas deben privilegiar la autenticidad.

Nunan (2004) enfatiza la autenticidad, que distingue entre las tareas del mundo real o de la meta y las tareas pedagógicas. Por su parte, Ellis (2003) profundiza en este asunto y se refiere a dos tipos de autenticidad: situacional e interaccional. Dicho concepto está relacionado con las actividades del mundo real, mientras que la autenticidad interaccional exige que la reacción o respuesta comunicativa de los estudiantes sea genuina, similar al mundo real. En nuestra opinión, la Web 2.0 ha promovido nuevas

oportunidades para las clases de lengua extranjera, permitiendo la implementación de tareas que involucren ambos tipos de autenticidad. Asimismo, Ollivier y Puren (2011) enfatizan el papel de la interacción y la co-acción en la realización de una tarea, destacando el papel de la Web 2.0 como un espacio privilegiado para la evaluación de la cooperación.

Como indica Luzón (2009) en el contexto didáctico y laboral, el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo es necesario para que los estudiantes de lenguas para fines específicos aprendan y puedan adaptarse a diferentes situaciones comunicativas. Asimismo, puntualiza que el desarrollo de contenidos de IFE (Inglés para fines específicos) en entornos virtuales, “conlleva la interrelación de ciertos principios pedagógicos como son la autonomía en el aprendizaje, el análisis de las necesidades de los estudiantes y el uso de las TIC” (Luzón, 2009). La idea central de nuestra investigación se basa en nuestra propia actuación docente, en la que la utilización herramientas de la Web 2.0 en las clases de ELE nos permite explotar una serie de recursos que complementarán y potenciarán las destrezas que se trabajan en el aula y el aprendizaje autónomo de los alumnos.

2.10. Actitudes lingüísticas de estudiantes plurilingües

Además del perfil plurilingüe y autónomo de nuestros estudiantes, es esencial analizar las actitudes lingüísticas hacia su propia lengua, en nuestro caso, el inglés y el *patois*. Moreno Fernández (1998: 179), define la actitud lingüística como "una manifestación de la actitud social de los individuos, distinguida por centrarse y referirse específicamente, tanto a la lengua como al uso que de ella se hace en sociedad". Así, podemos tener actitudes negativas o positivas hacia nuestra(s) propia(s) lenguas o hacia el habla de otros grupos sociales. Para Rojas (2008: 252), las actitudes lingüísticas se pueden entender como juicios que se hacen frente a una determinada forma de habla usada.

Sin embargo, estos juicios no solamente se refieren a la lengua, sino también a los hablantes, los comportamientos lingüísticos y los símbolos culturales que conllevan dichas lenguas. Se trata de valoraciones, negativas o positivas, que un hablante o una comunidad lingüística tiene sobre una o varias lenguas y la cultura a la que se asocia; son juicios a través de los que se califica el uso de la lengua del otro o de sí mismo (Soler, 1999: 916).

Las actitudes lingüísticas pueden ser estudiadas a partir de tres dimensiones: la cognitiva, la afectiva y la conductual (Hans, 2000: 216). La dimensión cognitiva se refiere a las creencias individuales, así como a los pensamientos y los conceptos que apoyan dichas creencias y que les dan la apariencia de racionales (García León, 2012: 28). Rojas (2008) afirma que lo cognitivo también muestra las opiniones que tenemos frente a las formas de habla y a los hablantes. “Valoraciones como habla prestigiosa, agradable y rara -en relación con las variedades lingüísticas-, y presumido, servicial e inteligente -frente al hablante- son ejemplos de esta dimensión”. (Rojas, 2008: 254-255). La dimensión afectiva, por su parte, se refiere a:

Las orientaciones emocionales hacia el objeto actitudinal. Esta dimensión puede contemplarse en dos niveles: uno es el relacionado con el objeto actitudinal en sí, es decir, [...] si se gusta o no de una forma particular de habla o su grupo de hablantes, la manifestación de esta dimensión puede hacerse también a través de sentimientos de pasión o rechazo por la música de un país, o su literatura, por ejemplo. El otro nivel tiene que ver con la valoración otorgada a componentes de las otras dimensiones (cognitiva o conductual). [...] Por ejemplo, la valoración de "ambicioso" otorgada a un hablante, hace parte de la dimensión cognitiva, sin embargo, es importante considerar también si la posición afectiva del informante frente a esa evaluación es de aprobación o desaprobación, favorable o desfavorable, de gusto o disgusto; en cuyo caso ya pasaría al ámbito afectivo.

En último lugar, la dimensión conductual trata de la manifestación externa que permite identificar las actitudes. Entre estas manifestaciones externas encontramos la adaptación al hablar y la elección lingüística (Rojas, 2008: 255). Según Holmes (1992), la dimensión conductual explica las causas del cambio de estilo de habla de los interlocutores en diferentes situaciones comunicativas. El hablante va adaptando su forma de hablar con el objetivo de conseguir la aprobación de su interlocutor. Asimismo, como señala Rojas (2008: 259) es necesario entender que esos juicios emitidos por los hablantes frente a los códigos lingüísticos son diferentes en función del tipo de valoración (lingüística, afectiva o instrumental). Mientras que la valoración lingüística se caracteriza por los juicios sobre determinados rasgos lingüísticos (entonación, léxico, sintaxis, etc.) de las formas de habla, las valoraciones afectivas involucran algún tipo de elemento emocional para el hablante. Por último, las valoraciones instrumentales están relacionadas con los juicios referidos al uso y utilidad de las formas de habla para los hablantes (Rojas, 2008: 259).

En esta tesis se analizan dichas valoraciones con relación a las tres lenguas, el criollo, el inglés y el español, y se trata de explicar los factores sociales que influyen en las valoraciones que se hacen de cada lengua, y las tensiones que dichas valoraciones generan en cuanto al prestigio lingüístico de cada código. Se caracterizarán las actitudes

que hay para cada lengua y sus relaciones, especialmente en el caso del inglés criollo y el inglés estándar, ya que como indica Flórez (2006: 123) las investigaciones al respecto han mostrado que generalmente hay una actitud negativa hacia el criollo debido al prestigio que representa la lengua estándar. En el estudio realizado por Beckford (1999: 57), se presenta un análisis exhaustivo de las actitudes que tienen los hablantes de inglés criollo jamaicano frente a dicha lengua y el inglés estándar. En esta investigación la autora demuestra que las actitudes positivas hacia el criollo cambian a favor del inglés estándar conforme van ascendiendo socialmente los informantes, sobre todo en el caso de las mujeres (Beckford, 1999: 83).

El hecho de que la lengua criolla sea considerada como perteneciente al ámbito informal es un elemento de suma importancia, ya que para los hablantes hay una gran diferencia en cuanto a las funciones de uso que debe cumplir cada código. Esta distinción o diglosia, muestra una actitud negativa hacia el criollo, que no se considera apto para cubrir los ámbitos formales. Devonish y Carpenter (2007: 10) afirman que:

Creole functions as the L(ow) language in the diglosia and English as the H(igh). In diglossic situations, public formal domains such as addresses to parliament, radio news, public talks and lectures are the preserve of H. By contrast, family interactions, conversations with friends, transmission of traditional stories, etc., are the preserve of the L variety. [...] The H is viewed as superior to the L, and only H is considered to be a "real language". H is considered somehow more beautiful, more logical, better able to express important thoughts, and the like.

Según Flórez (2006: 123), las investigaciones realizadas sobre actitudes con hablantes de lenguas criollas son bastante limitadas, hay muchos estudios sobre actitudes lingüísticas en general, “pero poca información en relación con las actitudes en el caso de *pidgins* o criollos, específicamente del Caribe”. Además, estas investigaciones no han tenido en cuenta el hecho de que pueda haber una tercera lengua en el contexto lingüístico de los hablantes. Perea Santos (2014: 67) en su tesis doctoral aborda aspectos de la enseñanza y el aprendizaje del español en Jamaica en este *intrincado* panorama lingüístico: “En este panorama de indefinición, es posible detectar conflictos explícitos y latentes derivados de una historia muy particular: la de múltiples influencias que se solapan entre sí, sin fusionarse ni eliminarse”. A pesar de aludir a este complejo panorama lingüístico en su tesis doctoral, Perea Santos (2014) no realiza ningún análisis de cómo afecta la existencia y el uso del criollo en la enseñanza y aprendizaje del español.

Nuestra investigación se desarrollará en este contexto jamaicano de búsqueda de oportunidades y fortalezas, en el que la L3, en nuestro caso, el español, es una más dentro de este complejo panorama lingüístico. Con el objetivo de mantener la motivación de

nuestros estudiantes se propone el uso de herramientas de la Web 2.0, ya que personalizan y aproximan el aprendizaje a los estudiantes. Asimismo, tomamos como referencia la lista de técnicas propuesta por Dörnyei (1994: 281-282) de cómo motivar a nuestros estudiantes. Seleccionamos las que consideramos más importantes teniendo en cuenta nuestro contexto, donde hay elementos de ansiedad e inseguridad ante la L3 y en el que necesitamos desarrollar la motivación de los estudiantes:

- Desarrollar la motivación instrumental de los alumnos discutiendo el papel que desempeña la L3 en el mundo.
- Disminuir la ansiedad de los estudiantes creando entornos de aprendizaje de apoyo y aceptación.
- Promover atribuciones para mejorar la motivación ayudando a los estudiantes a reconocer los vínculos entre esfuerzo y resultado.
- Aumentar el atractivo del contenido del curso utilizando materiales auténticos que estén dentro del alcance de los estudiantes, así como materiales inusuales y atractivos complementarios, grabaciones y ayudas visuales.
- Promover la autonomía del alumno permitiendo elecciones reales sobre formas alternativas para alcanzar los objetivos y minimizando la presión externa y el control.

Partimos de la hipótesis de que mediante el uso de herramientas de la Web 2.0, blogs y redes sociales, se aumenta la motivación y se despierta la curiosidad de los estudiantes por su carácter novedoso y creativo. Además, estos espacios digitales que fomentan la autonomía y el aprendizaje colaborativo facilitan un nuevo espacio comunicativo y una nueva manera de aprender. El objetivo de las redes sociales educativas es facilitar la interacción entre el profesor y el estudiante, independientemente de la dirección en que se produzca. Dentro del aula, su objetivo es fomentar el trabajo colaborativo entre iguales. Según Santamaría (2008) las ventajas de las redes sociales educativas son las que siguen:

- Establecer una nueva dimensión de socialización, posibilitando la visualización del contenido de una manera plural y, con la herramienta apropiada, pudiendo crear comunidad.
- Proporcionar una base para pensar en una herramienta impresionante para la educación inclusiva. En el nivel universitario, las redes sociales se utilizan como una reunión.

- La creación de grupos de trabajo y grupos de actividad social a través de los profesores y alumnos, aunque su uso suele ser de naturaleza comunicativa,
- Mostrar un espacio práctico para crear vínculos con otros miembros de la comunidad. También se facilitan la tarea de inmersión en un entorno de aprendizaje de una lengua extranjera.

2.11. La Comunidad de Práctica (CP) como metodología colaborativa

A la vista de lo expuesto anteriormente sobre cómo los espacios digitales promueven la autonomía y el aprendizaje colaborativo, nos centramos ahora en el concepto de comunidad de práctica que es clave a la hora de implementar este espacio práctico para facilitar vínculos con miembros de la comunidad. El concepto de comunidad de práctica (CP) fue acuñado por Lave y Wenger (1991) en un estudio que ofrece una visión del aprendizaje participativo en comunidad y donde la adquisición de conocimientos es considerada como un proceso de carácter social. Una comunidad de práctica es “*a group of persons sharing a concern, a set of problems or common interest in a subject, and who deepen knowledge and skill in this field through continued interaction*” (Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Una comunidad de práctica es flexible puesto que no tiene un programa previo preestablecido. Es abierta, pues da respuesta a las necesidades que van surgiendo dentro de la comunidad. Es participativa y horizontal, en cuanto a que sus miembros se apoyan y lideran entre ellos. Se autorregula, ya que son sus miembros los que toman las decisiones, su grado de implicación y el tiempo de dedicación. Wenger (1998) atribuye tres *dimensiones* por las que se caracteriza una comunidad de práctica: *compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido*. Sanz Martos (2005: 27) resume estas tres dimensiones de la CP:

- Compromiso mutuo. Cada miembro de la CP comparte su propio conocimiento y recibe el de los otros. El conocimiento parcial de cada uno de los individuos es lo que le da valor dentro de la CP.
- Empresa conjunta. La CP debe tener unos objetivos y necesidades que cubrir comunes, aunque no homogéneos. Cada uno de los miembros de la CP puede comprender ese objetivo de una manera distinta, pero aun así compartirlo. Los intereses y las necesidades pueden ser distintos y, por tanto, negociados, pero deben suponer una fuente de coordinación y de estímulo para la CP.
- Repertorio compartido. Con el tiempo la CP va adquiriendo rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos que esta ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica.

Para implementar estas comunidades de práctica se crea un espacio de interacción y mediación que permita que se encuentren sus miembros y dispongan de todos los recursos necesarios para intercambiar información, acceder a contenidos, comunicar y colaborar,

contribuyendo así en el debate y generando nuevo conocimiento que les ayuda a desarrollarse y a mejorar. Sanz Martos (2005, 2012) destaca la necesidad de la figura del moderador o animador en estas comunidades de práctica, que se encargará de “animar y dinamizar el enriquecimiento mutuo y el intercambio de experiencias” (2005: 28). Seleccionamos algunas de las funciones clave mencionadas en el estudio de Wenger *et al.* (2002) para definir la figura del moderador:

- Identificar temas importantes para tratar en las CP.
- Planificar y facilitar las actividades de la CP.
- Conectar informalmente a los miembros de la CP.
- Potenciar el desarrollo de los miembros de la CP.
- Gestionar la frontera entre la CP y la organización formal.
- Ayudar a construir la práctica, incluyendo el conocimiento base, la experiencia adquirida, las mejores prácticas, las herramientas y los métodos, y las actividades de aprendizaje.
- Valorar la salud de la CP y evaluar las contribuciones de los miembros a la organización.

Dentro de la CP el profesor cumple un rol de mediador que favorece la participación real mediante actividades significativas para los estudiantes. Según Alonso (2011), el *proceso de mediación* es un tipo de relación educativa de interacción de grupo en el que no se hace énfasis ni en el profesor ni en los estudiantes, sino en la actividad práctica. Es en la propia actividad donde surge la integración de la relación profesor-estudiante y entre los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ferreiro y Calderón (2005) sugieren algunas consideraciones para llevar a cabo el proceso de mediación, las cuales se señalan a continuación:

- Explorar las potencialidades que posee el alumno en las diferentes áreas del desarrollo. Lo que significa no solo explorar el área cognitiva, sino además la afectiva, la actitudinal-valorativa, la conductual.
- Indagar acerca de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses de los estudiantes. Es decir, determinar sus necesidades de aprendizaje.
- Negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse. Esto se logra mediante preguntas y actividades que interesen a los estudiantes de manera que sientan la necesidad de aprender.
- Ofrecer ayuda a partir de las dificultades manifestadas. Sin adelantarse ni determinar anticipadamente las necesidades educativas de los alumnos, y dar la ayuda necesaria y suficiente.
- Dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear. Es necesario propiciar poco a poco la autorregulación individual y grupal, así como la autogestión del equipo.
- Enseñar a procesar la información. Dar las herramientas, es decir, los instrumentos necesarios para procesar el contenido de la enseñanza.
- Permitir el error y con él la autorregulación. Se debe aprovechar la respuesta incorrecta para perfeccionar, aclarar y completar, en fin, aprender.
- Respetar estilos y ritmos de aprendizaje. Cada estudiante tiene una personalidad peculiar, y como parte de ella una forma propia de aprender. Conocer los diversos ritmos y estilos de aprendizaje y adecuar a cada uno de ellos nuestra forma de enseñar propicia que los estudiantes aprendan significativamente.
- Precisar el resultado esperado de la actividad. Se hace necesario explicar con claridad la tarea que se ha de realizar. El discente debe ser protagonista de su proceso de aprendizaje.

Alonso (2011) explica que en la comunidad de práctica las interacciones *estudiantes-estudiantes*, *estudiantes-grupo*, *grupos-grupo*, *estudiante-asignatura*, son significativas. En nuestra labor como mediadores trataremos de propiciar en todo momento esas interacciones. El contraste entre diferentes puntos de vista de una actividad, la asignación de roles, *el control mutuo del trabajo* y *el ofrecimiento y recepción de ayuda mutua*, contribuirán a desarrollar el potencial de cada uno de sus miembros. De acuerdo con la investigación de Alonso (2011) es necesario que el trabajo grupal “se convierta en un proceso de interacción que tenga las características del aprendizaje colaborativo, para así desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera”. El concepto tradicional de trabajo grupal cambia convirtiéndose “en una actividad no presencial, de carácter autónomo, que ofrece la posibilidad de interactuar con comunidades cuyas dimensiones pueden oscilar desde grupos reducidos a números ilimitados de agentes” (Gimeno y García, 2009: 8). Muchos autores proponen diferencias entre el aprendizaje colaborativo y otros aprendizajes centrados en el aprendizaje en equipo, tal como el aprendizaje cooperativo. Según Coll y Monereo (2008: 235):

(...) el aprendizaje cooperativo supone esencialmente un proceso de división del trabajo: los participantes acuerdan ayudarse unos a otros en actividades dirigidas a lograr las metas individuales de cada persona. En cambio, en la colaboración, cada miembro del grupo contribuye a la resolución conjunta del problema; la colaboración depende, por ello, del establecimiento de un lenguaje y significados comunes respecto a la tarea, y de una meta común al conjunto de participantes.

Algunas investigaciones como las de Collazos *et al.* señalan como características de los estudiantes comprometidos con el aprendizaje colaborativo como “personas responsables en su aprendizaje, que están motivadas, que les gusta colaborar y que son estratégicos” (2001: 20). En cuanto a las ventajas a la hora de trabajar de forma colaborativa Fernández Ulloa (2013) destaca la motivación y la capacidad de ser estratégico.

Con respecto a la capacidad de ser estratégico, Collazos *et al.* (2001: 3) señalan que:

Los estudiantes continuamente desarrollan y refinan el aprendizaje y las estrategias para resolver problemas. Esta capacidad para aprender a aprender (metacognición) incluye construir modelos mentales efectivos de conocimiento y de recursos, aun cuando los modelos puedan estar basados en información compleja y cambiante. Este tipo de estudiantes son capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas de forma creativa y son capaces de hacer conexiones en diferentes niveles.

En cuanto a la motivación que conlleva el trabajo colaborativo, Bernaza Rodríguez y Lee Tenorio (2005: 7) consideran que:

(...) el trabajo colaborativo favorece la motivación intrínseca, basada en la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y la competencia propios, de beneficiar a los otros, etc. La motivación puede reflejarse en: éxito, curiosidad epistémica, compromiso con el aprendizaje, persistencia en la tarea, expectativas de éxito futuro y nivel de aspiración.

Entre las características fundamentales del trabajo colaborativo destacan la responsabilidad de cada uno de los sujetos que participan, la interacción e interdependencia positiva entre todos los miembros y el diseño de tareas para la colaboración y no para la competición. Para el trabajo colaborativo son necesarias *habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas* de sus participantes, así como ganas de compartir *la resolución de la tarea* (Prendes, 2003). El trabajo colaborativo no es un proceso automático y requiere entrenamiento específico y tiempo. Al poner en marcha entornos de trabajo colaborativo podemos encontrarnos con la incomodidad y resistencia de algunos estudiantes. Martínez-Carrillo (2007: 8) se refiere a las dificultades que encuentran los aprendientes “internalizando objetivos y logros colectivos”. También menciona “la existencia de un proceso en marcha hacia la producción colectiva de conocimiento”. A la hora de implementar entornos de trabajo colaborativo tales como redes sociales y blogs, es aconsejable que los estudiantes se familiaricen primero con el entorno y empiecen a desarrollar entre ellos una conciencia de grupo antes de empezar con las actividades colaborativas.

En nuestro contexto específico jamaicano donde hay elementos de ansiedad e inseguridad ante la L3 y en el que necesitamos desarrollar la motivación y el trabajo colaborativo de nuestros estudiantes, pondremos en marcha estos espacios de trabajo colaborativo. Mediante la creación de estos entornos digitales y el uso de herramientas de la Web 2.0, se pretende desarrollar la autonomía, motivación y el aprendizaje colaborativo, ya que estos entornos despiertan la curiosidad de los estudiantes y dan pie a nuevas maneras de comunicarse y aprender facilitando la interacción entre profesores y estudiantes, con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo entre iguales.

CAPÍTULO 3. NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA

3.1. Descriptores del Marco común europeo de referencia

El MCER se enmarca en el conjunto de una serie de acciones divulgativas puestas en marcha por el Consejo de Europa. Como se menciona en el trabajo de Navarro Serrano y Navarro Giner (2008) y como ya sabemos profesores y estudiantes, el proceso de aprendizaje de una lengua puede expandirse a lo largo de diferentes fases de nuestra vida y en ese proceso vamos adquiriendo contenidos lingüístico-comunicativos y superando diferentes niveles de competencia. Con el fin de que este proceso se desarrollara en diferentes países o instituciones y para que la transición de un centro a otra fuera armónica se creó el *Threshold Level* (1975) o *Nivel Umbral* con el objetivo de unificar los niveles. Esta unificación permitiría no solo que los estudiantes fueran conscientes de su nivel de competencia, sino que facilitara su adaptación a nuevos entornos de aprendizaje e inclusión en grupos de trabajo con nivel similar. En el *Nivel Umbral* podemos identificar y describir las funciones lingüísticas y, a partir de esas funciones, se enseña el léxico y la estructura gramatical. Este modelo nocio-funcional de descripción lingüística refleja el objetivo por parte del Consejo de Europa de incorporar un enfoque pedagógico que tendrá como resultado la llegada de nuevas metodologías en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y que llevará al desarrollo del enfoque comunicativo.

Es en este contexto donde aparece el MCER (2001), un documento que trata de unificar las políticas nacionales de aprendizaje de lenguas extranjeras a través de “una serie de orientaciones didácticas y la equiparación de niveles de aprendizaje y evaluación” en un nuevo esquema de evaluación de seis niveles (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Se intenta así una división más rigurosa con descriptores más precisos para facilitar la transición armónica del estudiante desde un centro de emisión de su país natal a otros de recepción, donde continúa el proceso de enseñanza/aprendizaje (Consejo de Europa, 2007: 91-108). El MCER, además de centrarse en analizar la equiparación de niveles de referencia, reflexiona sobre las necesidades lingüísticas y comunicativas de nuestros alumnos y proporciona orientaciones básicas que guiarán nuestra práctica docente, y nos ayudarán a la hora de diseñar materiales didácticos. Gutiérrez Rivilla (2004: 621) lo describe así:

En el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación se establecen las bases comunes para la descripción de objetivos y contenidos en la elaboración de programas de enseñanza de lenguas, así como los aspectos metodológicos que subyacen necesariamente tras estos parámetros. Mediante el establecimiento de unos criterios objetivos desde los que describir los diferentes niveles de dominio de la lengua, se persigue en último término que se equiparen y, por extensión, se reconozcan las diferentes titulaciones que pueda obtener cualquier estudiante de lenguas en Europa.

En nuestro contexto universitario jamaicano se aplican las reflexiones y orientaciones del MCER que, como señala Sánchez Pérez (2004: 50), no es un manual sino una tendencia metodológica que necesita un esfuerzo adicional para adaptarlo a la realidad de los materiales docentes y del aula específica en la que nos encontremos. Con respecto a las novedades que aporta el MCER, Losada Aldrey (2003: 80) señala algunas de ellas que resumimos a continuación:

- Presenta un modelo completamente nuevo y detallado para describir y graduar el uso lingüístico, así como los diferentes tipos de conocimientos y habilidades que requiere tal uso;
- Establece tres niveles básicos de dominio de una lengua extranjera (Usuario básico, Usuario independiente y Usuario competente), que a su vez se dividen en otros dos subniveles cada uno, llegando a un total de seis (Acceso, Plataforma, Umbral, Avanzado, Dominio operativo eficaz y Maestría);
- Ya no maneja las cuatro destrezas lingüísticas tradicionales para especificar el grado de competencia que corresponde a cada uno de los seis niveles. Al subdividir la expresión oral en interacción oral y producción oral (para hablar), establece cinco destrezas básicas con las otras tres de comprensión auditiva y comprensión de lectura (para comprender) y expresión escrita (para escribir). Añade, además, actividades de mediación (traducción, interpretación y cooperación) en la acción comunicativa;
- Hace hincapié en la importancia de las lenguas en la formación de las personas y en su desarrollo como ciudadanos democráticos durante toda la vida;
- Proporciona un conjunto valiosísimo de instrumentos que permiten el análisis riguroso, la reflexión guiada y el diálogo efectivo sobre la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas.

Herrera y Conejo (2009: 2) aducen que a partir de la publicación del MCER y de su posicionamiento hacia un enfoque orientado a la acción, se favoreció un cambio de perspectiva en la didáctica de lenguas extranjeras:

[...] en la didáctica de lenguas extranjeras en Europa se está viviendo un cambio de perspectiva, favorecido por el posicionamiento del MCER hacia una perspectiva orientada a la acción en la que el carácter instrumental de la lengua adquiere una especial relevancia: los hablantes como agentes sociales utilizan la lengua para actuar y resolver con ella tareas de la vida cotidiana en un entorno social concreto y en cooperación y negociación con otros usuarios de la lengua, para conseguir un objetivo común. Más allá del uso comunicativo de la lengua, se enfatiza el carácter accional de esta.

Además, con el lanzamiento reciente en septiembre de 2018¹⁸ de un nuevo volumen complementario a la edición original del MCER de 2001, que encontramos disponible en inglés y de gran interés para nuestra investigación, aparecen los descriptores para nuevas áreas como la *mediación*, la *interacción* a través de internet y la *competencia plurilingüe y pluricultural* como parte del desarrollo de una dimensión intercultural en la enseñanza de idiomas para promover una mayor comprensión mutua y la aceptación de las diferencias en nuestras sociedades multiculturales y multilingües. En esta versión

¹⁸ Disponible en <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> [Consultado en agosto 2018].

actualizada del MCER de 2018, además de agregar estos descriptores que permiten cuantificar los niveles competenciales de los usuarios, se profundiza en el concepto de los hablantes como *agentes sociales e individuos responsables y autónomos*, que son capaces de actuar en un contexto social determinado.

En esta nueva edición también se renueva la importancia de la competencia plurilingüe, definida en el MCER (2018) como como “la competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las diferentes lenguas se relacionan entre sí” (Baralo y Estaire, 2010: 120). El plurilingüismo se entiende como el repertorio dinámico y en desarrollo del individuo, puesto que los recursos que use en una lengua u otra pueden ser muy diferentes. Un aspecto fundamental es que los plurilingües tienen “un repertorio único, interrelacionado, que combina con sus competencias generales y estrategias para realizar las tareas” (2018: 28). Según el MCER (2018: 28) esta competencia plurilingüe implica la capacidad de utilizar con flexibilidad un *repertorio plurilingüístico interrelacionado y desigual* con la finalidad de:

- Cambiar de un idioma o dialecto (o variedad) a otro;
- Expresarse en una lengua (o dialecto, o variedad) y entender a una persona que habla en otra;
- Invocar el conocimiento de una serie de idiomas (o dialectos o variedades) para construir el sentido de un texto;
- Reconocer nuevos sentidos en las palabras de una comunidad internacional; mediar entre individuos sin un idioma (o dialecto, o variedad) en común, aún cuando se tenga poco conocimiento de este;
- Hacer uso del repertorio lingüístico, experimentando con formas alternativas de expresión;
- Explotar la paralingüística (mímica, gesto, expresión fácil, etc.).

Un paso más en la versión actualizada del MCER (2018) es el desarrollo del enfoque afectivo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y el reconocimiento de la importancia de la atención a los factores afectivos que afectan al aprendizaje. El enfoque afectivo se realiza a través de la mediación relacional que se encarga de la habilidad que tienen los usuarios de la lengua de establecer un ambiente positivo y favorable para la comunicación. Además, se anima a que participen sus interlocutores y se adopten actitudes de empatía hacia los diferentes modos de pensar y sentir de los participantes en una determinada situación comunicativa.

3.2. Plan curricular del Instituto Cervantes

De la misma manera que analizamos el objetivo unificador del MCER en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, en el caso de la enseñanza de ELE también se creó un primer documento, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (1994)

que seguía el planteamiento del *Nivel Umbral* con cuatro niveles de competencia (Inicial, Intermedio, Avanzado o Superior). Tras la publicación del MCER que propone un esquema común de niveles, el Consejo de Europa encarga a las diferentes instituciones educativas nacionales relacionadas con la enseñanza de lenguas la elaboración de un inventario de contenidos específicos necesarios para poder superar cada uno de los niveles de referencia. En el caso del español el Instituto Cervantes (2006: 13) asume esta labor con su nuevo plan curricular.

Los Niveles de Referencia para el español se hacen eco de la petición del MCER de que se desarrolle, para cada lengua nacional y regional europea, el material lingüístico necesario en relación con los descriptores que caracterizan las competencias comunicativas de los alumnos en los diferentes niveles, así como las especificaciones que correspondan a las competencias generales.

El texto publicado en el 2006 lleva el nombre de *Niveles de referencia para el español: Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*. Se trata de un glosario que recoge un inventario completo de contenidos (lingüísticos, nocionales, pragmático-discursivos, culturales y de aprendizaje) para la enseñanza y aprendizaje de ELE en cada uno de los niveles del MCER (A1, A2, B1, B2, C1 C2) y que lleva a un grado de especificidad mayor que el objetivo unificador que postula el MCER. El nuevo *Plan Curricular* o PCIC se centra en un enfoque de enseñanza por competencias orientado en la acción y recoge un inventario de competencias generales y comunicativas que tienen que darse en los distintos niveles. De esta manera, hace suyo el énfasis del MCER en las competencias como base de la enseñanza de lenguas extranjeras, “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (Consejo de Europa, 2002a: 20). El PCIC y sus niveles de referencia para el español representan el desarrollo de los niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2 y C1-C2) ya establecidos en el MCER, en cuanto a objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje.

Nuestros alumnos jamaicanos del nivel A1-A2, según el MCER, son usuarios básicos de la lengua. El nivel A1 (Acceso) se corresponde con el nivel principiante y el nivel A2 (Plataforma) equivale al nivel elemental. Según el MCER el estudiante del nivel A1:

[...] Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

En cuanto al estudiante del nivel A2:

[...] Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

A continuación, mencionamos la descripción general de los alumnos que llegan a un nivel A1 y A2¹⁹ según el MCER:

Descripción General	
Alumnos que llegan a un Nivel A1	Alumnos que llegan a un Nivel A2
<ul style="list-style-type: none"> -Disponen de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas y predecibles; - Pueden interactuar de forma sencilla, siempre que el interlocutor colabore; -Disponen de recursos que les permiten satisfacer necesidades inmediatas relacionadas con situaciones cotidianas como pedir cosas muy concretas e informarse sobre su ubicación, preguntar por el lugar al que quieren dirigirse, dar información sobre aspectos personales y desenvolverse con cantidades, precios y horarios. 	<ul style="list-style-type: none"> -Son capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o formulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano; -Recurren a sus destrezas, habilidades y actitudes para compensar sus dificultades de comunicación; -Se comunican de forma comprensible y clara, aunque resulte evidente su acento extranjero y, en situaciones poco frecuentes, se produzcan interrupciones y malentendidos; -Se desenvuelven en situaciones cotidianas de supervivencia básica: piden y responden a peticiones, consiguen información básica en tiendas, bancos, oficinas de correos, medios de transporte, etc., y adquieren los bienes y servicios que necesitan.

Tabla 8. Definición general de usuarios de nivel A1 y A2 según el MCER.

El MCER indica lo que los estudiantes deben adquirir en cada una de las destrezas de comprensión escrita y oral, así como de expresión oral y escrita. En cuanto a la expresión escrita, en general, en el nivel A1 el aprendiz de lengua española, "...es capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sabe rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, su nombre, su nacionalidad y su dirección en el formulario de registro de un hotel." Un alumno del nivel A2, "... es capaz

¹⁹ Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm
[Consultado en enero : 2015]

de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. Puede escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.”

En cuanto a los contenidos comunicativos, gramaticales, léxicos y culturales de las programaciones de primer y segundo año de español son equivalentes al nivel A1-A2, y se han guiado de acuerdo con el PCIC. Además, planteamos que el uso de nuevas tecnologías potenciará en estos alumnos plurilingües la triple dimensión del aprendiente de lenguas que nombra el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), donde el discente aparece como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*. Por un lado, como agente social pondrá en juego habilidades y actitudes interculturales en su interacción con otras personas o con los propios textos. En cuanto a los objetivos generales se concretan en tres aspectos relevantes, por un lado, el relacionado con las transacciones que se llevan a cabo en la sociedad, por otro lado, la interacción social como miembro de un grupo o comunidad y, por último, su interacción con los diferentes tipos de textos orales y escritos con los que pueda desenvolverse. Como hablante intercultural, además, pondrá en juego su capacidad para identificar aspectos relevantes de la cultura meta y desarrollará la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre ambas culturas.

Para concluir, el PCIC también aborda la autonomía de los discentes en el proceso de aprendizaje de una LE. Así, el aprendiz debe responsabilizarse gradualmente de su proceso de aprendizaje y tomar decisiones sobre su aprendizaje para poder continuar avanzando en sus conocimientos y habilidades más allá del currículo en un proceso que puede prolongarse a lo largo de toda la vida. Juan Lázaro (2010: 4) señala el potencial estratégico de la integración de las TIC en la enseñanza de lenguas y todo lo que aportan para concretar todas las necesidades comunicativas de nuestros estudiantes. Además, Juan Lázaro (2009: 17) demuestra cómo a partir de todas las interacciones previstas con los materiales didácticos digitales y la retroalimentación o *feedback* formativo que favorece la tecnología, el alumno podrá ejercer su autonomía a través de las herramientas tecnológicas. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) recoge en el apartado 16 “Ciencia y Tecnología”, en su sección sobre “Nociones específicas”, la relevancia del desarrollo de las capacidades asociadas al uso de las nuevas tecnologías. Conviene fusionar la tecnología con la didáctica y asociar conocimientos y destrezas para alcanzar así los objetivos fijados en la enseñanza de lenguas.

3.3. La Web 2.0 en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una L3

Como ya mencionábamos anteriormente, tanto el MCER dentro de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en general como el PCIC, en el ámbito específico de ELE señalan la importancia y beneficios de la tecnología para el desarrollo de la autonomía del estudiante. Así pues, nadie pone en duda que nuestro contexto educativo del siglo XXI se caracteriza por los nuevos medios de comunicación, nuevas formas de relacionarnos, así como nuevas maneras de distribución y de acceso a la información. Según López Pérez y Bueno-Alastuey (2015: 214):

La entrada de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación supone una evolución que impulsa cambios en todos los niveles (objetivos, metodología, evaluación) [...] y obliga a una redefinición de los papeles del estudiante y del profesor.

El uso de nuevas tecnologías para la enseñanza de un idioma está relacionado con los siguientes aspectos: 1) importancia de la inmersión en entornos auténticos y reales; 2) creación de situaciones comunicativas en las que el estudiante tenga oportunidades de poner en práctica sus habilidades; y, 3) importancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas. Numerosos estudios ponen de manifiesto los beneficios de las tecnologías de la Web 2.0 en materia de motivación, procesamiento cognitivo, pensamiento crítico, autonomía y trabajo cooperativo (Arce Fernández, 2013). Asimismo, las recomendaciones de la UNESCO, el Consejo de Europa, el MCER y la ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), apuntan al uso de nuevas tecnologías como medios ideales para desarrollar las competencias digitales de los aprendientes en todos sus ámbitos de desempeño como ciudadanos del siglo XXI, así como a la necesidad de implementar nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas acordes a las transformaciones sociales y culturales de nuestro siglo.

A su vez, González (2010) concluye que la red es una fuente inagotable de recursos que nuestros alumnos tienen que aprender a manejar y no hay mejor manera que mediante “un comportamiento activo a través de la creación de un lugar que les sirva de referente para ir marcando ese camino” (González, 2010: 89). En este nuevo entorno nuestros alumnos deben responsabilizarse de su aprendizaje y nuestra labor como profesores es formarles para ser capaces de desarrollar lo que se viene denominando *aprendizaje a lo largo de toda la vida o aprendizaje permanente* (Rubio, 2014).

En esta tesis doctoral vamos a presentar el potencial de un entorno de aprendizaje que utiliza aplicaciones de la Web 2.0 (blogs y redes sociales) para fomentar el

aprendizaje autónomo y la motivación en el aula de lengua extranjera (González Boluda, 2012a). Se trata de crear un entorno, como señalaba Dam (2000: 48), para involucrar activamente al estudiante. El blog y las redes sociales pueden ser una pieza clave y ofrecen el medio idóneo para que el alumno genere un ‘ambiente’ o ‘entorno’ propio que le ayude a manejar la información que recibe y a convertirla en conocimiento (González, 2010).

Asimismo, como señala Ezeiza (2009), con el fin de que predominen aspectos pedagógicos en nuestra toma de decisiones deberíamos partir de cinco cuestiones básicas (adaptadas de Barberà, Mauri, Onrubia, 2008: 21) a la hora de implementar entornos virtuales donde se involucre activamente al aprendiz: 1) ¿favorecen estas herramientas el aprendizaje autónomo y la motivación?; 2) ¿se genera un clima de motivación y confianza suficientes impulsar la colaboración?; 3) ¿facilitan el desarrollo del rol del profesor como dinamizador y activador de conocimientos previos?; y, 4) ¿proporcionan el desarrollo de nuevos roles del estudiante como agente autónomo, activo, participativo, generador de ideas, contenidos y aprendizajes?. Nuestra hipótesis de partida es que los entornos virtuales favorecen el aprendizaje autónomo y la motivación de nuestros estudiantes, al mismo tiempo que facilitan un clima de confianza que impulsa la colaboración y el desarrollo de estos nuevos roles mencionados de profesores y estudiantes.

En cuanto a la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, en nuestro artículo sobre “El uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario” (González Boluda, 2012b) se mencionan las características de cada una de las diferentes etapas por las que ha pasado y que resumimos a continuación. La perspectiva conductista, desarrollada hasta finales de los 70, estaba basada en la idea del lenguaje como sistema estructural y del ordenador considerado como instrumento eficaz para dar respuestas y correcciones inmediatas al estudiante.

En la perspectiva comunicativa o constructivista, a finales de los 70, empieza a darse más importancia a factores tales como la motivación y la interactividad. El ordenador empieza a verse como un estímulo para los alumnos y herramienta que posibilitará al alumno entender el uso del lenguaje. A finales de los 80 surge la perspectiva socioconstructivista en la que se facilitan contextos para provocar interacciones sociales. Esta perspectiva está marcada por el desarrollo de ordenadores multimedia y la aparición de internet.

Más adelante el aprendizaje de lenguas evoluciona hacia enfoques relacionados con la comunicación y la interacción. Surge un interés en formas de aprendizaje que se llevaban a cabo a través de la Web y de Internet. La Web se convierte en un entorno educativo lleno de recursos para el aprendizaje de lenguas. Con la llegada de la Web 2.0, considerada como una segunda etapa de Internet, se fomenta la comunicación y la construcción del conocimiento compartido. La construcción del conocimiento se ha visto potenciada por el uso de herramientas de la Web 2.0, que han convertido el proceso de aprendizaje en una red de aprendizaje social.

Las posibilidades que ofrecen estas herramientas son innumerables en el ámbito educativo, no solo para los alumnos que asumen un papel activo en el aprendizaje, sino también para los profesores. Como señalan muchos autores la Web 2.0 implica nuevos roles tanto para profesores como para estudiantes orientados al trabajo autónomo y colaborativo, facilita la realización de nuevas actividades y la creación de redes sociales, proporcionando al mismo tiempo entornos propicios para la reflexión y creación de recursos educativos (Marquès, 2007).

Para conocer el impacto que están teniendo las nuevas tecnologías y para dar un nuevo valor a las aplicaciones de la Web 2.0 en el aprendizaje de lenguas extranjeras, surge lo que Siemens y Downes (2004) han denominado como Conectivismo. La atención se centra, no tanto en la construcción del conocimiento, sino en las conexiones que se establecen en los procesos de aprendizaje. Según Downes (2012):

Connectivism is the thesis that knowledge is distributed across a network of connections, and therefore the learning consists of the ability to construct and traverse those networks. In societies, this knowledge consists of connections between humans and their artifacts. What a network knows is not found in the content of its entities, nor in the content of messages sent from one to the other, but rather can only be found through recognition of patterns emergent in the network of connections and interactions.

Como señala Siemens (2004: 56), “*The pipe is more important than the content within the pipe*”, es decir que el objetivo no es llenar las mentes de nuestros estudiantes con conocimiento sino abrirlas. Las redes son significativas para que nuestros alumnos sean capaces de establecer sus propias conexiones y mantenerse actualizados. Es obvio que en una realidad en la que todo cambia y se transforma tan rápidamente, la información y solución a un problema no pueden estar ubicadas en una sola persona, sino en redes de personas que buscan crear conexiones con rapidez con el objetivo de llegar a una visión más global. Siemens (2010: 72) plantea la conectividad como un factor clave en la producción del conocimiento:

La conectividad permite que los individuos creen y distribuyan sus propios materiales e identidad. Ya no contemplamos un todo sino muchas piezas que componen el todo, y como individuos creamos una versión del todo que se adapta a nuestras necesidades e intereses. Cuando el conocimiento deja de existir en espacios físicos podemos duplicar (o conectar) entidades en espacios múltiples. El conocimiento, cuando es digital (no en entidades físicas como libros o revistas de papel) puede ser combinado (o remezclado) fácilmente con nuevo conocimiento. Combinar ideas de dos libros diferentes requiere de un esfuerzo para combinar las entidades (comprar los libros o ir a la biblioteca). Con el conocimiento digital, podemos enlazar y combinar ideas con facilidad.

De esta manera, las herramientas de la Web 2.0 facilitan que pueda establecerse el máximo de conexiones posibles en un contexto de aprendizaje amplio. La inclusión de dichas herramientas en la enseñanza en general, y en la enseñanza de lenguas modernas en particular sigue despertando un alto grado de interés y su uso en entornos educativos es cada vez mayor. En nuestra investigación pretendemos averiguar los efectos—que algunas de estas herramientas de la Web 2.0 tienen en la enseñanza-aprendizaje de idiomas, específicamente cómo contribuyen cada una de estas herramientas en el aprendizaje de terceras lenguas y el efecto que pueden tener en aulas multilingües. Precisamente, cabe destacar, como señala González Lloret (2010: 91), que las investigaciones en este campo no son muy numerosas.

En esta investigación se ha tomado como punto de partida el Socioconstructivismo y se ha centrado también en profundizar en el Conectivismo como teoría de aprendizaje. Desde una perspectiva constructivista, el aprendizaje es un proceso constructivo, activo, emocional, autónomo, social y situacional (Erpenbeck y Sauter, 2007: 157).

En las teorías de aprendizaje del Socioconstructivismo nuestra atención debía centrarse en el alumno, en ayudar al estudiante a construir el conocimiento a partir de su experiencia previa, conectando la información nueva con la información anterior. El Conectivismo matiza, con la ayuda de teorías cognitivas, que el proceso de construcción no es tan simple, y deberíamos centrarnos, no ya en esa construcción, sino en las conexiones que nuestros estudiantes establecen, conceptuales, sociales, personales. Nuestro papel ya no reside tanto en construir con el alumno conocimiento sino en gestionar y facilitar las herramientas necesarias para que puedan establecer el máximo número de conexiones posibles. Según Andreu-Sánchez y Martín-Pascual (2014), el aprendizaje en un sentido conectivista “requiere entornos de aprendizaje abiertos que permitan conexiones e intercambios con otros participantes de redes, los cuales construirán comunidades de aprendizaje productivas”.

Como señalan Laviña y Mengual (2008) en el *Libro Blanco de la Universidad Digital*, con estas comunidades de aprendizaje "se estimula la creatividad del estudiante

incrementando la dimensión espontánea y lúdica del aprendizaje, enriquece el papel de los profesores y llega y motiva a aquellos que no están aprendiendo".

Según Ezeiza (2009: 3): "pensar en una comunidad como un espacio estable, concreto y cerrado puede ser un error metodológico". Se necesita un punto de encuentro más informal para crear esa comunidad de aprendizaje donde no se aisle al estudiante y donde pueda entrar en contacto con estudiantes de otros cursos, así como con personas nativas creando redes de aprendizaje, que faciliten un buen ambiente y estimulen la interacción necesaria con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa en la lengua.

Según la Teoría del Aprendizaje Informal desarrollada por Cross (2006) la verdadera competencia se desarrolla en situaciones informales. Para Fornara (2010: 45): "las redes sociales nos permiten acercar el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera a la cotidianidad informal de nuestros alumnos". Este aprendizaje informal está relacionado con el "aprendizaje invisible" (Cobo y Moravec, 2011) o el aprendizaje 'ubicuo' (Cope y Kalantzis, 2009), presente de manera constante en todas partes. Como señala Fornara (2010), el objetivo es que nuestros estudiantes practiquen la lengua extranjera en cualquier momento y contexto y en entornos personales o sociales en los que difícilmente cabría el aprendizaje. En palabras de Herrera (2012: 5), "...las redes nos permiten romper las barreras entre contextos de aprendizaje y espacios de práctica real de la lengua". Resumimos la definición de Herrera (2012: 5) del aprendizaje en la Web 2.0 que cuenta con sus propias características:

- Se produce a lo largo de toda la vida (*Lifelong learning*)
- Da más relevancia al aprendizaje informal y a los microaprendizajes
- Supera la dicotomía analógico/digital, por lo que se convierte en un aprendizaje mixto
- Se basa en la colaboración y en la cooperación
- Es un aprendizaje en red, aprendemos conectados a los demás.

3.4. La competencia digital (CD)

La recomendación europea del Consejo de Europa (2006: 7) define la competencia digital (CD) como una competencia fundamental, que implica lo siguiente:

La Competencia digital implica el uso crítico y seguro de las Tecnologías de la Sociedad de la Información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de Internet.

En la cita anterior encontramos las principales habilidades de la CD. Según el *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017), que es uno de los proyectos clave del *Plan de Cultura Digital en la Escuela* (2013) del Ministerio de Educación, Cultura y

Deporte, no hay duda de que cuando utilizamos herramientas digitales, las capacidades operacionales representan una pequeña proporción del conocimiento necesario. A partir de la recomendación europea, la gestión de información, la comunicación en entornos sociales y la capacidad de emplear Internet para el aprendizaje se han convertido en campos muy relevantes en el ámbito de la investigación, pero también para la creatividad e innovación educativa.

Como indica Ferrari *et al.* (2012), los discursos sobre la alfabetización en Web 2.0 se suelen concentrar en el argumento de la decodificación y codificación, es decir, en la lectura y escritura, pero Ferrari *et al.* (2012) se refieren a dicha competencia “como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital”. Por lo que, junto con la transformación que implica la introducción de las nuevas tecnologías en la alfabetización de la lectura y escritura, se puede decir que la CD permite al usuario familiarizarse con las nuevas necesidades creadas por las tecnologías, así como interaccionar socialmente.

En líneas generales, Ferrari *et al.* (2012) también explican la CD “como el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, la participación en la sociedad”.

Además, conforme a las indicaciones del Parlamento Europeo²⁰, la CD es una de las competencias claves que cualquier universitario debe haber perfeccionado al acabar su periodo de formación para poder incorporarse al sector profesional de modo satisfactorio y *ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida*.

Los objetivos y líneas de actuación que se concretaron en el proyecto del *Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017: 3) son los siguientes:

- Facilitar que los profesores dominen y valoren la CD de los alumnos.
- Proporcionar una referencia común con descriptores de esta CD para profesores y formadores.
- Mediar para que sea posible un cambio de enfoque metodológico, ya sea en la utilización de las herramientas tecnológicas, como en los métodos educativos en general.

²⁰ 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 L 394 de 30.12.2006).

Asimismo, en la región del Caribe y, en particular, en el contexto específico de Jamaica, diferentes gobiernos han tratado de implementar diferentes planes de acción y políticas centradas en el uso de las TIC y su incorporación a la educación, particularmente con el fin de proporcionar un acceso educativo universal e inclusivo. El proyecto E-Learning Jamaica (E-L Jam) se fundó en 2005 como sociedad de responsabilidad limitada y con fondos del Fondo de Servicio Universal (USF). Se trata de una iniciativa de aprendizaje electrónico, cuyos objetivos principales son facilitar el desarrollo de la sociedad del conocimiento mediante el uso de metodologías de aprendizaje basadas en la Web y promover la integración de nuevas tecnologías en el sistema educativo. El proyecto E-Learning se hizo en colaboración con el Ministerio de Educación (MOE) y se dirige a estudiantes de nivel secundario con aplicaciones digitales y aulas virtuales que utilizan las TIC para la mejora del rendimiento en los exámenes CXC / CSEC.

Además, en Jamaica también se han puesto en marcha iniciativas tales como las ferias de empleo virtual Digital Jam 2.0 (2012) y 3.0 (2014), que mostraron el gran talento digital del Caribe y sirvieron para crear empleos y nuevas empresas para jóvenes en Jamaica con el objetivo de posicionarse como centro internacional de tecnologías de la información. En 2015 se lanzó la plataforma de aprendizaje virtual *mYLocker* con la finalidad de que los estudiantes de secundaria pudieran tomar todos sus cursos a través de móviles, tabletas, ordenadores, portátiles e incluso televisión. En la actualidad continúan implementándose proyectos similares con el objetivo establecer el Caribe como centro potencial de innovación digital y de espíritu empresarial.

3.5. E-innovación en la educación superior

Según Barraza (2005), el término innovación educativa se considera como un proceso que lleva consigo la selección, organización y el uso creativo de aspectos relacionados con la administración institucional, el currículum y la enseñanza, y que puede impactar en más de un campo porque normalmente responde a una necesidad o problema que necesita respuestas integrales. Tal y como sugiere Abúndez Nájera *et al.* (2015) innovar es sinónimo de mejorar y recrear lo que ya está establecido con el objetivo de conseguir algo nuevo o una nueva forma y metodología. Entre las características mencionadas sobre la innovación en el estudio de Ramírez (2013) destacamos las siguientes:

- Contribuye a los cambios de la sociedad.
- Utiliza tecnologías nuevas, emergentes sin riesgos de obsolescencia.
- Mejora, innova el proceso educativo.

- Se deben conocer las debilidades, oportunidades, fortalezas de las innovaciones tecnológicas que se utilicen en el sector académico.
- Utiliza las innovaciones tecnológicas para conseguir la mejora del contexto en el que se aplica.
- Tiene el valor de utilizar innovaciones y empieza a adoptarlas para el beneficio escolar.
- Se caracteriza por la apertura mental para crear, recibir, usar y compartir el conocimiento.

En cuanto a la innovación educativa, tal como se plantea en los estudios de la Fundación Telefónica (2012: 3) sobre la Universidad de 2020, no se trata de un concepto absoluto ni de un modelo único:

La innovación depende del contexto social, económico y cultural del lugar. Es evidente que la sociedad del siglo XXI requiere nuevos ciudadanos con unas capacidades blandas que nada tienen que ver con el trabajo mecanizado, pero una sociedad 3.0 no es posible en todos los lugares por la existencia de diferentes brechas. Por esto, el paradigma 1.0 sigue conviviendo con el 3.0

A pesar de que dependerá siempre del contexto, como indican Gértrudix Barrio *et al.* (2017: 12) en su investigación sobre la innovación educativa como agente de transformación digital, el desarrollo de prácticas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, ayudarán “a trazar sendas que puedan ser recorridas por otros para que, apropiándose las y transformándolas en su propio contexto, contribuyan a transformar, desde las pequeñas acciones didácticas y educativas, la sociedad”²¹.

En los últimos años se ha ido planteando una transformación de las instituciones universitarias a través de la educación expandida. En esta educación expandida planteada por Freire y Shuch Brunet (2010) se aboga por la integración de *nuevas formas y espacios del conocimiento* en los que internet y las redes sociales proporcionan la infraestructura de comunicación necesaria en un *paradigma pedagógico* centrado en la *participación abierta y en la producción colaborativa del conocimiento*. Como señala Gross (2013) se trata de flexibilizar los programas formativos en la universidad, para que de esta manera puedan coexistir diferentes escenarios relacionados con los intereses y necesidades

²¹ Comentario extraído del Observatorio URJC de Educación para el estudio y desarrollo de innovaciones en el ámbito educativo que es un proyecto creado en 2014 por la Universidad Rey Juan Carlos. Entre sus objetivos están: ofrecer un modelo de enseñanza y aprendizaje más eficaz, acelerando el proceso de cambio educativo y creando nuevas metodologías y propuestas didácticas para la enseñanza universitaria <http://observatorioeducacion.es/> [Consultado en septiembre 2017]

individuales de nuestros estudiantes. Gross (2013: 176) a este respecto especifica lo que sigue:

En este contexto, el proceso de enseñanza requiere de una metodología diferente y aunque parezca una contradicción, es cada vez más necesario. El profesorado debe diseñar situaciones de aprendizaje que proporcionen un aprendizaje personalizado. Los profesores pueden hacer esto eficazmente mediante el uso de una amplia gama de herramientas tecnológicas para involucrar a los estudiantes en diferentes niveles de preparación de múltiples maneras y ofreciendo opciones para demostrar la comprensión y el dominio de la materia.

Además, es necesario mencionar que el aprendizaje de una lengua mediante nuevas tecnologías fuera del aula está recibiendo el nombre de *Seamless Language Learning* (SLL) (Kukulska-Hulme, 2015; Wong, Chai y Aw, 2015 y 2017). *Seamless Learning* o el aprendizaje “sin costuras” es ubicuo, se puede producir en cualquier entorno, por medio de diferentes contextos, a lo largo de la vida (*life long learning*) así como a lo ancho de la vida (*life wide learning*) y a través de diferentes tecnologías. Según Gross (2013) el LLL (*Life Long Learning*) es la afirmación de que el aprendizaje continúa a lo largo de toda la vida y el LWL (*Life Wide Learning*) recoge la idea de que ya no aprendemos solo en un sitio sino *a todo lo ancho*, con amigos, familia, *en nuestro entorno vital y lúdico*. Es decir, aprendemos en ‘cualquier momento’ y en ‘cualquier lugar’.

Este concepto de *Seamless Language Learning* (SLL) describe un modelo de aprendizaje de idiomas que utiliza las redes sociales para fomentar el aprendizaje de idiomas en contexto y conectado con las comunidades. El modelo enfatiza el tejido de diferentes formas de actividades de aprendizaje de idiomas que se llevan a cabo en distintos contextos de aprendizaje para lograr un aprendizaje lingüístico uniforme. El docente promueve las interacciones sociales con las redes sociales sobre la vida cotidiana de los estudiantes utilizando la L2 o L3. Uno de los desafíos pedagógicos en la metodología de enseñanza de lenguas ha sido convertir la lengua meta en una lengua “viva” para nuestros estudiantes y facilitar la comunicación en un contexto significativo. En las últimas décadas ha ido cobrando cada vez mayor importancia lo que se denomina perspectiva ecológica en el aprendizaje de lenguas. Uno de los defensores más importantes de este enfoque es Van Lier (2004) que considera que el aprendizaje de una lengua se produce como resultado de la interacción entre individuos y objetos del entorno en los que actúan y se hace posible en la medida en que el alumno interactúa con el contexto. Los procesos de aprendizaje no son lineales sino dinámicos por lo que debemos tener en cuenta los aspectos humanos y contextuales como parte de procesos dinámicos y complejos. Según Lacorte (2013: 12) esta perspectiva ecológica respecto al aprendizaje de lenguas:

[...] por una parte, supera la tradicional división entre orientaciones cognitivas y sociales y, por la otra, consolida una comprensión del aprendizaje como una actividad humana en contacto con el medioambiente y otros individuos, influida por el espacio físico y cronológico en que se construye y sujeta a conflictos socioculturales e históricos.

Lafford (2009: 674-675) resume este enfoque ecológico con tres características:

- *El lenguaje como fenómeno ligado a un contexto.*
- *El papel de la lengua como mediación entre las relaciones y el mundo, por lo que el objetivo del aprendizaje de lenguas es desarrollar la habilidad de relacionarse de forma más efectiva con otros hablantes.*
- *El uso de la lengua está vinculado a las necesidades comunicativas de los sujetos involucrados en situaciones específicas y auténticas.*

Como señalábamos anteriormente en nuestro estudio, cada vez tiene más valor la interacción social en el proceso de aprendizaje. En estos modelos ecológicos se explora la manera en la que nuestros alumnos puedan gestionar sus recursos de aprendizaje (materiales, interacción con compañeros y profesores, espacio, recursos materiales y el currículo) y transformarlos según sus propios objetivos. El proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el alumno y en el análisis de sus necesidades, por lo que este enfoque ecológico tendrá en cuenta la diversidad de identidades presente en nuestras aulas y al mismo tiempo los estándares a los que necesitan llegar nuestros estudiantes a través del dinamismo y la interacción. Tudor (2003: 4) aboga por este enfoque ecológico de la enseñanza de lenguas, como perspectiva dinámica e integral, “*an ecological perspective involves exploring language teaching and learning within the totality of the lives of the various participants involved, and not as one sub-part of their lives which can be examined in isolation.*”

Para Ramos Méndez (2005) esta perspectiva ecológica se centra en la realidad subjetiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje asumida por los participantes y en la interacción dinámica que existe entre la metodología y el contexto en la que se aplica. En el contexto de una perspectiva ecológica del aprendizaje de lenguas, resulta relevante hacer referencia a las investigaciones de Warshauer, Shetzer y Meloni (2000), que mencionan cinco conceptos fundamentales para el empleo de nuevas tecnologías en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Estos autores afirman que las nuevas tecnologías agregan cinco elementos fundamentales como principios didácticos para su utilización en las clases de lengua y acuñaron el acrónimo ALIVE, que representa los conceptos de *Authenticity, Literacy, Interaction, Vitality, Empowerment*, esto es, autenticidad, literacidad, interacción, vitalidad y empoderamiento. Estos cinco conceptos son muy relevantes para nuestros estudiantes de lenguas para fines específicos, cuyo objetivo es

expresarse con fluidez en una determinada comunidad discursiva. Como mencionábamos anteriormente, los recursos de internet proporcionan una gran cantidad de materiales auténticos, así como muchas oportunidades a la hora de participar e interactuar con los miembros de los diferentes tipos de comunidades discursivas. En cuanto a la literacidad, el dominio de diversas habilidades como la lectura, la comunicación, la investigación, la escritura y la publicación están implicados con el uso de tecnologías, ya sea con fines académicos, laborales u ocupacionales. La vitalidad se refiere a que los estudiantes se enfrenten constantemente a una comunicación más real, flexible y sincrónica.

El concepto de empoderamiento para los estudiantes de lenguas es de especial importancia, ya que nuestros estudiantes pueden publicar y distribuir sus propios textos con las aplicaciones de la Web 2.0, conectando y colaborando, a la misma vez que se fomenta el trabajo autónomo. Según Torres (2009: 92), el empoderamiento es un “proceso de concienciación”, que permite desarrollar las capacidades del estudiante y potenciar su acción individual y social transformadora en un contexto, “pasando así de elevar los niveles de confianza, autoestima y capacidad del sujeto para responder a sus propias necesidades, a otras formas colectivas en el proceso de interacción social”. En una investigación reciente realizada en Estados Unidos sobre el empoderamiento de los estudiantes a través del aprendizaje móvil, se ofrece una visión clara sobre cómo las tecnologías digitales pueden transformar la vida de los estudiantes y las comunidades que lo rodean, el trabajo de profesores y una pedagogía moderna que conduzca a contextos educativos que empoderen y comprometan al alumno (Mills y Wake, 2017).

Las tecnologías han cambiado tanto que ya se usan nuevos términos; Reig (2012: 1) distingue además de las TIC y TAC (entendido como fases de usos de las nuevas tecnologías), el término TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). Las tecnologías son herramientas poderosas que pueden cambiar cómo nos involucramos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y cómo podemos ofrecerles a nuestros estudiantes oportunidades para compartir más y fomentar la cohesión social grupal a través de su participación activa en una comunidad de aprendizaje. El verdadero empoderamiento del estudiante viene cuando se convierte en gestor y evaluador de su proceso de aprendizaje. Existen disciplinas que todavía se resisten a aceptar al alumno como eje central de la docencia, aunque en el caso de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, se viene utilizando desde hace años la adopción por parte del alumnado de un rol más activo, sobre todo dentro del aula. Hay una gran variedad de enfoques metodológicos que fomentan la participación, tanto individual como en grupo,

aunque resulta difícil conseguir el verdadero empoderamiento del estudiante como gestor de su aprendizaje. No se puede negar el potencial que brindan las nuevas tecnologías a la hora de desarrollar e implementar estrategias de aprendizaje autónomo, así como para personalizar el aprendizaje. Nuestra labor como docentes es facilitarles las herramientas tecnológicas apropiadas para conseguirlo, a través de diferentes propuestas metodológicas que tengan como resultado una personalización del aprendizaje y una mayor independencia del estudiante.

3.6. Herramientas para las prácticas docentes 2.0

Para la práctica educativa a través de herramientas de la Web 2.0 existen distintas opciones que utilizaremos en función de los objetivos y del contexto de enseñanza y aprendizaje. A continuación, pasamos a explicar algunas de las posibilidades que tenemos a nuestra mano y en las que, además, no se requiere una especialización informática por parte del docente. Prestaremos atención al uso que se hace de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

3.6.1 Edublogs

Los edublogs son una red de aprendizaje o blogosfera educativa, son sitios web donde los discentes publican de manera regular mensajes (llamadas entradas) con información, generalmente textual (de ahí las posibilidades de desarrollar la destreza escrita a través de este medio). Sus lectores pueden al mismo tiempo participar a través de comentarios a estos mensajes que se van mostrando cronológicamente desde los más recientes hasta los más antiguos. Su utilización se circunscribe dentro de una comunidad de usuarios del blog donde se comparte información, reflexiones y opiniones sobre un tema determinado. El profesor que gestiona un blog puede funcionar como un administrador, ya que es responsable de la gestión de los aspectos de funcionamiento técnico y formal. Asimismo, el profesorado puede vincular su blog a los del alumnado.

Su sencillez y facilidad de uso, la posibilidad de agregar contenidos multimedia o enlaces a otras fuentes de información y su capacidad para fomentar la participación social convierte a los blogs en una de las herramientas con más posibilidades didácticas para un *aprendizaje activo, autónomo y reflexivo* en el ámbito universitario” (Sim y Hew, 2010; Molina, Valenciano y Valencia-Peris, 2015). Además de estimular la creatividad y autonomía del estudiante, otros autores señalan las oportunidades del trabajo realizado en

blogs para construir y proyectar la propia identidad de los alumnos. Según Lara (2005: 5):

La identidad va tomando forma en todos nuestros actos como autores de blog y se refleja en aspectos como la elección del título del blog, la información personal que ofrece, los directorios en los que se inscribe, el diseño utilizado, los temas que suele tratar, los enlaces del blogroll, las fuentes más utilizadas, los comentarios que dejamos en otros blogs, etc. Todo ello va quedando trazado en la Red y construye una idea de quiénes somos y qué visión del mundo tenemos a los ojos de nuestros lectores.

Otro fenómeno que hay que tener en cuenta también y que ya ha sido mencionado por algunos autores como De Haro (2009) es la corta vida activa que tienen algunos de los blogs, sobre todos los blogs educativos, que en muchos casos tienen la misma duración que el curso académico y que luego dejan de funcionar. Lo mismo ocurre con los blogs de los alumnos con una vida media inferior al de los blogs de profesores.

El universo de blogs de ELE en estos momentos es inmenso, tal como señala Torres (2007: 67). En 2018 la lista de blogs ELE era interminable, lo que imposibilita que los incluyamos todos en este espacio. Dada la gran variedad de blogs que existe, hemos creído oportuno hacer una pequeña selección siguiendo los criterios de Torres (2007: 5). Y, además, repertoriarlos de forma que hemos mantenido la categoría de Torres (2007) Blogs sobre ELE y hemos añadido una categoría más sobre Blogs de profesor-alumno.

3.6.1.1 Blogs sobre ELE

En esta categoría se incluyen diferentes tipos de blogs académicos, de investigación y de todo tipo de experiencias del mundo ELE, en definitiva, representan un espacio donde poder compartir, discutir, debatir tanto la teoría como las actividades, recursos, enlaces y cualquier noticia que sea de interés entre profesionales e investigadores de este campo.

- Blogs sobre las TIC en la clase de ELE (todas las referencias se consultaron en el 2016-2017).

<i>Nombre y dirección del blog</i>	<i>Contenido</i>	<i>Autor</i>
<i>EcLEcTIC</i> http://eclecticedu.blogspot.com/	<i>Es un blog para la enseñanza de ELE y las TIC que forma parte de la asignatura del</i>	<i>Joan-Tomás Pujolá</i>

	<i>Máster “Las TIC en la didáctica de ELE</i>	
<i>ELE 2.0</i> http://www.lajanda.blogspot.com/	<i>Trata de la adquisición de segundas lenguas y de la Web colaborativa.</i>	<i>Francisco Herrera</i>
<i>Blog de Miguel Ángel García Guerra</i> http://www.magarciaguerra.com/	<i>Temas relacionados con la educación y las nuevas tecnologías.</i>	<i>Miguel Ángel García Guerra</i>
<i>educ@conTIC</i> http://www.educacontic.es/blog	<i>Es un blog de actualidad, noticias, recursos educativos digitales para el aula, Webs de referencia y herramientas de autor</i>	<i>?</i>

Tabla 9. Blogs sobre las TIC en la clase de ELE.

- Blogs sobre blogs de ELE: En esta categoría se incluyen dos blogs de dos asociaciones diferentes del mundo ELE que hacen una recopilación de blogs se ocupan de la enseñanza y aprendizaje del español.

<i>Nombre y dirección del blog</i>	<i>Contenido</i>	<i>Autor</i>
<i>Todoele2.0</i> http://todoele.org/todoele20/ele2fera	<i>Recopila blogs, wikis, podcasts, redes sociales, etc. que se ocupan del mundo ELE. En este momento es la mayor recopilación de blogs de ELE que podemos encontrar en la red donde aparecen más de quinientos blogs.</i>	
<i>FEDELE</i> http://blog.fedele.org/tag/blogs/	<i>La Federación de Escuelas de Español, ofrece una sección sobre blogs de escuelas privadas de español donde aparecen más de</i>	

	25 blogs de diferentes centros dedicados a la enseñanza del español.	
--	--	--

Tabla 10. Blogs sobre blogs de ELE.

3.6.1.2. Blogs de profesor-alumno

Esta categoría incluye experiencias prácticas del mundo ELE tanto de docentes como de discentes y los diferentes usos de blogs como herramienta didáctica.

- **Blogs de recursos para profesores:** En esta categoría se incluyen artículos y enlaces relevantes para la enseñanza y aprendizaje de ELE.

<i>Nombre y dirección del blog</i>	<i>Contenido</i>	<i>Autor</i>
<i>El mundo del caleidoscopio</i> http://elmundodelcaleidoscopio.blogspot.com	<i>Blog con artículos y enlaces para la enseñanza de ELE así como una plataforma de comunicación para profesores con el objetivo de intercambiar experiencias sobre las Nuevas Tecnologías en la clase de español.</i>	
<i>El rincón del profesor de ELE</i> http://rinconprofele.blogspot.com	<i>Blog para compartir experiencias y reflexiones entre profesores.</i>	<i>Ricardo Torres</i>
<i>Ldelengua</i> http://eledelengua.com	<i>Programa de podcasts con entrevistas, debates y proyectos para la comunidad de profesores de ELE.</i>	<i>Francisco Herrera</i>
<i>Eleaccessible</i> http://eleaccessible.blogspot.com	<i>Blog que ofrece a los profesores de español información con diferentes recursos de internet accesibles para ciegos.</i>	<i>Eduardo Barrera</i>

<i>Mundo ELE</i> https://mundoele1.wordpress.com	<i>Blog con actividades y materiales para profesores de ELE</i>	
<i>Enseñanza-Aprendizaje ELE</i> http://aprendoele.blogia.com	<i>Blog con obras de referencia y compendios del mundo ELE</i>	
<i>Estudiando Español</i> http://estudiandoespanol.blogspot.com/index.html	<i>Blog sobre la enseñanza del español como lengua extranjera</i>	
<i>Español para inmigrantes y refugiados</i> http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/	<i>Blog con recursos para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados</i>	
<i>Hablando de ELE, Cursos y Materiales de Español</i> http://www.hablandodeele.com	<i>Blog sobre recursos didácticos para la clase de ELE, congresos y artículos</i>	<i>Miriam Calvo Rodríguez</i>
<i>Profesor Gustavo Balcázar</i> http://profgustavo.blogia.com	<i>Blog para alumnos y profesores de Español como lengua extranjera</i>	<i>Gustavo Balcázar</i>

Tabla 11. Blogs de recursos para profesores.

- **Blogs de recursos para estudiantes.** En esta categoría incluimos blogs con recursos para estudiantes de las clases de español de diferentes profesores.

<i>Nombre y dirección del blog</i>	<i>Contenido</i>	<i>Autor</i>
<i>Hispadictos</i> http://leWebpedagogique.com/hispadictos/	<i>Es un blog de P. Jeanneau para sus clases con actividades, juegos, quizzes y con todo tipo de ejercicios para practicar todas las destrezas orales y escritas.</i>	<i>P. Jeanneau</i>
<i>ssl4you Español Segunda Lengua para Todos</i> http://ssl4you.blogspot.com/	<i>Glog que recopila un gran número de podcasts para la clase de ELE</i>	<i>Teresa González</i>

Lápiz de ELE https://www.lapizdeele.com	<i>Blog sobre recursos para profesores y estudiantes de ELE</i>	Ana Gómez Rudilla
EscúchELE http://escuchele.blogspot.com.es	<i>Blog con actividades para practicar la comprensión auditiva y la pronunciación</i>	Manuela Crespo
Mundo ELE, De cine https://cineele.com	<i>Blog sobre el uso del cine y de todo material audiovisual para la clase de ELE</i>	Laura Vázquez
Con C de Cine http://concedecine.blogspot.com	<i>Blog con un gran número de actividades basadas en el uso didáctico del cine y de otros materiales audiovisuales</i>	
ELECONELE https://eleconole.com	<i>Blog con materiales y reflexiones para profesores, estudiantes y todas las personas interesadas en el español y su aprendizaje</i>	

Tabla 12. Blogs de recursos para estudiantes.

- **Blogs de los estudiantes en una clase de ELE.** En esta categoría se incluyen blogs de aprendientes de ELE por todo el mundo, desde España, Francia, Italia, Holanda, EEUU, China, Japón y Dubai.

<i>Nombre y dirección del blog</i>	<i>Contenido</i>	<i>Autor</i>
<i>Aula-ELE</i> http://aula-ele.blogspot.com	<i>Red de blogs y espacio de trabajo cooperativo dentro de las clases de español como lengua extranjera del convenio entre la Universidad de León (España) y el College of The Holy Cross (EE.UU.)</i>	
<i>Spaanit</i> http://spaanit-es.blogspot.com	<i>Blog con actividades y ejercicios para</i>	

	<i>estudiantes de Holanda</i>	
<i>Estudiantes de español en ESIC</i> http://estudiantesespanol.blogspot.com/	<i>Blog de alumnos chinos que quieren compartir sus experiencias como estudiantes de ELE.</i>	
<i>Span Web</i> http://spanWeb.blogspot.com	<i>Blog de recursos y actividades para el aula de ELE de la Universidad de Rice en Texas</i>	<i>José Antonio Narbona</i>
<i>Blog de los alumnos de Español 2</i> http://claseperiodo2.blogspot.com/	<i>Blog de los alumnos estadounidenses de la clase de español de Charlottevilles High School</i>	<i>Profesora Planas-Cantí</i>
<i>Espanol Ab Initio 11 en Dubai American Academy</i> http://dubaienespanol.blogia.com/temas/los-estudiantes.php	<i>Blog de un grupo de alumnos de un curso de español en Dubai</i>	
<i>Bitácoras desde Salerno</i> http://bitacorasdesdesalerno.blogspot.com/	<i>Blog de un grupo de alumnos de lengua española III de la Universidad de Salerno</i>	<i>José Rovira Collado</i>
<i>Aprendiendo español y otras cosas</i> http://laprofee.blogspot.com/	<i>Blog con los enlaces a los blogs de un grupo de alumnos que estudian español en España</i>	
<i>Tendai Hispania Kaiwakai</i> http://tendai-hispania-kaiwakai.blogspot.com/	<i>Blog del grupo de conversación en español de la</i>	

	<i>Universidad de Tenri en Japón</i>	
<i>¿Qué tal Pompí?</i> http://blog.ac-versailles.fr/espanolpompidou/	<i>Blog con proyectos de los estudiantes, recursos y actividades para las clases de español del College George Pompidou, Villeneuve la Garenne (Francia)</i>	<i>Julien Pastre</i>

Tabla 13. Blogs de los estudiantes en una clase de ELE.

- **Blogs para la enseñanza del español para fines específicos.** En esta categoría incluimos blogs con recursos, actividades y materiales para la enseñanza del español de los negocios y del turismo. Asimismo, se incluyen blogs con reflexiones, ideas y experiencias sobre la enseñanza del español del turismo.

<i>Nombre y dirección del blog</i>	<i>Contenido</i>
<i>Español de los Negocios (y algo más)</i> https://antoniorebxl.wordpress.com/page/2/	<i>Blog creado por un profesor de ELE y EFE en Taiwan como espacio con recursos, actividades y materiales para la enseñanza y aprendizaje de español de los negocios</i>
<i>Negocio ELE S.L</i> http://negocioele.blogspot.com	<i>Blog creado por docentes de la Universidad de Alicante para la enseñanza y aprendizaje del Español de los Negocios</i>
<i>Español de negocios, Economía de España y América Latina y ELE</i> http://emilioiriart.blogspot.com	<i>Blog del profesor Emilio Iriarte Centro de Lenguas Modernas de la Universidad de Granada con recursos para la enseñanza del español de los negocios.</i>

Tabla 14. Blogs para la enseñanza del español de fines específicos.

En cuanto a blogs específicos de español del turismo solo hemos encontrado en activo una pequeña muestra en el ciberespacio. En la mayoría de los casos, se trata de

blogs generales para la enseñanza de ELE donde se incluyen actividades para el campo del español del turismo:

<i>Nombre y dirección del blog</i>	<i>Contenido</i>
<i>Desde Río de Janeiro</i> http://desderiodejaneiro.blogspot.com/2011/03/didactica-del-espanol-del-turismo_20.html	<i>Blog general sobre Cultura y Enseñanza de ELE con las herramientas Web 2.0 con entradas específicas sobre Didáctica del Español del turismo</i>
<i>Enseñando voy, Aprendiendo vengo</i> http://conchamorenogarcia.es/espanol-para-el-turismo/	<i>Blog de Concha Moreno, profesora de ELE y autora de diferentes materiales de ELE y manuales donde aparecen reflexiones, ideas y experiencias de la autora sobre la enseñanza de ELE en general y con un apartado específico sobre Español para el turismo</i>
<i>Aprende de Turismo</i> https://www.aprendedeturismo.org/blog/	<i>Blog general dirigido a profesionales del sector del turismo y abierta a cualquier persona que quiera trabajar o conocer más sobre el campo del turismo</i>

Tabla 15. Blogs para la enseñanza del español del turismo.

Esta ausencia de blogs específicos del español del turismo puede deberse a que se prefieren los blogs de español general que contienen numerosas sugerencias, ideas, actividades y materiales interesantes para llevar al aula tanto de ELE en general como de español para fines específicos. Sin embargo, teniendo en cuenta el auge del español para fines específicos, debería haber más blogs con recursos y actividades educativas en el aula en este campo específico de la enseñanza y aprendizaje del español del turismo.

3.6.2. Uso de Wikis

Los wikis son un espacio web colaborativo donde varios usuarios autorizados crean y modifican contenidos de manera asíncrona. Todas las personas registradas tienen acceso a todos los contenidos y con tan solo pulsar el botón ‘editar’ pueden modificarlos. Lo más característico de este espacio virtual es que disponen de un historial donde queda registrado todo y donde podemos disponer de todas las versiones anteriores de la página o páginas de los wikis. Al igual que los blogs son muy fáciles de crear y mantener. Frente a los blogs que se organizan en orden cronológico, los wikis se organizan en páginas con etiquetas sin orden cronológico. Como señala Marquès (2007), los blogs “pueden estar más orientados a informar y promover comentarios críticos”, mientras que los wikis se orientan más a “la creación de textos conjuntos y síntesis y a la negociación de contenidos y significados entre varias personas”. Otra diferencia también mencionada por Marquès es que los blogs permiten dejar comentarios a cualquier visitante del blog, pero sin modificar los artículos escritos por sus autores, mientras que los wikis sólo se lo permiten a las personas registradas que sí que pueden modificar y añadir cualquier contenido.

Entre los servidores de wikis más populares destacan [Wikia](#), [Wetpaint](#), [ZohoWiki](#), [Wikidot](#). [Wikispaces](#) cerró por motivos económicos todos sus sitios desde el mes de julio de 2018, por lo que no hemos podido acceder a los sitios de todos los ejemplos de wikis de ELE recopilados en esta tesis desde 2012 a 2018.

Esta herramienta se hizo muy popular desde la creación de la enciclopedia virtual *Wikipedia* y actualmente se emplea en diferentes sectores educativos para trabajar de formar colaborativa en distintos proyectos. En el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras se han hecho muchos trabajos de análisis sobre las posibilidades didácticas que ofrece esta herramienta, así como la descripción de diferentes experiencias de uso en el aula. Podemos encontrar wikis individuales y wikis colectivos.

Comparados con los blogs de ELE el número de wikis dedicados al mundo de ELE es mucho menor. Si tenemos en cuenta la recopilación elaborada por TodoELE2.0²² se recogen sólo 11 wikis frente a 254 blogs. Además, dadas las características específicas

²² Disponible en: <http://todoele.org/todoele20/ele2fera>
[Consultado en junio 2010]

de este tipo de herramienta, los hemos agrupado en tres categorías: Wikis para la clase de ELE, Wikis para profesores de ELE y Wikis de colaboraciones entre universidades y estudiantes de ELE

3.6.2.1 Wikis para la clase de ELE

Entre los diferentes usos que podemos darles a los wikis mencionaremos algunos tales como wikis para analizar textos literarios o películas, corregir errores y cuestiones organizativas que pueden aplicarse a cualquier nivel de lengua. A veces, los textos que producen nuestros estudiantes podemos copiarlos en el wiki y organizar diferentes grupos para que editen y corrijan los errores. Los propios estudiantes identifican y proponen correcciones a los errores. En grupos más avanzados también podemos proponer varias alternativas e incluso usar la función “discusión” del wiki. Además, se puede crear un wiki para facilitar el trabajo organizativo del curso, por ejemplo, en el caso de presentaciones que deban realizar los estudiantes, podemos publicar una tabla con las fechas, temas y los responsables de las presentaciones para facilitar así los turnos de presentaciones. Por último, en grupos más avanzados también podemos analizar películas o lecturas. Tras leer un texto literario o ver una película, los estudiantes pueden incluir entradas sobre los personajes, la puesta en escena, la trama o el director de la película.

Encontramos los siguientes ejemplos de actividades con wikis para la clase de ELE.

<i>Nombre y dirección del wiki</i>	<i>Contenido</i>
http://cordobaempik.wikispaces.com/	Wiki creado para una clase de español en Polonia
http://spanish-class.wikispaces.com/Nuestra+clase+de+espa%C3%B1ol	Wiki creado para clases de español del Instituto Cervantes de Dublín
http://ventilador.wikispaces.com/	Wiki creado para apoyar las clases de C1 del Instituto Cervantes de Varsovia
http://kaohsiung-american-school.wikispaces.com/Clase+de+Espa%C3%B1ol	Wiki creado para las clases de español de la escuela

	<i>americana de Kaohsiung para los niveles I, II, III y IV.</i>
--	---

Tabla 16. Wikis para la clase de ELE.

3.6.2.2 Wikis para profesores de ELE

Algunos ejemplos de wikis para profesores de ELE son los siguientes

<i>Nombre y dirección del wiki</i>	<i>Contenido</i>
http://wikisencuentropractico2007.pbworks.com/	<i>Wiki para profesores donde se describen algunas actividades con wikis para la clase</i>
http://tallereswiki.wikispaces.com/	<i>Wiki para un taller de profesores de ELE</i>
http://wikieleando.wikispaces.com/	<i>Wiki con recursos para profesores sobre el uso de wikis creado en unas jornadas de formación de profesores del Instituto Cervantes de Nápoles 2007/2008</i>
http://elepedia.org/	<i>Wiki con recursos sobre todo lo relacionado con la enseñanza de ELE</i>
https://es.wikibooks.org/wiki/Espa%C3%B1ol/Como_lengua_extranjera#Contenidos	<i>Wikilibro del español como lengua extranjera</i>
http://eleguia.wikispaces.com/	<i>Wiki con recursos para profesores y estudiantes de ELE</i>

http://mandragora.wikispaces.com/	<i>Aplicaciones wiki postgrado ELE, Wiki de unas estudiantes de Máster sobre las aplicaciones didácticas de wikis en la enseñanza de ELE.</i>
http://wikifachdidaktikws07.pbworks.com/	<i>Wiki de estudiantes de didáctica de E/LE de la Universidad de Gottingen, Alemania</i>

Tabla 17. Wikis para profesores de ELE.

3.6.2.3 Wikis de colaboraciones entre estudiantes de universidades

Entre los wikis de colaboraciones entre estudiantes universitarios encontramos:

<i>Nombre y dirección del wiki</i>	<i>Contenido</i>
http://interculture.wikispaces.com	<i>Proyectos con estudiantes de español- inglés, Universidad Nebrija-Open University UK en los que se pidió a los participantes que realizaran cuatro tareas con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural entre los estudiantes de ambas universidades. Entre los temas de las tareas se incluyeron presentaciones, visita virtual al país de cada compañero, comparación de las páginas Web de turismo de España y Reino Unido y generalizaciones frente a estereotipos</i>

<p>http://exchange-intercambio.wikispaces.com</p>	<p><i>Proyecto entre dos clases de alumnos de un colegio de secundaria y bachillerato. Un grupo de estudiantes españoles de primero de bachillerato de Barcelona que estudiaban inglés como lengua extranjera hicieron un intercambio a través del wiki con un grupo de estudiantes de secundaria americanos de New Hampshire, EEUU de la asignatura de español como lengua extranjera. Este intercambio formaba parte de las actividades de la clase.</i></p>
<p>http://langexchange.wikispaces.com</p>	<p><i>Proyecto entre participantes adultos y estudiantes universitarios. Un grupo de estudiantes de inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de San Fernando de Henares con otro grupo de estudiantes de la Universidad de Ciudad del Cabo en Sudáfrica. Ambos grupos hicieron este intercambio como actividad de refuerzo fuera de la clase.</i></p>

Tabla 18. Wikis de colaboraciones entre estudiantes universitarios.

3.6.3 Uso de Redes Sociales: *Facebook, Twitter, Instagram*

El auge experimentado por las redes sociales en los últimos años hace que sea imprescindible incluirlas en el campo educativo, en especial, en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Según el informe *La Sociedad Digital en España 2018*, elaborado

por la Fundación Telefónica²³, el uso constante de aplicaciones tales como *Facebook*, *Messenger* y *WhatsApp* duplica al de las llamadas de teléfono móvil o fijo. Al parecer el 96,8% de jóvenes españoles con edades entre 14 y 24 años prefiere usar los mensajes de texto como principal canal de comunicación para comunicarse con familiares y amigos. A esta generación se la conoce ahora como *generation mute* o la generación muda, debido a esta aversión a utilizar el lenguaje hablado como instrumento a la hora de ponerse en contacto con otras personas. Sin embargo, esta tendencia parece que no solo es común entre los jóvenes, ya que las personas mayores están también a la par, un 87% de la población de más de 64 años también utiliza aplicaciones de mensajería instantánea. El 95% de la población española prefiere comunicarse a través de este canal, por encima incluso de la comunicación en persona, 86.60%. Como se puede ver, la expansión de aplicaciones de mensajería instantánea va arrinconando el lenguaje hablado, con un desplazamiento de la lengua oral a favor de la lengua escrita.

Facebook es una de las redes sociales más extendidas a nivel mundial que ofrece un espacio de comunicación con amigos, familiares para compartir mensajes, enlaces, fotos, vídeos, etc. Según las últimas estadísticas de 2019, *Facebook* sigue siendo el líder entre las redes sociales y cuenta con 2.271 millones de usuarios activos, un 5% más que en 2018. En segundo lugar, se sitúa *Youtube* con 1.900 millones de usuarios y a continuación *WhatsApp* que sigue creciendo y tras subir un 15% llegó a 2019 con 1.500 millones de usuarios. *Instagram* también ha seguido subiendo un 25% más en 2019 tras conseguir 1.000 millones de usuarios. *Twitter* cuenta con 326 millones, menos de una sexta parte de usuarios activos de *Facebook*²⁴ y con una pérdida del 2% en 2019.

Twitter es una red social en la que cada usuario puede publicar entradas o *tweets* en su cuenta con una longitud máxima de 280 caracteres para compartir textos, fotos, enlaces, vídeos etc. Además, *Twitter* fue el creador de los *hashtags*, términos seguidos de un signo numeral (#) bajo los que podemos seguir tendencias, hilos de conversación, sucesos, etc. *Twitter* cuenta con más de 350 millones de usuarios activos. Como mencionan varios autores (Cuadros *et al.* 2014), mientras que *Facebook* se utiliza para

²³ Disponible en <https://www.fundaciontelefonica.com/artecultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/655/> [Consultado 15 en abril 2019]

²⁴ Disponible en <https://marketing4ecommerce.net/cuales-redes-sociales-con-mas-usuarios-mundo-2019-top/> [Consultado en febrero 2019]

compartir noticias y novedades con amigos y familiares, o en *LinkedIn* todo lo relacionado con el mundo del trabajo, *Twitter* se sitúa en un punto medio y se usa tanto a nivel profesional como personal, para seguir a gente en el ámbito profesional, así como para seguir temas de interés general.

Instagram es otra red social que fue creada en 2010 por Kevyn Systrom y Mike Krieger y que permite subir imágenes en el teléfono móvil que podemos editar y que pueden ir acompañadas de texto. También permite la posibilidad de subir vídeos. Para cada foto o vídeo que se suba, los usuarios pueden pulsar la opción ‘me gusta’ y escribir comentarios. Además, se puede usar etiquetas o *hashtags* que nos permite encontrar fotos por temas. Como indicábamos anteriormente, también está ganando usuarios, con un alto porcentaje de uso diario (51%), superado solo por Facebook (61%) y Youtube (55%). Según un estudio realizado en 2014 sobre hábitos en redes sociales de estudiantes americanos²⁵ *Instagram* es la red en la que más se involucran los estudiantes americanos de 17 años (77%), por encima de *Facebook* (70%).

Para la Lingüística Aplicada el uso de las redes sociales supone un recurso que corrobora el aspecto autónomo y colaborativo que acompaña al aprendizaje de una lengua extranjera. En esta línea los resultados de la investigación de Holguín, García y Vera (2015), realizada con 60 estudiantes ecuatorianos de inglés de nivel medio y avanzado, ratifica la mejora del nivel de destrezas escritas entre 2 y 3 puntos a través de la aplicación de redes sociales como *Facebook*.

Cabe mencionar también otro estudio desarrollado por Cheng (2012) con estudiantes universitarios taiwaneses con el objetivo de desarrollar sus destrezas lectoras y escritas en inglés como lengua extranjera a través del uso de *Twitter*. Al final de su estudio se demostró que los resultados de la prueba escrita al final de curso fueron diferentes para los estudiantes que habían usado *Twitter* durante el curso además de la influencia positiva que tuvo en la actitud de aprendizaje del grupo experimental. Como señala en su investigación, se ha demostrado que los estudiantes que han aprendido a través de dispositivos comunicativos tienen mayores oportunidades para practicar sus habilidades de escritura (Al-Jarf, 2004; Chuo, 2007; Heinrich, Milne y Moore, 2009; Stevens, 2008). Por su parte, Al-Jarf (2004) comparó el uso de actividades tradicionales

²⁵ Disponible en <https://ink.niche.com/best-worst-media-habits-class-2014/> [Consultado en abril 2019]

de escritura en clase con la implementación de otra metodología que combinaba prácticas tradicionales y ejercicios de escritura en la Web y se confirmó que el enfoque de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) mejoró significativamente las estructuras sintácticas de los estudiantes. Además, los estudiantes en el grupo experimental con el método de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador también consiguieron mejores resultados en fluidez en sus producciones escritas con fines comunicativos y mostraron mayor expresividad y originalidad en las ideas de sus ensayos.

Otra experiencia didáctica con el uso de *Facebook* para incentivar la interacción en inglés se llevó a cabo con estudiantes de la Facultad de Turismo y Urbanismo de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). La herramienta se utilizó para que los estudiantes se comunicaran de manera más informal en inglés en temas relacionados con expresiones artísticas tales como canciones, pinturas, frases célebres, etc. (Bertazzi, González y Moyetta, 2015). En una primera etapa empezaron a usar la opción “Me gusta” a las entradas de los docentes, aunque algunas de ellas contenían preguntas que necesitaban respuestas específicas. Al cabo de un mes comenzaron a comentar fotos, frases, canciones o videos compartidos por los profesores sobre temas no relacionados con la asignatura. Luego empezaron a compartir videos, canciones y frases sobre diferentes temas específicos del curso para abrir el debate. La interacción fue aumentando llegando a compartir en la última etapa del proyecto opiniones sobre gustos, personalidad y mostrando posturas y creencias.

En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera encontramos muchos estudios donde se aplica *Facebook* para el desarrollo de la expresión escrita y de la comprensión lectora. Destaca el proyecto que se implementó en diferentes centros de secundaria de Reykjavík (Islandia) y en el que participaron 100 estudiantes islandeses. En esta experiencia se demuestra cómo el uso de *Facebook* permite llevar a cabo un aprendizaje de la lengua más *colaborativo, autónomo y significativo* y se demuestra cómo la utilización de esta herramienta puede influir de forma positiva en el desarrollo de las destrezas escritas (Concheiro-Coello, 2016).

En cuanto al uso de *Twitter*, como se indica en el estudio de Tur, Marín y Carpenter (2017), ha habido un creciente interés en el uso del microblogging con fines de aprendizaje y para apoyar prácticas docentes innovadoras. Entre los usos de *Twitter* en el aprendizaje Shah, Shabgahi y Cox (2015) sugirieron cuatro: “en comunidades de aprendizaje formal e informal, para el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje móvil y el pensamiento reflexivo”. Entre los desafíos con el uso de *Twitter* se ha señalado el hecho

de que la cantidad de información pueda ser abrumadora para algunos usuarios (Davis, 2015). Se ha investigado sobre la mejora del aprendizaje informal colaborativo con *Twitter* en Tur y Marín (2015) y en Mercier, Rattray y Lavery (2015). Algunos estudios han confirmado que este tipo de colaboración puede llegar a convertirse en una comunidad de práctica (de-Paoli y Larooy, 2015; Wesely, 2013) y se ha demostrado la influencia de *Twitter* para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje (Junco, Heiberger, y Loken, 2011; Junco, Elavsky y Heiberger, 2013) y, en particular, para mejorar la participación en un contexto educativo con clases magistrales (West, Moore, y Barry, 2015).

En el campo específico de la enseñanza del español lengua extranjera Fornara (2010) llevó varias experiencias al aula con el uso de *Twitter* con alumnos universitarios norteamericanos de un curso de lengua española de cincuenta horas lectivas en Barcelona. En cuanto a la dinámica de actividades, a comienzos de curso se invitó a todos a que crearan una cuenta y se conectaran con todos los compañeros y el profesor y escribieran como mínimo una entrada al día, seis días a la semana. Estas entradas eran de tema libre y respondían a la pregunta “¿Qué está pasando?”. El objetivo era crear conexión entre el grupo de estudiantes y fomentar *una rutina de práctica* de la lengua meta. Según Fornara (2010: 1052):

[...] los estudiantes, invitados a practicar constantemente la lengua extranjera y expuestos a la lectura de las aportaciones de todos los miembros de la comunidad, se esfuerzan en producir textos gramaticalmente correctos e interesantes: el hecho de ser leídos por sus compañeros les empuja a crear un contenido variado y a poner cuidado en las normas de la lengua aprendidas en clase manteniendo, sin embargo, un tono informal y esencialmente comunicativo. a la práctica de la lengua se une la lectura de los mensajes de los demás compañeros y del profesor, que participa en la actividad con la misma frecuencia que los estudiantes y tiene un papel de dinamizador.

Asimismo, también encontramos ejemplos de usos conjuntos de ambas redes sociales, *Facebook* y *Twitter*. En concreto, esta experiencia se llevó a cabo con estudiantes universitarios de Máster y de cursos iniciales de español en la California State University, Bakersfield con el objetivo de incrementar el aprendizaje autónomo y mejorar las dinámicas de trabajo colaborativo (Fernández Ulloa, 2013).

En lo que respecta a la investigación en cuanto a la eficacia del uso de *Facebook* frente a un grupo de control para mejorar la escritura L2, Dizon (2016) involucró a 30 estudiantes universitarios japoneses de inglés como lengua extranjera repartidos en dos grupos de análisis, en los que examina tres áreas de la escritura L2: fluidez de la escritura,

riqueza léxica y precisión gramatical en un grupo experimental. Las conclusiones de este investigador señalan que el grupo experimental mejoró en términos de fluidez de la escritura. Por otra parte, ninguno de los dos grupos realizó progresos significativos en la riqueza léxica ni en la exactitud gramatical.

Además del uso de *Facebook* con diferentes grupos de estudiantes hay que destacar la importancia de las diferentes comunidades de profesores de ELE en Facebook para poner en contacto a todos los profesores del mundo, indicamos a continuación algunas de las más importantes:

<i>Nombre y dirección del grupo de Facebook</i>	<i>Contenido</i>
<i>ProfeDeELE.com</i> https://www.facebook.com/groups/redprofesele/	<i>Red de profesores de español lengua extranjera, con más de 25.000 miembros por todo el mundo y que celebró su primer encuentro en Valencia en julio de 2016 para compartir e intercambiar recursos, ideas y reflexiones.</i>
<i>Comunidad Todoele</i> https://www.facebook.com/Todoele	<i>Red social de profesores de ELE, con más de 16.000 miembros, con un espacio creado para compartir noticias, materiales, recursos y todo tipo de información del mundo ELE.</i>
<i>Lectores por el mundo</i> https://www.facebook.com/groups/lectoresELE/	<i>Red de profesores nativos para enseñar español lengua extranjera en universidades cuya lengua oficial no es el español. Esta red tiene en la actualidad más de 15.000 miembros y fue creada con el fin de colaborar en diferentes proyectos docentes, compartir información, ofertas de trabajo, cursos de formación y experiencias laborales para mejorar la enseñanza ELE.</i>

Tabla 19. Comunidades de profesores de ELE en *Facebook*.

Por último, en cuanto al uso de *Instagram* en la enseñanza y aprendizaje de idiomas también encontramos diferentes experiencias en el aula como es la investigación

llevada a cabo por Martín Bosque y Munday (2014) en Estados Unidos con estudiantes universitarios de español lengua extranjera. Ambas profesoras de diferentes universidades norteamericanas usaron *Instagram#ELE* para la práctica del vocabulario y reforzar estructuras gramaticales, así como para conectar a los estudiantes en una comunidad global. Entre las ventajas señaladas en su estudio Martín Bosque y Munday (2014), destacan *el uso de imágenes asociadas a palabras y expresiones*, así como la posibilidad de interactuar entre nativos y no nativos y ver ejemplos de hablantes nativos del mundo hispanohablante sin tener que seguirles, como ocurre en Facebook. Además, si lo comparamos con *Twitter* no hay un límite de caracteres por lo que las conversaciones pueden ser más naturales. En cuanto a las actividades realizadas con *Instagram* se incluían la lectura de la palabra del día, pensar en una imagen para esa palabra, subir la foto o el vídeo a *Instagram* con una frase o texto, añadir las etiquetas obligatorias del proyecto y de la clase para diferenciar así a cada grupo, leer las frases del día de otros compañeros y responder a los comentarios. Los resultados de esta experiencia educativa fueron muy positivos para impulsar la autonomía del estudiante, así como el desarrollo de la competencia comunicativa, estratégica y social.

Además del desarrollo de habilidades comunicativas, de aprendizaje autónomo y motivación mencionadas anteriormente en el aprendizaje de ELE, hay otras investigaciones en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras que confirman el impacto del uso de *Instagram* en el nivel de confianza de los estudiantes para participar y comunicarse (Al-Ali, 2014; Munday, Delaney y Bosque, 2016; Fornara, 2018a). Otros estudios también señalan las ventajas del uso de *Instagram* en el desarrollo de la competencia léxica y cultural (Munday, Delaney y Bosque, 2016) y en la mejora del vocabulario informal y el aprendizaje cultural a través de # hashtags (Fornara, 2018b). Por último, cabe mencionar su contribución a la creatividad y la innovación con memes (Purnama, 2017) y cómo facilita la comprensión a través de imágenes en publicaciones escritas (Whiddon, 2016).

3.7. La destreza escrita en ELE

Desde la segunda mitad del siglo XX, disciplinas como la Lingüística Aplicada y la Pragmática han desarrollado un gran número de investigaciones en el campo de la escritura. La escritura se ha considerado una destreza básica y autores como Harris (1993) defienden que esta destreza se debe adquirir tanto en la L1 como en la L2, lo que implica

que se enseñen de manera explícita estrategias de escritura para facilitar el éxito académico.

No obstante, tal como señala Halabis (2014), en el ámbito académico es muy frecuente escuchar la preocupación de docentes y estudiantes a la hora de tratar la producción escrita. Los docentes deben desarrollar una serie de actuaciones que puedan ayudar a los estudiantes a superar dificultades tales como desarrollar argumentos, realizar críticas, citar correctamente, no plagiar, entre otros, dentro de la materia. De ahí que, como indica Carlino (2003: 410), sea necesaria una “alfabetización académica” o “alfabetización avanzada”, como “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad”.

En el caso de los estudiantes de L3, la situación puede ser más compleja, ya que, además de enfrentarse a la alfabetización académica, se añade el conflicto entre dos convenciones diferentes, la de su L1 y la de la L2. Según Halabis (2014: 23), “los estudiantes confrontan dificultades relacionadas con la naturaleza cultural de los esquemas mentales y representaciones abstractas de los objetos, eventos y situaciones en contraposición con las convenciones propias de su cultura de origen”. Como indican Kutz, Groden y Zamel (1993), “la naturaleza de la alfabetización académica frecuentemente confunde y desorienta a los discentes, particularmente a aquellos que traen consigo una serie de convenciones que no encuentran un correlato con las del mundo académico al que recién ingresan”.

Otros autores también se refieren a las dificultades de la expresión escrita frente al resto de destrezas debido a la complejidad de los procesos de desarrollo de la capacidad de expresión escrita (Salvador Mata y Gutiérrez Cáceres, 2005: 45):

Las dificultades en la expresión escrita derivan de que ésta es una actividad compleja, en la que están involucradas diversas habilidades del sujeto que escribe. En primer lugar, el conocimiento de lo que significa “saber escribir”; pero, sobre todo, la puesta en funcionamiento de habilidades básicas, de estrategias y de la capacidad de coordinar múltiples procesos. La complejidad radica, además, en que los procesos que debe controlar el escritor son simultáneos y recursivos. Esta complejidad hace que la escritura sea un aprendizaje difícil.

La investigación dedicada a la enseñanza de la escritura y de la lectura en la L1 y la L2 ofrece un gran número de propuestas de intervención didáctica para mejorar el

proceso de comprensión y composición de textos en la universidad. Existen muchas teorías sobre el proceso de composición de un texto escrito. Cassany (2007) menciona diferentes propuestas, desde la propuesta lineal del modelo por etapas de Rohman y Wlecke (1964), el modelo del procesador de textos de Van Dijk (1977) basado en la lingüística textual, hasta el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) que según Cassany (2007 y 1999) y Rodríguez (1998), es el modelo más completo y preciso. Como explica Cassany (2007: 261), Flower y Hayes (1981) se centran en los procesos cognitivos que tienen lugar en la composición de un texto y desarrollan un modelo teórico que ofrece detalles de las operaciones mentales que intervienen en el proceso de composición de un texto escrito (*memoria a corto y largo plazo, formulación de objetivos, procesos de creatividad, etc.*).

Cassany (2007: 169) indica que el modelo de proceso de composición de un texto propuesto por Flower y Hayes:

Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto el que los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición.

En otra investigación, Cassany (2004) resume la complejidad de relaciones, procesos y subprocesos cognitivos destacando la recursividad del proceso y los procedimientos a la hora de redactar un texto escrito. Además, frente a enfoques tradicionales que se han centrado generalmente en la escritura como producto, este enfoque centrado en el proceso de escritura en la enseñanza de lenguas extranjeras tiene en cuenta la dimensión social de la escritura y aspectos tales como el proceso de composición, la intención comunicativa y el contexto cultural. En la dimensión social de la escritura se incluyen procedimientos para que los aprendientes generen ideas, planifiquen el texto y finalmente produzcan la primera versión para que sea revisada por pares.

También hay que señalar la importancia concedida a la lectura de los borradores realizados durante el proceso de composición (Hayes, 1996). Según Cassany (1999: 15), la composición escrita se concibe en este proceso como una habilidad que integra la comprensión lectora y las actividades comunicativas de comprensión, expresión e interacción orales:

En definitiva, la conducta experta de composición incluye habilidades finas de comprensión y análisis de borradores y de diálogo oral con coautores y lectores intermedios. Del mismo modo debe entenderse la práctica de la composición escrita en el aula de E/LE: los aprendices no solo escriben o redactan, sino que deben leer los borradores propios y los ajenos y deben poder comentarlos con sus autores y con el docente. En las actividades de composición, se trabajan pues todas las habilidades lingüísticas.

Efectivamente, el entorno virtual favorece, tal y como aconseja Hayes (1996), una relectura, tanto de los propios autores del texto como de sus compañeros, pues a través de la propuesta de tareas o actividades de escritura que partan de una situación comunicativa real logramos que los estudiantes enriquezcan la actividad de producción escrita a través de la incorporación de las mejoras propuestas por sus pares. Las actividades grupales o en pares favorecen el intercambio de ideas y la colaboración. Las herramientas de comunicación y colaboración de la Web 2.0 permiten la socialización de la escritura.

Sun (2010) explica que varios enfoques basados en proyectos de escritura han mostrado que el alumno tiene que ser capaz de lo siguiente:

- Escribir tanto como sea posible dentro y fuera del aula sobre una amplia gama de temas.
- Permitir que los estudiantes decidan lo que quieren escribir a su propio ritmo.

Así pues, una herramienta de la que el docente se puede servir para lograr esta variedad que señala Sun (2010) son los blogs. Efectivamente, el uso de blogs en el aula permite una plataforma ideal para la escritura extensiva en línea proporcionando a los estudiantes un espacio personal donde pueden escribir en una amplia gama de temas de interés para los autores; a su propio ritmo; para diversas audiencias; y con una comunicación espontánea.

En el campo de la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera se han realizado diferentes experiencias con el uso de blogs y wikis para el desarrollo de la expresión escrita (González Lozano y García Romeu, 2011). Se ha demostrado como el uso de estas herramientas favorece la interacción entre autores y lectores, el desarrollo de la autonomía y la escritura colaborativa.

Además, las nuevas tecnologías permiten a los estudiantes compartir sus pensamientos y progresos en la escritura en la Web con un público más amplio, un factor que podría conducir a mayores niveles de motivación y de escritura extensa. De esta manera, los estudiantes estructuran sus pensamientos que son públicos en Internet. En este sentido, las nuevas herramientas digitales poseen las características de

intereses compartidos y de apoyo compartido, que rara vez son posibles en las aulas tradicionales.

3.8. Escribir en línea

El uso de las actividades de escritura en línea puede tener una influencia positiva en la adquisición de terceras lenguas con un efecto desinhibidor que facilita que todos los aprendices se involucren en el proceso de escritura con más oportunidades de producir *output* con un propósito comunicativo, ayudándoles al mismo tiempo a desarrollar buenos hábitos de escritura en un entorno de aprendizaje autónomo que promueve la confianza y la motivación.

Asimismo, como señala Cassany (2012: 15) no cabe duda de que: “La red o internet—con minúscula, porque ya es algo común—ha cambiado nuestra manera de vivir”. Los cambios tecnológicos y la digitalización o la escuela 2.0 se han difundido y han tenido como consecuencia una transformación total del aula, con la instalación de ordenadores y wifi, el cambio de formato de libro de texto a digital, la creación de entornos virtuales de aprendizaje, junto con la integración en el curriculum de las TIC (Tecnologías de la Información y el Aprendizaje) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) como herramientas de todas las materias.

En 2004, Tim O'Really (cit. Cassany, 2012: 34) creó el concepto Web 2.0 que implicaba un cambio significativo en internet. Este cambio supuso que la Web 1.0 diera paso a “una gran comunidad digital, basada en la colaboración o la cultura participativa” (Jenkins, 2006), donde millones de internautas pasaron a ser al mismo tiempo *consumidores* y *productores* de contenidos. Como indican Berdugo *et al.* (2010: 353) en la era de las comunicaciones, la cuestión es, “¿cómo pueden las nuevas tecnologías potenciar y contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura?, ¿de qué manera afecta la red en los procesos de escritura tradicionales?, ¿Qué recursos encontramos en la red que faciliten la redacción en línea?”.

A continuación resumimos las principales diferencias entre leer y escribir en papel y en pantalla (o en la red) (Cassany, 2012: 45-50):

- Hipertextualidad o como Martín (cit. Cassany 2012) apunta, textos multilineales frente a textos monolineales. Los vínculos en la red posibilitan saltar de un fragmento a otro, siguiendo distintos itinerarios mientras que el impreso escrito indica una dirección de lectura, aunque el lector experimentado suele saltarse, avanzar y retroceder en el texto a su gusto. A pesar de que el texto

electrónico posea esta característica, procedemos a procesar el discurso de manera lineal, pasando de un fragmento a otro a través de los vínculos siguiendo un recorrido longitudinal.

- Intertextualidad. A través de la bibliografía, las referencias y las citas, los libros ya presentaban formas de intertextualidad; la red hace esta intertextualidad más explícita gracias a la conexión de los textos entre sí con vínculos externos.
- Multimodalidad en pantalla frente a monomodalidad en papel. La Web emplea el color, la forma y la situación en el espacio de un elemento para transmitir elementos significativos. La red aporta nuevas variables al escrito impreso: texto animado, imágenes, vídeos, sonidos, iconos, recreaciones virtuales, entre otros, por lo que es casi imposible usar solo la escritura.
- Plurilingüismo y multiculturalidad. La red permite el contacto con interlocutores de diversos lugares y, por ende, implica el empleo de las segundas lenguas. A su vez, encontramos Webs institucionales y comerciales multilingües así como el empleo de lenguas francas (inglés, español, francés, entre otras) en posts, blogs, foros y wikis monolingües. Asimismo, la red ha dado lugar a la generación de nuevos géneros discursivos—los géneros electrónicos—como, por ejemplo, los foros, los blogs, las wikis o las redes sociales, entre otros, y el empleo de nuevos registros lingüísticos.
- Virtualidad. Los textos no se pueden tocar, hojear u oler, se encuentran en una caja, tras una pantalla, lo que causa inseguridad entre aquellos usuarios acostumbrados al papel.
- Carácter inacabado. Los textos en la red viven en un constante proceso de renovación, cambio, adaptación y actualización frente al estatismo de la edición impresa que queda fijada una vez es impresa.
- Superficialidad. Como indica Carr (2011) los atractivos de la red (navegar, saltar de una ventana a otra con un solo clic, los vídeos, la publicidad) han dado lugar a que leamos de manera fragmentaria, parcial y superficial una novela extensa o un ensayo detallado.

La escritura digital también nos permite utilizar cada uno de los subprocesos de los que se compone el proceso de composición de forma recursiva y similar a como opera nuestro cerebro, editando, creando, haciendo, deshaciendo y compartiendo de forma muy dinámica (Serafini, 2006). La flexibilidad espaciotemporal que aportan las herramientas digitales permite que los estudiantes sigan revisando, evaluando y mejorando su práctica escrita. Los estudiantes irán comparando, contrastando ideas y actualizando sus conocimientos para poder así relacionarlos con los suyos propios.

Además, como indica Tascón (2012: 16) en su guía sobre cómo escribir en internet, la escritura digital ocupa nuevos espacios y aparece “entreverada por la oralidad, presidida por lo coloquial, la informalidad, las abreviaturas o, simplemente, por la búsqueda de la eficacia más completa en la comunicación.” Existe una necesidad de adaptar nuestro modo de escribir a los cambios que se han producido en la manera de comunicarnos, dictados por la revolución tecnológica. Hoy en día se ha hecho realidad lo que también se ha denominado *conversación tecnológica*, o conversación coloquial gráfica que constituye un nuevo discurso caracterizado “con cierta planificación sobre la marcha, más propia de la lengua hablada que de la escrita, un tono informal y una alternancia y toma de turno no predeterminada.” (Sanmartín Sáez, 2007: 9). Uno de los ejemplos es el chat escrito, considerado como fenómeno discursivo y nuevo tipo de comunicación impulsado por los avances tecnológicos y dominado por la informalidad,

“... se distingue por ser un discurso con una planificación sobre la marcha y por su carácter dialógico, que contrasta con el medio gráfico empleado. “(Sanmartín Sáez, 2007: 22).

Azcona (2000: 43) lo describe como ‘diálogo escrito’ y nueva forma de comunicación que “...desarrollada correctamente, combina el dinamismo de la conversación con la capacidad de articular discursos elaborados más propios de la escritura”. Yus (2001: 12) define el chat como “interesante híbrido entre la estabilidad del soporte escrito, y la espontaneidad y cualidad efímera del habla”. El estudio de Pérez Gaztelu y Zulaica (2016) muestra el resultado de un proceso de aprendizaje informal con un grupo de jóvenes bilingües vasco castellano hablantes,

[...]en un sistema (interlingüístico) de escritura, cuya adquisición y desarrollo es, paradójicamente, (casi) independiente del ámbito académico (se basa en el alfabeto aprendido en la formación escolar, pero no es utilizado siempre normativamente y, en cualquier caso, es combinado con otro tipo de símbolos y signos) y, a su vez, totalmente dependiente del contexto comunicativo de uso, informal.

Es lo que denominan las autoras *conversaciones escribadas* (Perez Gaztelu y Zulaica (2014), descritas como, “...(cuasi) sincrónicas espontáneas y reales, desarrolladas y condicionadas a través de un aparato con conexión a Internet”. Se trata de intercambios comunicativos del género chat de tipo *complementario* y *autónomo* (Cassany 2012); es decir, conversaciones entre amigos en las redes *Tuenti* y *WhatsApp*, mediadas por ordenador (CMC, Herring 1996) en un ambiente comunicativo informal, no cuidado, y cuyo objetivo es meramente el lúdico.

En nuestro estudio analizaremos el uso del chat en grupo en *Facebook* que se utilizó con el objetivo de expandir la conversación fuera del aula y continuar la interacción con grupos diferentes de estudiantes. Nuestra intención es ayudar al alumno a través de estas herramientas digitales para que adquiera técnicas que le ayuden a mejorar su proceso de escritura. Sánchez (2009) propone vincular “el aprendizaje de la producción escrita con la participación en prácticas reales de comunicación escrita”, mediante la exploración de diversos géneros textuales para desarrollar funciones en contextos sociales con un uso apropiado de registros. Además, se propone un acercamiento más social, incorporando al proceso de escritura “*personally and socially meaningful writing activities focusing on students’ lived experiences and emotions*” (Loureiro-Rodríguez *et al.*, 2013). Al seguir esta perspectiva más social y significativa del aprendizaje, el proceso de escritura se centrará en utilizar actividades de escritura para propiciar “*students’ awareness of the*

relationship between language and identity, and linguistic attitudes and language use” (Loureiro-Rodríguez *et al.*, 2013). Este tipo de actividades escritas en blogs y redes sociales ayudará al estudiante a tener más confianza en sí mismo y en sus habilidades lingüísticas.

3.9. Tipología textual en la formación de profesionales del turismo

La gran heterogeneidad de temas de la comunicación turística se manifiesta también en la variedad de géneros discursivos y tipologías textuales. Para describir el lenguaje del turismo, primero deberemos ver en qué tipo de textos aparece, así como los objetivos comunicativos y la tipología de destinatarios a los que se dirige cada tipo de texto turístico. Entre los principales textos turísticos Trovato (2014) hace referencia a las guías turísticas, folletos turísticos, anuncios publicitarios, catálogos, artículos periodísticos y géneros turísticos multimedia tales como foros y blogs.

En cuanto a las convenciones del género textual de guías de viaje, Calvi (2010) explica que el origen del turismo propiamente dicho, con respecto a otras formas de viaje, se relaciona con el primer viaje de grupo que organizó Cook en 1841, y la publicación en 1830 de las primeras guías turísticas del editor inglés Murray y el alemán Baedeker, que perseguían facilitar información útil para los viajes. En concreto, las guías publicadas en Alemania fueron referencia obligada para los nuevos turistas. Como señala Calvi (2010), es llamativo que el origen del turismo se asocie al desarrollo de un nuevo género textual, la guía de viaje, que define su estilo en una relación de interdiscursividad con otros tipos textuales cercanos, como los libros de viajes o los textos geográficos, destinados a la descripción de un paisaje o de una costumbre cultural determinada. Esto supuso el antecedente inmediato de la tipología textual que deben manejar los estudiantes de turismo como par de su competencia profesional.

No es extraño que en el sector del turismo se proponga la presencia de las siguientes familias de géneros (editoriales, institucionales, comerciales, organizativos, legales, académicos y de tipo informal con repercusión social). Este último, está relacionada con el uso de los blogs u otra herramienta de comunicación social. Es un hecho que los tipos de texto también se han transformado con las nuevas tecnologías. Como se mencionaba en el apartado anterior, la llegada de internet ha generado tipos específicos de escritura y la emigración de la escritura analógica a la digital. Esto ha cambiado de manera visible los géneros escritos tradicionales que han tenido como consecuencia una diversificación de la escritura en la geografía y en el tiempo (Cassany,

2005: 30). De este modo, se han ido incorporando rasgos de la oralidad a lo eso, influyendo además su idiosincrasia dialectal propia. Sin embargo, hay rasgos gramaticales y discursivos propios del código escrito que el alumno necesita aprender con el objetivo de dominar esta destreza escrita, tales como son *la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical y la variación y el estilo* (Sánchez, 2009: 28).

En cuanto a la tipología de los textos turísticos no es fácil clasificarlos debido a la gran variedad de textos relacionados con campo del turismo. Pocos estudios presentan una tipología textual que incluya todas las actividades que implican el uso de la comunicación escrita dentro de la actividad turística. Nos centraremos en la descripción de géneros textuales propuesta por Calvi (2010) que describe tres grandes bloques de géneros textuales en los que se puede agrupar todas las producciones textuales relacionadas con el turismo y que resumimos a continuación:

- Bloque 1: Descripción y promoción del destino turístico, que recoge todos los textos destinados a turistas y el léxico empleado proviene de diferentes estudios tales como la geografía, historia, historia del arte, gastronomía, etc.
- Bloque 2: Gestión, que incluye un gran abanico de actividades relacionadas con las agencias de viajes, hostelería y restauración, transportes, seguros, congresos y ferias. Comprende una gran variedad de géneros textuales escritos tales como reservas, billetes, facturas, normativas, catálogos, etc.
- Bloque 3: Reflexión teórica sobre el fenómeno del turismo que abarca el nivel científico más alto que se caracteriza por la interdisciplinariedad (economía, geografía, sociología, psicología social y antropología).

Categorizar la variada tipología de textos que caracteriza el mundo del turismo es una labor ingente, sobre todo si tenemos en cuenta el impacto de la comunicación a través de internet. La clasificación propuesta por Calvi (2010) incluye diferentes niveles jerárquicos que admiten posibilidades combinatorias:

- **Textos destinados al turista:**
 - Textos informativos (folletos, itinerarios)
 - Textos descriptivos (guías de viaje, reportajes, foros y blogs)
 - Textos publicitarios (anuncios escritos o audiovisuales)
 - Textos operativos (cómo llegar, informaciones prácticas)
 - Textos narrativos (cronologías, breves narraciones históricas, leyendas)
- **Textos destinados a los profesionales del turismo, tanto en su vertiente teórica como aplicada:**
 - Textos relacionados con la gestión de las actividades asociadas al turismo (billetes, reservas, contratos, hojas informativas...)
 - Textos legales (normativas de turismo)
 - Textos que promueven la reflexión teórica sobre el fenómeno del turismo (informes, estadísticas...)

Dentro de esta tipología textual tan variada en la industria turística, los diferentes estudios de investigación destacan dos tipos de textos con características específicas. Por un lado, toda la comunicación escrita relacionada con la promoción y el marketing, en la que destacan los folletos turísticos (Cerdá Redondo, 2000; Dale y Oliver, 2000; Calvi, 2001). Por otro lado, la escritura de cartas comerciales, con rasgos más formales y que se utilizan en la vertiente empresarial del sector turístico (Calvi, 2001, Guzmán Gil y Alberola Colomar, 2001).

Para desarrollar la competencia textual de nuestros estudiantes jamaicanos en L3 en un contexto especializado, aplicaremos la tipología textual desarrollada por Calvi (2010). Esta tipología se ajusta bien a nuestra propuesta de un entorno digital y al uso de herramientas de la Web 2.0 para el desarrollo de la comunicación escrita digital. Además, deberemos preparar a nuestros estudiantes para que reconozcan, comprendan y produzcan textos de diferentes tipologías, pero también como indica Calvi (2010), deberá alternarse con el dominio de la lengua general debido al mayor peso de las situaciones interactivas de la vida cotidiana en el sector del turismo (hoteles, restaurantes y agencias de viajes). Tampoco se puede olvidar el componente sociocultural de cada situación de comunicación reflejado en el tratamiento entre el profesional y el cliente tanto en la interacción oral como en la escrita.

CAPÍTULO 4.
ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Preámbulo

En este capítulo analizaremos los datos y resultados obtenidos del estudio de caso desarrollado en la Universidad de Tecnología de Jamaica con estudiantes jamaicanos universitarios de nivel A1-A2 de español del Turismo. El objetivo principal ha sido mejorar la expresión escrita de estos estudiantes a través de tres fases de investigación, una primera fase de diagnóstico, una segunda fase de análisis de los resultados sobre la destreza escrita y por último una puesta en marcha de una propuesta pedagógica con el uso de la web 2.0. En primer lugar, proporcionaremos una descripción de los sujetos de investigación que participaron en las distintas fases de investigación. Continuaremos con la fase de diagnóstico donde expondremos los resultados obtenidos en los cuestionarios de percepción de los estudiantes sobre el trabajo autónomo y sus creencias sobre la responsabilidad en el aprendizaje. Asimismo, analizaremos las percepciones que tienen sobre el uso de herramientas de la web 2.0 y sus actitudes lingüísticas. Finalmente expondremos los resultados de la fase de análisis en la que previamente se realizó un análisis de errores y posteriormente se llevó a cabo la implementación de herramientas de la web 2.0 con los proyectos blog y *Facebook*. Presentamos un esquema global en el Gráfico 2 de nuestro análisis de resultados donde recogemos y sintetizamos todos los aspectos que iremos analizando durante todo el capítulo.

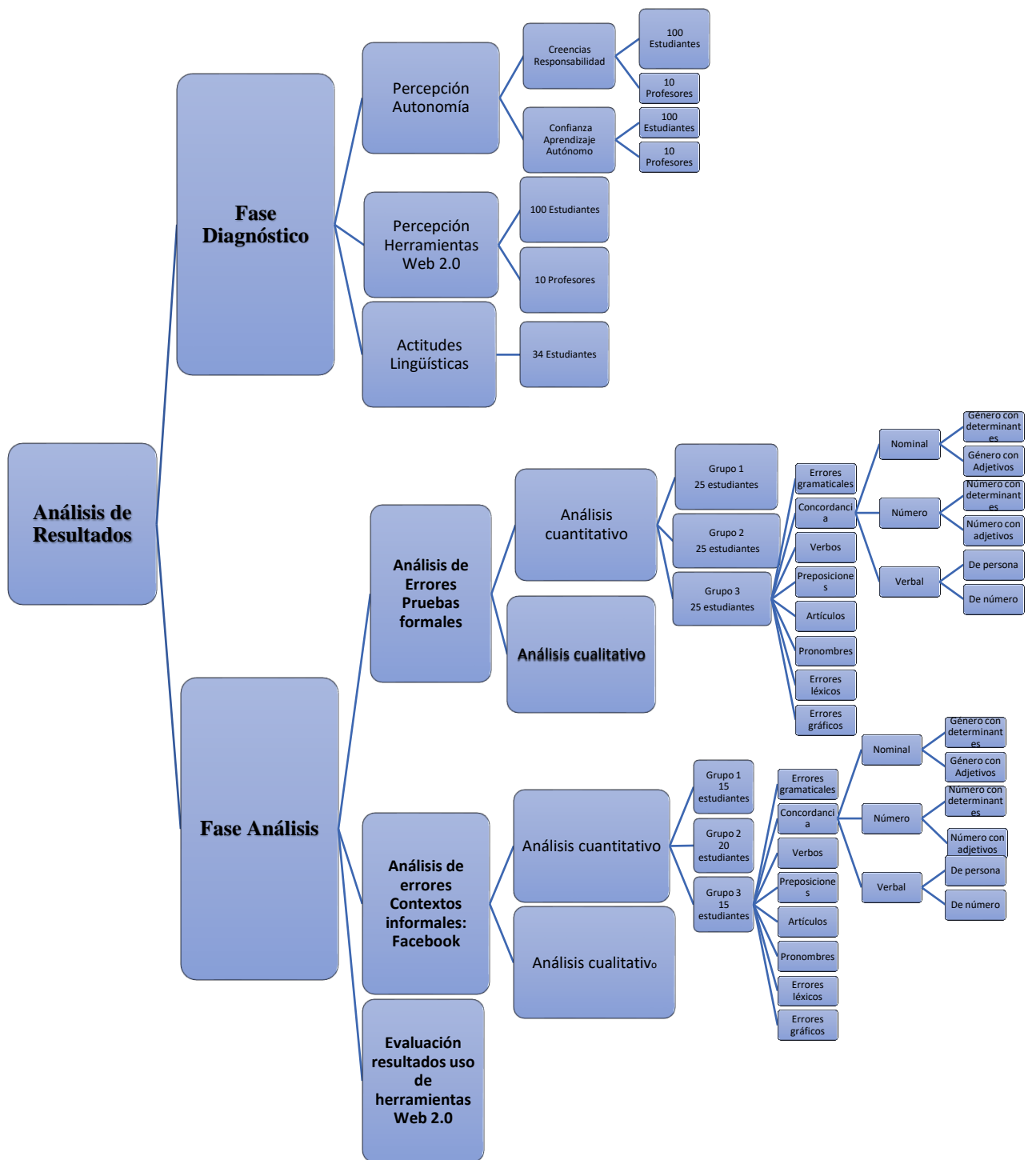


Gráfico 2. Análisis de resultados

4.2. Sujetos de Investigación y sus variables

La investigación en la acción en la que se enmarca nuestro estudio sigue un método cuantitativo y cualitativo y se realizó con un total de 269 sujetos de investigación, 259 estudiantes y 10 docentes de los cursos académicos 2013-2015. En nuestra exploración inicial relacionada con la autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje y el uso de herramientas Web 2.0 participaron 100 estudiantes de español de la Escuela de Turismo de los cursos académicos 2013-2014 y 10 docentes de idiomas del Departamento de Lenguas Extranjeras. En cuanto a la investigación sobre las actitudes y creencias lingüísticas, participaron un total de 34 discentes de la clase de español del turismo de nivel A1 del curso académico 2014-2015. Para la investigación sobre el desarrollo de la destreza escrita y el uso de Web 2.0, se contó con 75 estudiantes universitarios de dos cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015. Mostramos a continuación la tabla con el perfil del total de sujetos.

A: Sujetos	B: Sexo	C: Edad
100	Mujeres: 84 Hombres: 16	18-20 años: 60 21-25 años: 35 26-30: 3 31-40: 2
34	Mujeres: 30 Hombres: 4	18-20 años: 9 21-25 años: 22 26-30: 1 31-40: 1
75	Mujeres: 66 Hombres: 9	
50	Mujeres: 45 Hombres: 5	
Total: 259	Total: Mujeres: 225 Total: Hombres: 34	

Tabla 20: Perfil del total de sujetos de investigación

Tal y como podemos observar en los datos de nuestra investigación, dentro del análisis de variables de sexo hay que destacar que la mayoría de sujetos de investigación eran mujeres, 225 frente a 34 hombres. Debemos tener en cuenta que había mayoría femenina en todos nuestros cursos de español. Como se mencionaba en capítulos anteriores, la presencia de una mayoría de mujeres en los estudios superiores es una realidad en las universidades jamaicanas, que cuentan con más de un 70% de mujeres frente al 30% de hombres.

4.3. Fase de diagnóstico: Percepciones sobre autonomía, herramientas Web 2.0 y actitudes lingüísticas

En esta fase de diagnóstico se expondrán los resultados obtenidos en los cuestionarios sobre la percepción de la autonomía y sobre el uso de herramientas Web 2.0 de nuestros estudiantes, así como sus actitudes lingüísticas hacia las tres lenguas en contacto, la lengua criolla, el inglés estándar y el español como tercera lengua. Antes de pasar a analizar los resultados obtenidos presentaremos a continuación un esquema donde se recoge y sintetiza todos los aspectos analizados:

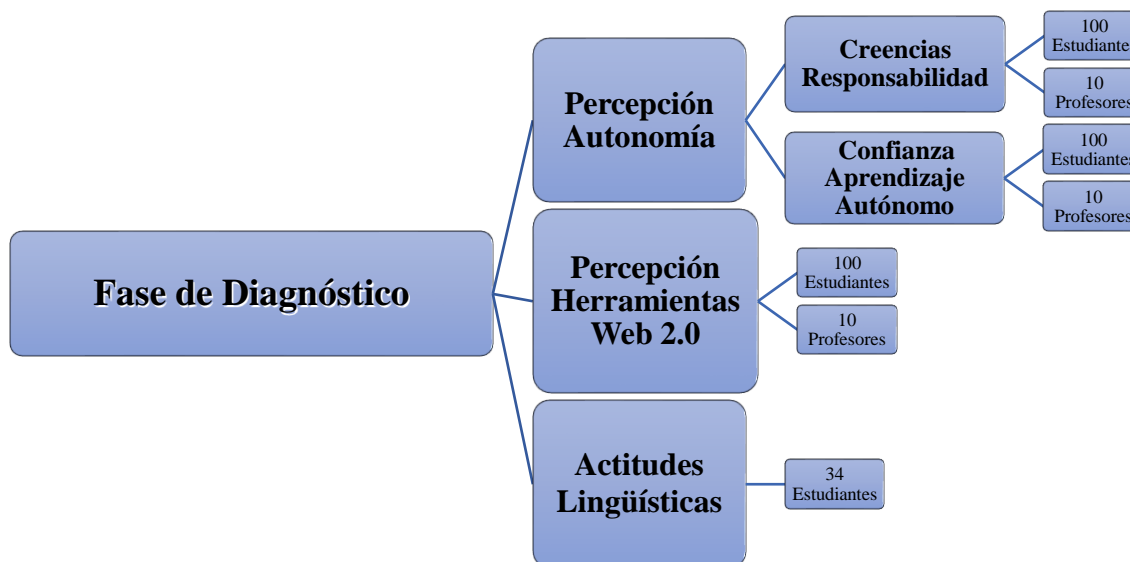


Gráfico 3. Fase de diagnóstico

4.3.1 Resultados sobre la percepción sobre autonomía

Como hemos visto en el marco teórico, el fomento de la autonomía requiere un cambio en las creencias sobre las responsabilidades de estudiantes y profesores en el proceso de aprendizaje, así como un cambio respectivo en sus roles (Kehrwald, 2005: 3). Ante esto se intenta dar respuesta a cuestiones relacionadas con el fomento del aprendizaje autónomo, tales como la influencia de las creencias de los estudiantes y de los profesores sobre la autonomía.

Así pues, para intentar saber cuál es la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, decidimos realizar un cuestionario. Para ello seleccionamos el tipo de cuestionario que propone Chan (2001 y 2003) y lo adaptamos tal como se muestra en el Anexo A. Mientras que Chan propone realizar 53 preguntas divididas en cuatro secciones (responsabilidades, habilidades, trabajo autónomo y actividades), nosotros, dado que se trata de una fase de diagnóstico con el objetivo de fomentar la confianza y posteriormente el aprendizaje autónomo a través de herramientas de la Web 2.0, decidimos limitarnos a dos cuestionarios (responsabilidades y confianza en el aprendizaje autónomo) para determinar tanto la voluntad como la confianza de nuestros estudiantes a la hora de asumir responsabilidades en el proceso de aprendizaje. El primero de ellos se compone de doce preguntas que analizan las creencias de los estudiantes y de los profesores sobre la responsabilidad en el proceso de aprendizaje. El segundo cuestionario se compone de nueve preguntas cuyo objetivo es estudiar la confianza de nuestros estudiantes en sus capacidades y en el trabajo autónomo. Con estos dos cuestionarios se persigue el objetivo de determinar, por un lado, la voluntad de asumir responsabilidad en el proceso de aprendizaje, y por otro, la confianza de los estudiantes en sus capacidades para el aprendizaje autónomo.

En cuanto al perfil de los sujetos estudiados en esta fase de diagnóstico, debemos señalar que se interrogó a 100 estudiantes, en una franja de edad entre 18 y 40 años, 84 mujeres y 16 hombres. También completaron estos cuestionarios profesores de español del departamento para conocer cuáles eran sus percepciones sobre la responsabilidad y confianza de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Participaron 10 profesores, en una franja de edad entre 26 y 55 años, 9 mujeres y 1 hombre.

A: Estudiantes	B: Sexo	C: Edad
100	Mujeres: 84 Hombres: 16	18-20 años: 60 21-25 años: 35 26-30: 3 31-40: 2
D: Profesores	E: Sexo	F: Edad
10	Mujeres: 9 Hombres: 1	26-35: 8 35-55: 2

Tabla 21. Perfil de sujetos fase de diagnóstico

4.3.1.1. Creencias sobre la responsabilidad en el proceso de aprendizaje

El cuestionario 1, sobre las creencias de los estudiantes sobre sus propias responsabilidades y las de sus profesores en el proceso de aprendizaje, consta de doce preguntas. En su elaboración, se ha tenido en cuenta, tanto la perspectiva de los estudiantes como la de los profesores, y en las doce preguntas formuladas, se intenta responder a dos objetivos. Nuestra intención es determinar el concepto sobre la autonomía en el aprendizaje de idiomas tanto de nuestros estudiantes como la de sus profesores a través de sus creencias sobre su papel y responsabilidades en el proceso de aprendizaje.

Las percepciones de los discentes sobre su responsabilidad en el proceso de aprendizaje pueden darnos una idea acerca de su preparación para el aprendizaje autónomo. Efectivamente, si las respuestas muestran que se da más responsabilidad al profesor esto puede ser entendido como una mayor dependencia de este. En cambio, si los resultados muestran que es el estudiante quien asume más responsabilidades, puede interpretarse que, posiblemente, estén más preparados para el aprendizaje autónomo. Así pues, para intentar averiguar cuál es la creencia, tanto de profesores como de estudiantes sobre el grado de responsabilidad de unos y otros en el proceso de aprendizaje, preparamos la encuesta que mostraremos a continuación.

Veamos a continuación los resultados de esta encuesta realizada a los estudiantes en la que se les pregunta quién es el responsable de los distintos procesos, si el estudiante o el profesor. En este primer cuestionario se recogen los porcentajes obtenidos en las cinco categorías (Principalmente, completamente, algo, un poco, nada) propuestas a los estudiantes sobre la responsabilidad de los profesores en el proceso de aprendizaje:

¿Quién es el responsable de...? Los Profesores Respuestas de los estudiantes	Nada	Un poco	Algo	Principalmente	Completamente
1. Decidir qué temas estudiar en clase	0%	2.63%	0%	52.63%	44.74%
2. Elegir qué actividades hacer	0%	5.41%	13.51%	62.16%	18.92%
3. Decidir cuánto tiempo pasar en una actividad	0%	10.81%	21.62%	32.43%	35.14%
4. Hacer la clase interesante	0%	2.78%	27.78%	33.33%	36.11%
5. Explicar lo que estás aprendiendo	0%	11.11%	8.33%	44.44%	36.11%
6. Explicar cómo estás aprendiendo	5.88%	14.71%	35.29%	26.47%	17.65%
7. Elegir los materiales de estudio	3.13%	25%	18.75%	40.63%	12.5%
8. Corregir tus errores	0%	2.86%	20%	31.43%	45.71%
9. Evaluar lo que has aprendido en español	0%	0%	11.43%	48.57%	40%
10. Identificar tus puntos fuertes y débiles en español	0%	0%	25.71%	37.14%	37.14%
11. Elegir tareas para hacer fuera de clase	8.57%	8.57%	20%	40%	22.86%
12. Motivarte a aprender español	2.94%	0%	26.47%	41.18%	29.41%

Tabla 22. Creencias de estudiantes sobre las responsabilidades de sus profesores en el proceso de aprendizaje

A continuación, se recogen los porcentajes obtenidos en las cinco categorías (Principalmente, completamente, algo, un poco, nada) propuestas a los estudiantes sobre la responsabilidad de los propios estudiantes en el proceso de aprendizaje:

¿Quién es el responsable de...? Los Estudiantes Respuestas de los estudiantes	Nada	Un poco	Algo	Principalmente	Completamente
1. Decidir qué temas estudiar en clase	25.93 %	29.63%	40.74%	3.70%	0%
2. Elegir qué actividades hacer	7.69%	30.77%	46.15%	15.38%	0%
3. Decidir cuánto tiempo pasar en una actividad	14.81 %	40.74%	25.93%	18.52%	0%
4. Hacer la clase interesante	3.57%	25%	46.43%	14.29%	10.71%
5. Explicar lo que estás aprendiendo	11.11 %	25.93%	40.74%	18.52%	3.7%
6. Explicar cómo estás aprendiendo	7.41%	22.22%	14.81%	37.04%	18.52%
7. Elegir los materiales de estudio	14.29 %	14.29%	25%	35.71%	10.71%
8. Corregir tus errores	4%	16%	40%	24%	16%
9. Evaluar lo que has aprendido en español	14.81 %	33.33%	25.93%	18.52%	7.41%
10. Identificar tus puntos fuertes y débiles en español	7.69%	19.23%	42.31%	19.23%	11.54%
11. Elegir tareas para hacer fuera de clase	12.50 %	16.67%	37.50%	8.33%	25%
12. Motivarte a aprender español	0%	0%	30.77%	26.92%	42.31%

Tabla 23. Creencias de estudiantes sobre sus propias responsabilidades en el proceso de aprendizaje

Como muestran las tablas 22 y 23 sobre creencias de los estudiantes sobre sus propias responsabilidades y las de sus profesores en el proceso de aprendizaje, cuando nos fijamos en los porcentajes de las respuestas, vemos que los estudiantes otorgan más compromiso a los profesores en la mayoría de las preguntas y asumen menos responsabilidad. Así la mayoría de nuestros estudiantes cree que es responsabilidad principal del profesor:

- Decidir qué temas estudiar (52.63%)

- Elegir qué actividades hacer (62.16%)
- Decidir cuánto tiempo pasar en cada actividad y hacer las actividades interesantes (35.14%)
- Explicar lo que están aprendiendo (44.4%)
- Elegir los materiales de estudio (40.63%)
- Corregir los errores y evaluar lo aprendido (45.71%)
- Identificar los puntos fuertes y débiles (41.7%)
- Elegir las tareas para hacer fuera de clase (40%)
- Motivar a los estudiantes a aprender español (41.18%)

Mientras que estiman que es solo responsabilidad principal de los estudiantes explicar cómo están aprendiendo (37.04%), elegir los materiales de estudio (35.71%) y motivarse a aprender español (42.31%). En general, nuestros estudiantes piensan que es la función del profesor responsabilizarse casi de todo en el proceso de aprendizaje, lo que viene a confirmar lo dicho por Lauer mann (2014).

En cuanto a la perspectiva de los profesores, tal como nos muestra la tabla 24 sobre creencias de los profesores sobre sus propias responsabilidades y las de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, los resultados de las respuestas de los profesores consultados confirman lo que ya dijeron los estudiantes. Los profesores asumen la mayor responsabilidad en muchos de los temas y no comparten responsabilidades con sus estudiantes en la mayoría de actividades:

- Decidir qué temas estudiar (71.43%)
- Elegir qué actividades hacer (85.71%)
- Decidir cuánto tiempo pasar en cada actividad (57.14%)
- Hacer las actividades interesantes y explicar lo que están aprendiendo (71.43%)
- Explicar cómo están aprendiendo (50%)
- Elegir los materiales de estudio (42.86%)
- Corregir los errores (85.71%)
- Evaluar lo aprendido e identificar los puntos fuertes y débiles (42.86%)
- Elegir las tareas para hacer fuera de clase (28.57%)
- Motivar a los estudiantes a aprender español (42.86%)

Incluso al comparar los resultados con los porcentajes de los estudiantes, resulta curioso ver cómo los resultados arrojan que los profesores reflejan una mayor responsabilidad y

todavía se sienten más responsables en el proceso de aprendizaje que sus propios estudiantes. Volvemos a recoger los porcentajes obtenidos en las respuestas de los profesores sobre sus responsabilidades en el aprendizaje (Principalmente, completamente, algo, un poco, nada):

¿Quién es responsable de...?	Nada	Un poco	Algo	Principalmente	Completamente
Los Profesores					
1. Decidir qué temas estudiar en clase	0%	14.29 %	0%	71.43%	14.29%
2. Elegir qué actividades hacer	0%	14.29%	0%	85.71%	0%
3. Decidir cuánto tiempo pasar en una actividad	0%	0%	28.57%	14.29%	57.14%
4. Hacer la clase interesante	0%	0%	14.29%	71.43%	14.29%
5. Explicar lo que están aprendiendo	0%	0%	0%	71.43%	28.57%
6. Explicar cómo están aprendiendo	0%	0%	33.3%	50%	16.57%
7. Elegir los materiales de estudio	0%	0%	14.29%	42.86%	42.86%
8. Corregir sus errores	0%	0%	0%	85.71%	14.29%
9. Evaluar lo que han aprendido en español	0%	0%	28.57%	28.57%	42.86%
10. Identificar sus puntos fuertes y débiles en español	0%	0%	14.29%	42.86%	42.86%
11. Elegir tareas para hacer fuera de clase	14.29%	0%	42.86%	28.57%	14.29%
12. Motivarles a aprender	0%	14.29%	28.57%	42.86%	14.29%

Tabla 24. Creencias de profesores sobre sus propias responsabilidades y las de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje

Ahora mostramos los porcentajes obtenidos en las respuestas de los profesores sobre las responsabilidades de sus estudiantes en el aprendizaje en las cinco categorías (Principalmente, completamente, algo, un poco, nada) en la tabla 25:

¿Quién es responsable de...?	Nada	Un poco	Algo	Principalmente	Completamente
Los estudiantes					
1. Decidir qué temas estudiar en clase	0%	42.86 %	42.86%	14.29%	0%
2. Elegir qué actividades hacer	0%	57.14%	28.57%	14.29%	0%
3. Decidir cuánto tiempo pasar en una actividad	42.86%	14.29%	42.86%	0%	0%
4. Hacer la clase interesante	14.29%	14.29%	71.43%	0%	0%
5. Explicar lo que están aprendiendo	33.33%	33.33%	33.33%	0%	0%
6. Explicar cómo están aprendiendo	20%	20%	60%	0%	0%
7. Elegir los materiales de estudio	14.29%	57.14%	28.57%	0%	0%
8. Corregir sus errores	14.29%	28.57%	42.86%	14.29%	0%
9. Evaluar lo que han aprendido en español	28.57%	42.86%	28.57%	0%	0%
10. Identificar sus puntos fuertes y débiles en español	28.57%	14.29%	57.14%	0%	0%
11. Elegir tareas para hacer fuera de clase	0%	14.29%	28.57%	28.57%	28.57%
12. Motivarles a aprender	0%	0%	57.14%	14.29%	28.57%

Tabla 25. Creencias de profesores sobre las responsabilidades de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje

Al examinar estos resultados, podemos concluir que nuestros estudiantes necesitan asumir una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Para Holec, “hacerse cargo de su aprendizaje [...] es asumir la responsabilidad de todas las decisiones sobre todos los aspectos del aprendizaje” (1981: 3). Sin embargo, debe recordarse que la autonomía del alumno no se desarrolla de la noche a la mañana. Es un proceso gradual a través del cual los estudiantes van adquiriendo confianza. El intercambio de responsabilidades entre estudiantes y profesor debería ser, por tanto, gradual. Tampoco sería beneficioso que los estudiantes asumieran la responsabilidad de la toma de

decisiones sobre todos los aspectos del aprendizaje de repente, sin estar todavía capacitados para ese reto ni tener la confianza suficiente para hacerlo como veremos en el siguiente cuestionario.

4.3.1.2. Confianza para el aprendizaje autónomo

El cuestionario 2 consta de 9 preguntas sobre la confianza y seguridad que tienen los estudiantes y los profesores en la capacidad de los alumnos para el aprendizaje autónomo.

A continuación, mostramos las respuestas de los estudiantes:

¿Qué confianza tienes a la hora de..... Respuesta de los Estudiantes	Bastante confianza	Tengo confianza	Poca confianza	Ninguna confianza
1. Decidir lo que es importante aprender	14.71%	50%	26.47%	8.82%
2. Elegir los temas que hay que estudiar en clase	5.88%	29.41%	55.88%	8.82%
3. Decidir qué actividades hacer en clase	3.03%	24.24%	51.52%	21.21%
4. Decidir cuánto tiempo pasar en una actividad	2.94%	38.24%	44.12%	14.71%
5. Elegir materiales y recursos para estudiar un idioma	5.88%	23.53%	47.06%	23.53%
6. Ayudar a tus compañeros a aprender un idioma	8.82%	20.59%	47.06%	23.53%
7. Estudiar un idioma de manera independiente	20.59%	38.24%	29.41%	11.76%
8. Corregir tus propios errores	8.82%	26.47%	50%	14.71%
9. Evaluar lo que has aprendido hasta ahora	8.82%	32.35%	41.18%	17.65%

Tabla 26. Confianza de los estudiantes en sus capacidades para el aprendizaje autónomo

En la tabla 26 los sujetos de nuestra investigación muestran poca confianza en sus capacidades para el aprendizaje autónomo. Tan solo mostraron confianza en dos de los ítems (decidir lo que es importante aprender 50% y estudiar un idioma de manera independiente 38.34%). Resulta algo contradictorio que, en la pregunta sobre la capacidad a la hora de estudiar un idioma de manera independiente, un 38.34% contestara

que tenía confianza cuando en el resto de las tareas relacionadas con el proceso de aprendizaje mostraran poca o ninguna confianza, siendo estas tareas tan necesarias para conseguir un aprendizaje autónomo. A la hora de elegir temas y actividades de aprendizaje el 55.88% tiene poca confianza, lo mismo ocurre a la hora de elegir materiales y recursos para el aprendizaje (55.88%), así como decidir cuánto tiempo pasar con cada actividad (44.12%). Además, en las tareas relacionadas con la evaluación de lo aprendido (41.18%) o corrección de errores (50%), más de la mitad se siente con poca confianza. Tampoco muestran confianza a la hora de ayudar a sus compañeros a aprender el idioma (47.06%), lo que indica la necesidad de fomentar el aprendizaje colaborativo.

También se les preguntó a los profesores sobre la confianza que tenían en sus alumnos para el aprendizaje autónomo.

A continuación, presentamos las respuestas de los profesores en la tabla 27:

¿Cómo se sienten los estudiantes a la hora de.....?	Bastante confianza	Tienen confianza	Poca confianza	Ninguna confianza
Respuesta de los Profesores				
1. Decidir lo que es importante aprender	0%	14.29%	71.43%	14.29%
2. Elegir los temas que hay que estudiar en clase	0%	14.29%	42.86%	42.86%
3. Decidir qué actividades hacer en clase	14.29%	14.29%	42.86%	28.57%
4. Decidir cuánto tiempo pasar en una actividad	0%	0%	42.86%	57.14%
5. Elegir materiales y recursos para estudiar un idioma	0%	14.29%	42.86%	42.86%
6. Ayudar a sus compañeros a aprender un idioma	0%	42.86%	42.86%	14.29%
7. Estudiar un idioma de manera independiente	0%	0%	57.14%	42.86%
8. Corregir sus propios errores	14.29%	0%	71.43%	14.29%
9. Evaluar lo que han aprendido hasta ahora	0%	14.29%	28.57%	57.1%

Tabla 27. Confianza de los profesores en las capacidades de sus estudiantes para el aprendizaje autónomo

Los resultados muestran una diferencia significativa entre las respuestas de los estudiantes y profesores y reflejan la escasa confianza y las bajas expectativas de los profesores en la capacidad de sus alumnos para el aprendizaje autónomo. Mientras que los estudiantes mostraron confianza en dos de los ítems (decidir lo que es importante

aprender 50% y estudiar un idioma de manera independiente 38.34%), el profesorado estima que un 71.43% de sus alumnos tiene poca confianza a la hora de decidir lo que es importante aprender, y a la hora de estudiar un idioma de manera independiente tienen poca confianza 57.14% o ninguna confianza 42.86%.

A la hora de elegir temas y actividades de aprendizaje el 55% de los estudiantes siente poca confianza con un porcentaje ligeramente inferior en los resultados de los profesores que piensan que un 42.86% de sus estudiantes tiene poca confianza. Lo mismo ocurre a la hora de elegir materiales y recursos para el aprendizaje, así como decidir cuánto tiempo pasar con cada actividad donde al igual que sus profesores piensan que tienen poca confianza con resultados similares. Además, en tareas relacionadas con la evaluación de lo aprendido o concretamente en la corrección de errores, más de la mitad de los estudiantes se siente con poca confianza, cifra que corrobora ampliamente el profesorado, ya que estima que el 71.43% de sus estudiantes tiene poca confianza. Asimismo, un 47.06% de los estudiantes tampoco muestran confianza a la hora de ayudar a sus compañeros a aprender el idioma, con resultados similares entre sus profesores que estiman igualmente que un 42.86% de sus estudiantes tiene poca confianza a la hora de ayudar a sus compañeros en el aprendizaje del español.

Como se comentaba anteriormente (González Boluda, 2012a), el contexto educativo en Jamaica está centrado en una cultura basada en los exámenes y las calificaciones desde la enseñanza primaria-secundaria hasta el nivel terciario. Como consecuencia de esta cultura centrada en los exámenes y las notas, el profesor desempeña un papel central para garantizar el éxito de los estudiantes, lo que va a explicar la excesiva dependencia del profesor que muestran los estudiantes y la falta de confianza en sus capacidades para el aprendizaje autónomo. A pesar de la poca confianza de los estudiantes en sus capacidades para el aprendizaje autónomo y de la escasa confianza de los profesores en las capacidades de sus estudiantes para el aprendizaje autónomo, como indica Cotterall (1995: 67): “el primer paso para que los estudiantes tengan la voluntad y capacidad de gestionar y autorregular su propio aprendizaje es el desarrollo de la confianza en su propia capacidad para el aprendizaje autónomo.”

Tal y como menciona Dam (2000: 48), tanto el cambio de roles, como el desarrollo de esta confianza debería plantearse como un proceso donde se pongan en marcha diferentes iniciativas para ir construyendo ese entorno de aprendizaje que involucre activamente a los alumnos. Así, por ejemplo, Peeters y Ludwig (2017: 137) proponen que para que los estudiantes puedan desarrollar su autonomía, entendida como

un proceso social, es necesario facilitarles un espacio apropiado para el aprendizaje social. De esta forma, los estudiantes podrán construir su propia presencia social dentro de una comunidad de aprendientes para poder desarrollar su autonomía, entendida como proceso social, donde hay espacio para la interacción y el intercambio e interpretación de la información. Las redes sociales se convierten, pues, en un entorno favorable para que el alumno pueda desarrollar su autonomía y una presencia social a través de una comunicación significativa. Efectivamente, los entornos virtuales, como las redes sociales y los blogs son el espacio idóneo para generar un clima de confianza y motivación donde los alumnos sean más conscientes de la importancia del aprendizaje autónomo.

4.3.2 Percepción sobre herramientas Web 2.0

Un aspecto clave antes de introducir las herramientas virtuales en un contexto educativo lo constituyen las percepciones de los estudiantes con respecto al uso y beneficios de dichas herramientas. La exploración de las percepciones de nuestros estudiantes hacia diversos aspectos de las herramientas Web 2.0 debe ser una parte integral del proceso y se ve justificada, ya que existen pocos estudios acerca de las percepciones estudiantiles sobre blogs y redes sociales creados y diseñados específicamente por sus docentes (González Flores y Mayora Pernía, 2013). Gran parte de las investigaciones sobre las percepciones de los estudiantes respecto al uso de wikis y redes sociales se ha realizado en el campo de la enseñanza del inglés lengua extranjera (Carranza Alcántar *et al.*, 2018).

En nuestro contexto específico, para conocer las percepciones de nuestros estudiantes e identificar el nivel de aceptación y hábitos con herramientas de la Web 2.0, utilizamos un cuestionario de percepciones desarrollado por Moran *et al.* (2012) que fue diseñado específicamente para recoger las percepciones de profesores y que en nuestra investigación nos pareció idóneo utilizarlo para recoger, tanto las percepciones de estudiantes como de profesores. Estudiantes y profesores respondieron a preguntas sobre si tenían acceso a wifi e internet en casa, así como si disponían de un teléfono inteligente. También se les preguntó qué aplicaciones usaban más entre *Facebook*, *Twitter*, *Whatsapp*, *Youtube*, Blogs, Wikis y *Skype* y para qué utilizaban las redes sociales. Finalmente, se les preguntó con qué frecuencia las usaban. A continuación, se presentan los resultados de los cuestionarios de los estudiantes:

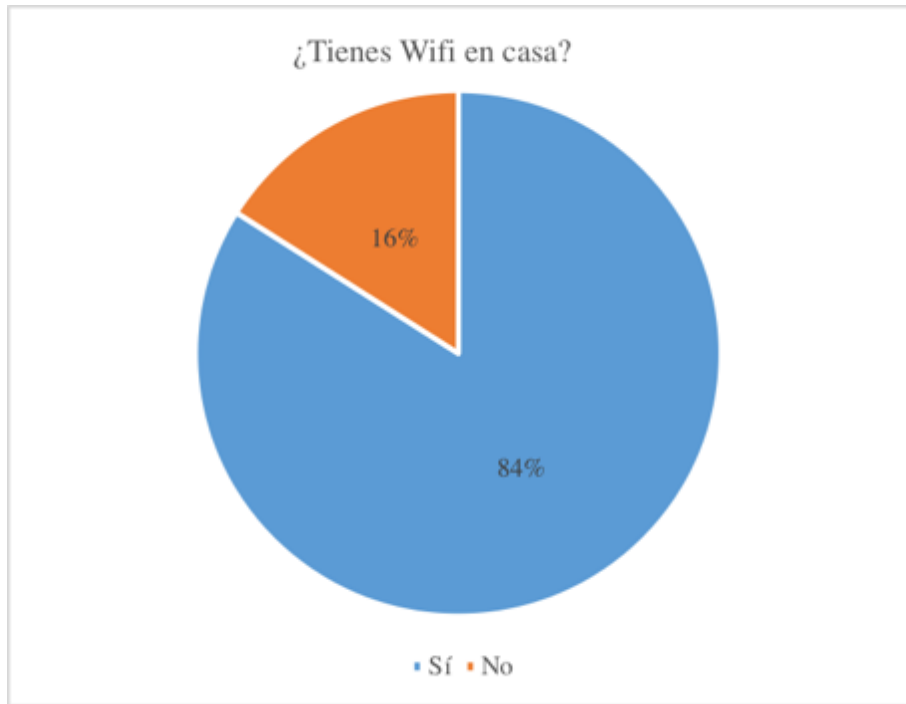


Tabla 28. Acceso a Wifi en casa

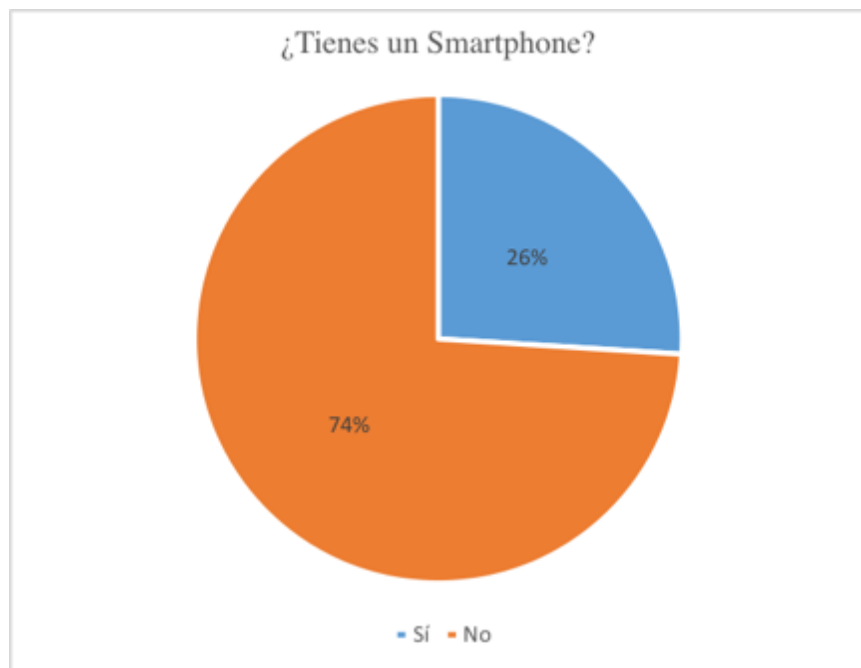


Tabla 29. Uso de Smartphone

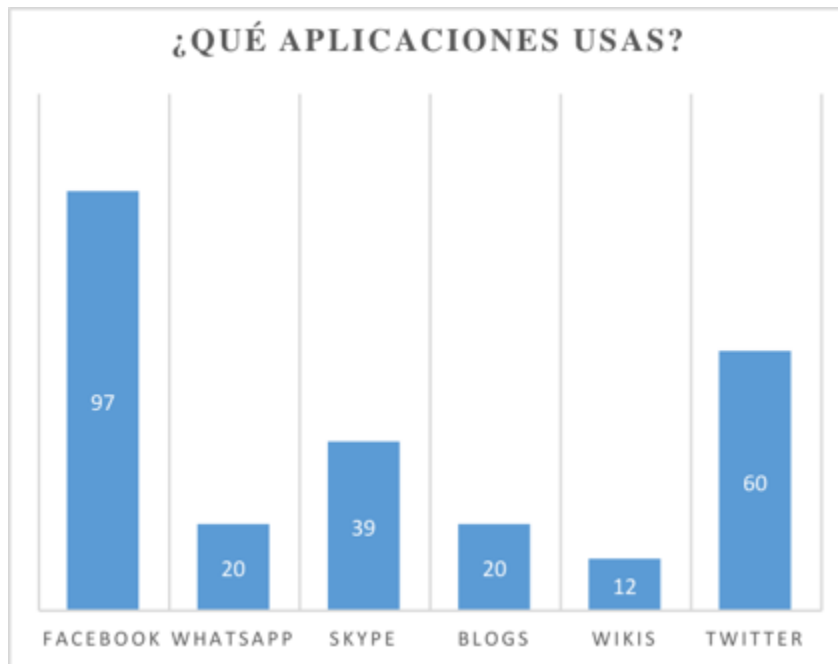


Tabla 30. Aplicaciones de la Web 2.0

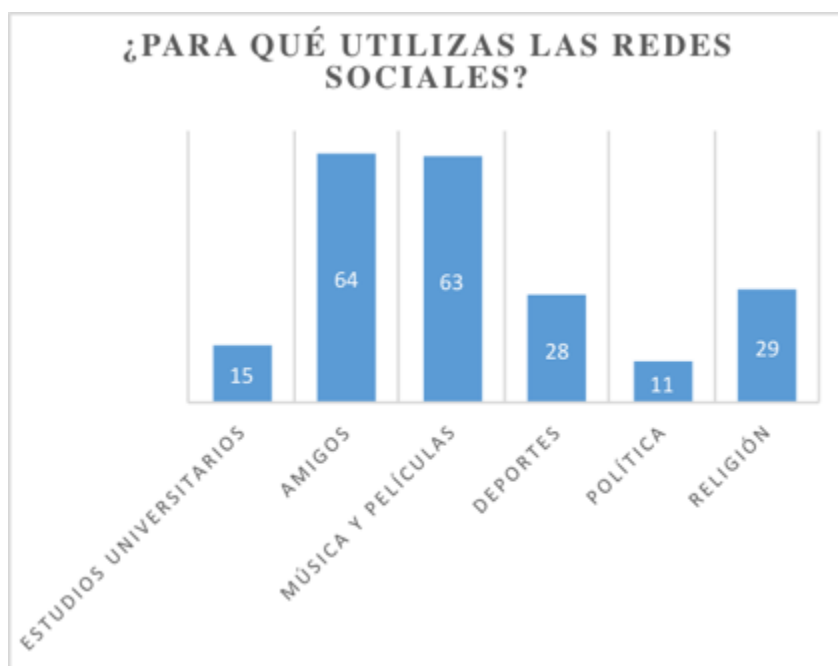


Tabla 31. Uso de redes sociales

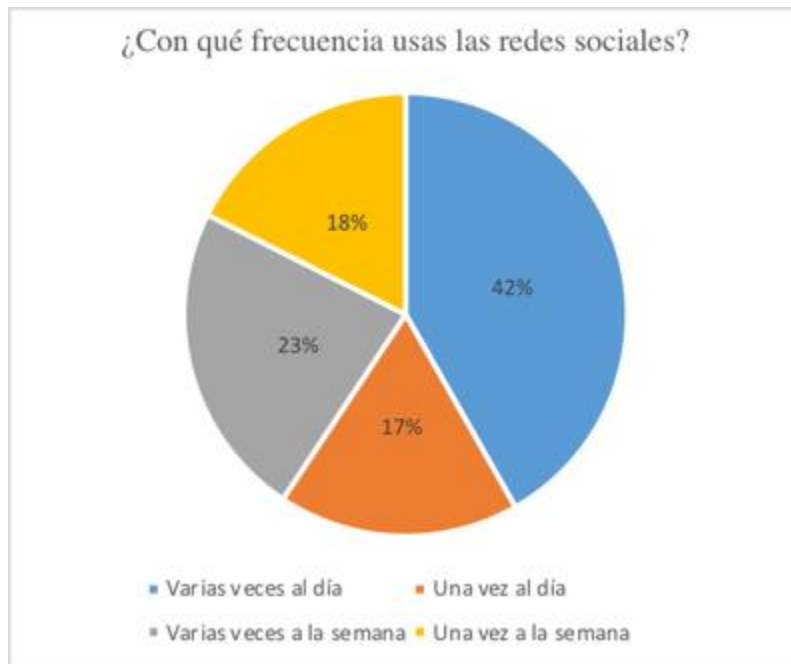


Tabla 32. Frecuencia uso de redes sociales

Los resultados del cuestionario muestran que la mayoría de los estudiantes tienen acceso a internet en sus casas (84%) y disponen de un teléfono inteligente (74%). Parece ser que las plataformas que más utilizan son redes sociales como *Facebook* (97%) y *Twitter* (60%). En sus estudios universitarios solamente un 15% utiliza las redes sociales y el mayor uso lo hacen con sus amigos (64%) y para escuchar música y ver películas (63%). Más de la mitad de los estudiantes las usan varias veces al día (42%) o al menos una vez al día (17%). Nuestros resultados confirman y coinciden con el estudio mencionado de *Kaiser Family Foundation* (2010) sobre la generación *Millennial* que pasa una media de 7,5 horas diarias con acceso a información procedente de medios electrónicos, digitales y de comunicación.

Los jóvenes jamaicanos pasan la mayor parte de su tiempo en *Facebook*, *Instagram* o *Youtube*. Hay poco más de 1 millón de usuarios de *Facebook*²⁶ en Jamaica (de una población de 2,9 millones), y las cifras actuales (670.000 tienen entre 18-35) indican que más de un tercio tiene menos de 24 años. Muchos de los alumnos se sienten excluidos si no participan activamente en ninguna de las redes sociales y también les ayuda a crear su identidad social. Según una investigación de *Forbes* (2012) sobre la

26 De acuerdo con las estadísticas de 2015 de Silicon Caribe se llegó al millón de usuarios de Facebook en Jamaica: <http://www.siliconcaribe.com/2015/09/15/they-are-now-1-million-jamaicans-on-facebook-heres-the-breakdown/> [consultado: XXXX] [Consultado en mayo 2017]

participación de los jóvenes en las redes sociales en Estados Unidos, Trinidad, Dominica y Jamaica, se reconoce también que pueden llegar a sentir una gran presión del grupo para estar activos en *Facebook* y que no les queda otra opción si quieren ser aceptados por sus compañeros.

En cuanto a los profesores, también les preguntamos a 10 de nuestros colegas de lenguas sobre sus percepciones sobre estas herramientas de la Web 2.0. Los resultados en cuanto al acceso a internet son similares a los estudiantes y todos disponen de acceso a internet, aunque no todos tienen teléfono inteligente. Si la mayoría de los estudiantes tienen acceso a internet en sus casas (84%) y disponen de un teléfono inteligente (74%), la mayoría de nuestros profesores también tiene acceso internet, pero solo un 50% dispone de un teléfono inteligente. Mientras que las plataformas que más utilizan los estudiantes son redes sociales como *Facebook* (97%) y *Twitter* (60%), los profesores también utilizan *Facebook* (50%) y *WhatsApp* (40%), pero casi no utilizan *Twitter* (20%). Los resultados también son diferentes en cuanto al uso de redes sociales, mientras que solo un 15% de los estudiantes las utiliza en sus estudios universitarios y el mayor uso lo hacen con sus amigos (64%) y para escuchar música y ver películas (63%), el profesorado utiliza las redes sociales para la enseñanza y para su investigación (66.67%), para estar en contacto con amigos (55.56%) y solo un 33.33% para escuchar música y ver películas. Los resultados también son similares en cuanto a la frecuencia del uso de redes sociales. Más de la mitad del profesorado también las usa varias veces al día (80%) o al menos una vez al día (40%).

Por tanto, se puede confirmar que los sujetos de nuestra investigación, tanto los estudiantes como los profesores, tienen una visión favorable en relación con el uso de herramientas de la Web 2.0, por lo que al estar tan familiarizados y formar parte de su realidad cotidiana nos parece de gran ayuda integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.

4.3.3. Actitudes lingüísticas ante la lengua extranjera

El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera está muy relacionado con el tipo de actitud que muestre el hablante. Si el estudiante la asocia con valores positivos, el éxito será mayor que si no tiene prestigio o tiene connotaciones negativas. La actitud hacia una variedad de lengua viene determinada por razones políticas y sociales más que por razones de tipo lingüístico. Los hablantes tienen conciencia de una serie de hechos

lingüísticos y sociolingüísticos que les afectan, sabiendo qué usos prefiere su comunidad o son propios de un grupo y no de otros.

Gardner (1985) afirma que las actitudes de los estudiantes hacia una comunidad lingüística específica influirán ciertamente en el grado de éxito en la incorporación de aspectos de esa lengua. Esta aseveración destaca la importancia de las actitudes de los estudiantes como uno de los factores motivacionales más importantes que tienen impacto en el aprendizaje de una L2 o L3. De hecho, el modelo socioeducativo destaca la motivación integradora como piedra angular. Más tarde, Tremblay y Gardner (1995) ampliaron el alcance del modelo psicológico social de Gardner de la motivación L2 sólo para integrar el constructo socialmente orientado con nuevos elementos de otras teorías cognitivas motivacionales y orientadas a objetivos. A partir del nuevo modelo ampliado, la construcción de actitudes lingüísticas incluyó actitudes hacia los hablantes de la lengua nueva, orientación integrativa, interés por el idioma extranjero, actitudes hacia el curso de L2, actitudes hacia el profesor de L2 o L3 y orientación instrumental.

Una de las consecuencias de la conciencia sociolingüística del hablante es la seguridad y la inseguridad lingüísticas que según Moreno Fernández (1998: 182), “se refieren a la relación que existe entre lo que un hablante considera como correcto y su uso espontáneo en la comunicación”. Como explica Moreno Fernández (1998) un hablante tiene seguridad lingüística cuando cree que hace un uso correcto de la lengua, mientras que hay inseguridad lingüística cuando se da un distanciamiento entre el uso de la lengua y las normas lingüísticas. En el caso de hablantes de criollo la inseguridad lingüística aparece frecuentemente, ya que los hablantes no son conscientes de los elementos que diferencian al criollo del inglés estándar y las interferencias lingüísticas son numerosas. Como consecuencia, en algunas ocasiones se estigmatiza al hablante por no usar apropiadamente la lengua estándar. Siguan (2001: 270) hace referencia a la importancia de las actitudes del hablante a la hora de enfrentarse a esta situación de lenguas en contacto con diferente estatus:

Un individuo que vive en una sociedad en la que coexisten dos lenguas es un individuo que vive en una sociedad en la que las dos lenguas tienen, cada una de ellas, un determinado estatus: jurídico, administrativo, lingüístico..., digamos un determinado “capital” del que el individuo es más o menos consciente. Al mismo tiempo, este individuo posee unas determinadas competencias lingüísticas, resultado de unos aprendizajes previos. Y se encuentra situado en una red de relaciones humanas en la que cada momento y en cada lugar pueden establecer contactos y relaciones en una lengua o en otra. En cada ocasión particular, su decisión estará en buena parte determinada por unas reglas sociales explícitas o implícitas que son, a su vez, el resultado del estatus público de las lenguas. Pero, en muchos casos, a pesar de estas reglas, quedará un margen de decisión personal que el sujeto puede inclinar en una u otra dirección. Y esta decisión dependerá de sus actitudes personales respecto a las lenguas en presencia.

Siguán (2001) también menciona la diferencia de prestigio y nivel social de las lenguas implicadas en un contexto de multilingüismo social, lo que lleva a caracterizarlas como lengua fuerte o débil, lengua mayoritaria o minoritaria, lengua de prestigio o sin prestigio. El desequilibrio social viene de las funciones sociales que cumplen y en qué contextos se utilizan con mayor o menor frecuencia. Así la lengua fuerte se utiliza en casi todos los dominios mientras que la lengua débil se limita al contexto familiar y doméstico o para la práctica religiosa. En una investigación sobre actitudes de hablantes jamaicanos sobre el *patois* y el inglés realizada por la *Jamaican Language Unit* (2005: 19) de la Universidad de las Indias Occidentales al preguntarles sobre determinadas características de los diferentes hablantes de inglés o de *patois*, tales como a quiénes consideraban más inteligentes, cultos, con más dinero, los porcentajes fueron mucho mayores para los hablantes de inglés frente a los de *patois*. Según la encuesta un 57.8% de los encuestados considera a los hablantes de inglés más inteligentes que los de *patois* (7.7%). En cuanto a quiénes eran más cultos, el 61.7% considera más cultos a los hablantes de inglés frente a un 6.2% a los hablantes de *patois*. Por último, en cuanto a quiénes piensan que tienen más dinero, el 44.7% respondió que los hablantes de inglés frente a un 8.8% los hablantes de *patois*.

La conclusión general es que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, las actitudes positivas motivan a los estudiantes y contribuyen en gran medida al logro en diferentes dominios. Por el contrario, la actitud negativa sirve como una barrera psicológica contra el éxito del aprendizaje de una lengua (Dörnyei y Csizér, 2002).

4.3.3.1 Encuestas sobre actitudes lingüísticas

Tras destacar la importancia de las actitudes lingüísticas de nuestros estudiantes ante la lengua extranjera, a continuación, analizamos los resultados de la evaluación realizada sobre las actitudes lingüísticas de nuestros estudiantes en la que participaron 34 sujetos. En cuanto a su perfil, como indicábamos en el apartado 4.1 sobre los sujetos de investigación, debemos señalar que, de los 34 estudiantes interrogados, 30 eran mujeres y 4 hombres, en una franja de edad entre 18 y 40 años. Para evaluar las actitudes lingüísticas de los estudiantes hacia la lengua criolla y el inglés estándar, así como el español como tercera lengua se empleó un cuestionario de actitudes lingüísticas hacia tres lenguas en contacto desarrollado por Baker (1992) y posteriormente modificado por Lasagabaster y Huguet (2007). Este cuestionario se divide en dos secciones principales. La primera sección recoge información personal sobre los participantes, como edad, sexo,

lengua materna y si se consideraban bilingües, entre otros. En la segunda sección, los estudiantes respondieron a preguntas sobre sus actitudes hacia tres lenguas: el inglés estándar, la lengua criolla y la lengua extranjera, el español. En la segunda sección del cuestionario sobre actitudes lingüísticas se evaluaron mediante 9 ítems en una escala de Likert²⁷ de cinco puntos. A continuación, se presentan los resultados de los 9 ítems:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Soy bilingüe inglés/patois	44.12%	38.24%	11.76%	5.88%	0%
Me gusta cuando oigo hablar patois	13.63%	40.91%	27.27%	13.64%	4.55%
Me gusta hablar patois	22.73%	54.55%	18.18%	4.55%	0%
Debería enseñarse patois en la escuela	13.64%	18.18%	27.27%	31.82%	9.09%
El patois es una lengua fácil de aprender	4.55%	31.82%	40.91%	22.73%	0%
Prefiero que en la escuela se enseñe en patois	0%	9.09%	18.18%	31.82%	40.91%
El patois enriquece mi conocimiento cultural	13.64%	54.55%	18.18%	4.55%	9.09%
Merece la pena aprender patois	13.64%	40.91%	40.91%	4.55%	0%
Ser bilingüe me ayuda a aprender	17.65%	32.35%	23.53%	23.53%	2.94%

²⁷ La escala de Likert es una herramienta de medición que nos permite medir actitudes y saber el grado de conformidad del encuestado con respecto a cualquier afirmación. Fue denominada así por su autor Rensis Likert, psicólogo estadounidense que la inventó en 1932 para medir las actitudes de los encuestados. La escala de valoración: Totalmente en desacuerdo/ En desacuerdo/Neutral/De acuerdo/ Totalmente de acuerdo, es uno de los ejemplos para matizar opiniones y evitar respuestas sí/no. Se pueden utilizar los ítems Likert para medir el nivel de acuerdo con una afirmación, la frecuencia con la que se realiza una actividad, el nivel de importancia atribuido a un determinado factor, la valoración de un servicio y la probabilidad de realizar una acción futura.

una tercera lengua					
--------------------	--	--	--	--	--

Tabla 33. Actitudes lingüísticas hacia la lengua criolla y el inglés estándar

Los resultados de este cuestionario muestran que los estudiantes tienen actitudes ambiguas frente a la lengua criolla. Como aparece en la tabla 33, a más del 75% les gusta hablar *patois*, pero al preguntarles si les gusta cuando oyen hablar *patois* tan solo un 55% responde afirmativamente. También hay ambigüedad cuando se les pregunta si les gustaría que le enseñaran en *patois*, un 46% está de acuerdo mientras que el 54% está en desacuerdo. Como demuestra la investigación realizada en cuanto a las actitudes hacia la lengua criolla, suele haber una postura negativa hacia el criollo debido al prestigio que representa la lengua estándar (Flórez, 2006: 123).

Aunque se valore negativamente el criollo como la lengua del ámbito oral, del hablante no educado, de la informalidad, hay valoraciones positivas también hacia el criollo, ya que el 75% lo valora como la lengua que enriquece su conocimiento cultural, al ser parte de la herencia cultural y social de nuestros estudiantes. Más del 75% también está de acuerdo en que merece la pena aprender *patois*.

En cuanto al inglés estándar, casi todos nuestros estudiantes respondieron que era su lengua materna, 76.47% frente al 23.53% que respondió que era el *patois*. También más del 85.29% se identifica más con el inglés que con el *patois* 14.71%. Esto demuestra la postura negativa hacia el criollo, lengua que muchos estudiantes ignoran en contextos formales o que no consideran como lengua a causa del prestigio que representa la lengua oficial, el inglés estándar.

Con respecto al aprendizaje de una tercera lengua y si creen que el hecho de ser bilingües les facilite el aprendizaje de otras lenguas, las actitudes vuelven a ser ambiguas. Solo el 17.65% está totalmente de acuerdo y el 32.35% está de acuerdo con que el ser bilingüe les facilita el aprendizaje de una tercera lengua, un 23.53% no está seguro y el otro 23.53% está totalmente en desacuerdo. Muchos de nuestros estudiantes no son conscientes de su bagaje lingüístico ni de las ventajas del aprendizaje de una tercera lengua para comprender mejor el inglés estándar y, en algunos casos, el criollo. En general la actitud hacia el aprendizaje del español es positiva y se reconoce su utilidad para conseguir un trabajo mejor, comunicarse con otras personas, viajar y conocer otras culturas.

Como señala Portolés (2014), la situación sociolingüística y de aprendizaje en la que se produce la adquisición de la lengua es fundamental en el análisis de las actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe. Las fuerzas históricas, sociales, políticas y culturales determinan la importancia dada a las lenguas en contacto. Baker (2000) cree que el nivel de apoyo y la actitud de los habitantes hacia el bilingüismo y la educación bilingüe son elementos esenciales que determinan la situación lingüística en un país. En cuanto a si afecta o no al aprendizaje de terceras lenguas hay diversidad de estudios con resultados diferentes. Algunas investigaciones (Huguet, 2007; Loredó et al., 2007, Safont, 2007, Portolés, 2014) realizadas en contextos sociolingüísticos diferentes como en Cataluña y Valencia han demostrado cómo la lengua hablada en casa tiene un impacto en las actitudes lingüísticas hacia la lengua mayoritaria y minoritaria pero no hacia la lengua extranjera; sin embargo, en los estudios de Lasagabaster (2001, 2004, 2007) realizados en el País Vasco se demostró cómo la lengua materna también influyó en las actitudes lingüísticas hacia la lengua extranjera. Creemos, pues, que el contexto sociolingüístico y la lengua hablada en casa tienen un impacto en las actitudes lingüísticas de nuestros estudiantes hacia el idioma mayoritario (inglés), el idioma minoritario (*patois*), y el idioma extranjero (español).

Los factores afectivos mencionados, tales como la desafección y la falta de prestigio de la lengua materna tienen como resultado que los alumnos muestren inseguridades que les impiden utilizar todos sus recursos y estrategias y que no favorecen el aprendizaje de la L3. Todos estos factores deberían analizarse para que los estudiantes sean conscientes y puedan beneficiarse de sus conocimientos multilingües y de las destrezas que han ido adquiriendo en el proceso de adquisición de lenguas.

4.4. Fase de análisis: resultados sobre la destreza escrita y el uso de la Web 2.0

En nuestra investigación, a través de un análisis de errores, compararemos cómo la influencia de los errores frecuentes en la L1 -L2 (*patois*- inglés) de nuestros alumnos afecta a la adquisición y desarrollo de destrezas escritas de la L3, en nuestro caso el español. Concretamente, veremos cómo los errores de concordancia (en género, número y persona) son los más frecuentes, no solo en la L3, sino que ya aparecen en la L2 de nuestros estudiantes debido a la falta de concordancia nominal y verbal en la lengua criolla.

4.4.1. Primeros análisis de errores

Para construir el corpus de datos se contó con 75 estudiantes universitarios de dos cursos académicos 2013-2014 y 2014-2015. En total se analizaron 75 producciones escritas de tres niveles diferentes. El nivel de español de los estudiantes²⁸ de primer y segundo año era equivalente al nivel A1-A2, de acuerdo con el MCER. En los tres grupos no todos tenían el mismo nivel, ya que algunos alumnos solamente habían estudiado español uno o dos años en la escuela secundaria, mientras otros lo habían estudiado durante cuatro años. En cuanto al perfil de los sujetos estudiados en esta fase de análisis, debemos señalar que participaron 75 estudiantes, 25 estudiantes de cada grupo, con un total de 66 mujeres y 9 hombres.

El análisis de errores que seguimos es el propuesto por Fernández (1997). En el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera destacan los trabajos de Vázquez (1991); Santos Gargallo (1993) y Fernández, (1997). Estas tipologías de errores atienden a diferentes criterios. Así la clasificación de errores de Vázquez parte de cuatro tipos de criterios: lingüístico, etiológico, comunicativo y pedagógico. En la tipología propuesta por Santos Gargallo se parte de cinco criterios: descriptivo, pedagógico, etiológico-lingüístico, gramatical y comunicativo. Finalmente, en la tipología de Fernández aparecen seis criterios: descripción lingüística, descripción de estrategias, criterio pedagógico, explicación de los errores y criterio comparativo. Como indica Penadés (2003: 16) en su estudio donde compara las diferentes clasificaciones de errores lingüísticos en el marco de análisis de errores, hay una falta de acuerdo a la hora de establecer las diferentes taxonomías y ninguna de las tipologías mencionadas coincide ni en el número, ni en la denominación ni en el contenido. En nuestro análisis seguiremos la tipología de errores de Fernández (1997: 44-47) por adaptarse mejor a las necesidades de nuestra investigación que se centrará en los errores gramaticales.

En cuanto a la organización del análisis en un primer momento, se identificaron los errores y se clasificaron y organizaron en un fichero Word, de acuerdo con las tipologías y clasificaciones del análisis de errores de Fernández (1997: 44-47). Después se midió la frecuencia en la que aparecían los errores en las pruebas escritas realizadas a

²⁸ La mayoría de los estudiantes que participaron en el estudio suele haber estudiado español entre dos y cuatro años en la escuela secundaria. El español no es obligatorio en la mayoría de las escuelas primarias públicas aunque sí se ofrece en las escuelas primarias privadas (*Preparatory Schools*) de los 6 a los 11 años. En la educación secundaria se imparte como asignatura obligatoria en el primer ciclo de la enseñanza secundaria de los 12 a los 14 años y se sigue ofreciendo como asignatura optativa hasta los 16 años.

mitad de semestre, a través de datos cuantitativos sobre la regularidad en la que se producían estos errores. Finalmente, se pasó a una descripción cualitativa de los errores observados. A continuación, presentamos un esquema donde recogemos y sintetizamos todos los aspectos analizados:

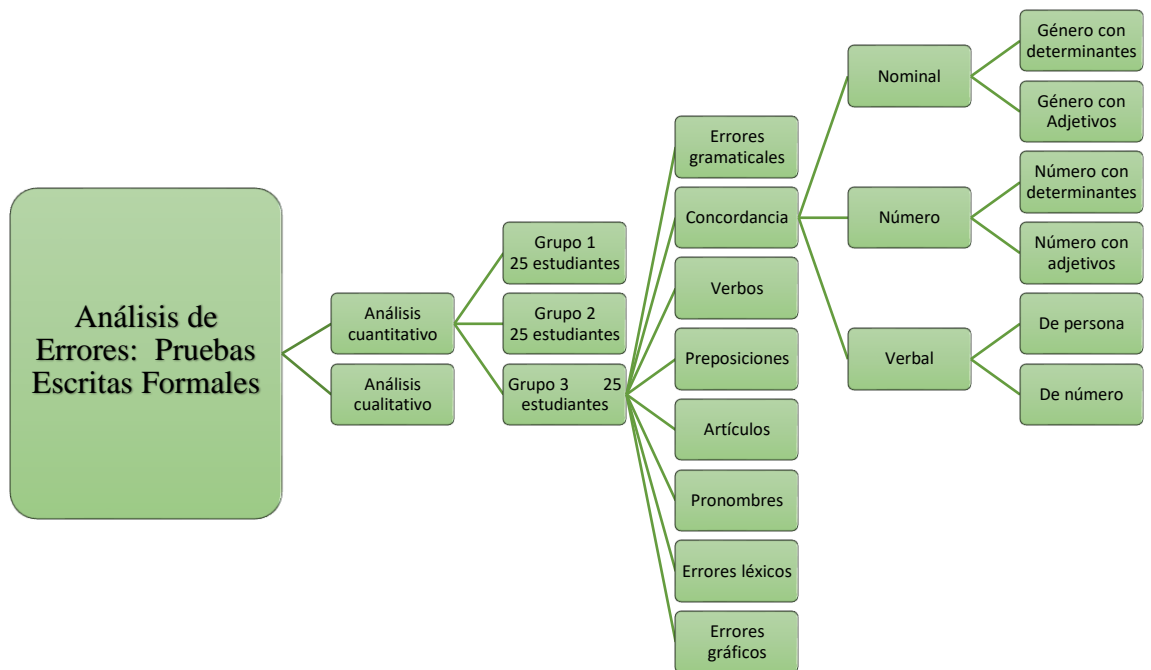


Gráfico 4. Análisis de Errores en Pruebas escritas formales

4.4.1.1. Análisis cuantitativo

Para realizar el análisis cuantitativo de los datos se diseñaron varias tablas en las que se recogieron e identificaron los errores cometidos en diferentes categorías (errores gramaticales, léxicos y gráficos). A la hora de identificar los errores gramaticales se analizaron en las categorías de concordancia, verbos, preposiciones, artículos y pronombres.

En las siguientes tablas aparecen la distribución de los errores según las cuatro categorías adoptadas del trabajo de Fernández, (1997), errores gráficos, léxicos y gramaticales. El total de errores de todos los grupos (75 estudiantes) fue 1323. En cuanto a los errores de concordancia, los hemos agrupados todos bajo el mismo epígrafe, si bien a lo largo del análisis lo vamos desglosando.

Grupo 1

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
448	92 20.53%	64 14.28%	84 18.75%	69 15.40%	22 4.91%	30 6.69%	87 19.41%

Tabla 34. Errores Pruebas de Evaluación Grupo 1

Grupo 1.: 25 estudiantes.

Los estudiantes de este grupo escribieron una redacción de 80-100 palabras en el primer semestre del curso académico 2013/2014. Su nivel se corresponde con el nivel A1 del MCER. Estas producciones escritas equivalen a pruebas de evaluación continua correspondientes al primer semestre del curso académico. En esta actividad se les invitaba como miembro de una página web social “Nuestro espacio” a presentarse en su página de datos personales y escribir algo sobre ellos, su rutina y sus actividades de tiempo libre los fines de semana. Como vemos en los resultados nuestros alumnos cometen un mayor número de errores en la categoría de concordancia (20.53%), en primer lugar, y, en segundo lugar, en los errores gráficos (19.41%) y en el uso de preposiciones (18.75%) y artículos (15.40%). En tercer lugar, hay también errores en la categoría de verbos (14.28%). De los 448 errores, 92 de ellos (20.53%) son errores de concordancia, lo que demuestra la gran dificultad que tienen los estudiantes a la hora de interiorizar las reglas de la concordancia tanto nominal como verbal, como veremos a continuación.

Un análisis pormenorizado de estos errores muestra que 75 son errores de concordancia nominal (81.52%) y 17 son de concordancia verbal (18.47%). La mayoría de los errores de concordancia nominal se dieron en la concordancia de género, 55 errores (73.33%), sobre todo con adjetivos 31 errores (56.36%) y 21 errores con determinantes (38.18%). Como indica Gutiérrez Araus (2004: 120) con respecto al género, “este es un problema importante del aprendizaje y enseñanza del español, dado que solo la referencia a una serie de terminaciones orienta al estudiante de E/L2 en la ardua tarea de conocer el género de un sustantivo”. En la concordancia de número tuvieron 20 errores (26.66%), 12 errores de concordancia de número con adjetivos (60%) y 8 errores de concordancia de número con determinantes (40%). En concordancia verbal tuvieron 17 errores de concordancia de persona en frases verbales (18.47%). Los errores son más frecuentes con la concordancia nominal de género y número, ya que los estudiantes no han interiorizado las reglas de concordancia de género, determinante y adjetivo que no existen en su L1 ni L2. Aunque los estudiantes anglófonos están más familiarizados con la concordancia de número en inglés que con la de género, en nuestro caso nuestros estudiantes jamaicanos, debido a la influencia de la L1 donde falta la concordancia nominal y verbal, también tienen dificultades y siguen cometiendo errores.

Grupo 2

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
469	72 15.35%	134 28.57%	87 18.55%	51 10.87%	24 5.11%	46 9.80%	55 11.72%

Tabla 35. Errores Pruebas de Evaluación Grupo 2

Grupo 2: 25 estudiantes

Las composiciones de este grupo son producciones extraídas de pruebas de evaluación continua correspondientes al segundo semestre del curso académico 2013/2014 producidas por estudiantes del segundo año de la Licenciatura en Turismo del nivel A2. El tema de las composiciones trataba sobre sus últimas vacaciones y escribieron alrededor de 100-120 palabras.

A los estudiantes se les ofrecía elegir entre una de estas dos opciones:

Opción 1: *Acabas de volver de tus vacaciones. Escribe un email a tu amigo hispanohablante para contarle tu viaje. Incluye dónde, cuándo, con quién, cómo*

viajaste, cuánto tiempo pasaste y finalmente incluye las actividades que hicieron tu amig@ y tú.

Opción 2: *Escribe un email a tu amigo Carlos para contarle qué hacías durante tus vacaciones de verano cuando eras niño/a. Describe adónde ibas, con quién, y qué actividades hacías.*

Si comparamos con los resultados del primer grupo con este grupo hay, en primer lugar, un mayor número de errores en la conjugación de los verbos (28.57%) y, en segundo lugar, en el uso de preposiciones (18.55%). Los errores de concordancia aparecen en tercer lugar (15.35%), junto con los problemas que plantea el uso de los artículos (10.87%) y los errores gráficos (11.72%). De los 469 errores, 72 son errores de concordancia (15.35%), 59 son errores de concordancia nominal (81.94%) y 13 errores de concordancia verbal (18.05%). La mayoría de los errores de concordancia nominal también se dieron en la concordancia de género, 35 errores (59.32%), pero en esta ocasión tuvieron más errores en la concordancia de género con determinantes, 23 errores (65.71%) frente a 12 errores concordancia de género con adjetivos (34.29%). En concordancia de número tuvieron 24 errores (40.68%), 16 errores de concordancia de número con adjetivos (66.66%) y 8 de concordancia de número con determinantes (33.33%). En concordancia verbal tuvieron 13 errores (18.05%), 11 errores de concordancia de persona (84.62%) y 2 de número (15.38%). Como vemos, los errores más frecuentes vuelven a ser con la concordancia de género, la mayoría de estos, del determinante y del adjetivo. Como estos conceptos gramaticales no existen en su L1 o L2, los estudiantes tienen más dificultad a la hora de aprenderlos y cometen más errores. Además, como mencionamos anteriormente en nuestro contexto específico también tienen dificultades con la concordancia de número puesto que su L1 no tiene flexión de género ni número.

Grupo 3

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
406	131 32.26%	92 22.66%	71 17.48%	37 9.11%	6 1.47%	26 6.40%	43 10.59%

Tabla 36. Errores Pruebas de Evaluación Grupo 3

Grupo 3: 25 estudiantes

Las composiciones de este grupo se corresponden con las pruebas de evaluación continua del tercer semestre del año lectivo 2013/2014 del nivel A2, producidas por alumnos del tercer año de la Licenciatura en Turismo. Las redacciones debían abordar el último viaje que realizaron el verano pasado (100-120 palabras). Con la finalidad de facilitarles el trabajo, los alumnos recibieron una serie de fotos sobre viajes y se les dijo que escribieran sobre el último viaje que realizaron el verano pasado, dando información del lugar donde fueron, cómo era el lugar, qué había, con quién estuvieron de viaje, qué actividades hicieron y cómo fueron las vacaciones.

En cuanto a los resultados del Grupo 3 se contabilizaron un total de 406 errores. En este grupo constatamos un mayor número de errores de concordancia, 131 errores (32.26%). De estos errores de concordancia 107 (81.67%) son errores de concordancia nominal y 24 errores de concordancia verbal (18.32%). La mayoría de los errores de concordancia vuelven a darse en la concordancia nominal de género, 69 errores (64.48%), con 41 errores en la concordancia de género con determinantes (59.42%) y 28 errores de concordancia de género con adjetivos (40.57%). También hay un mayor número de errores de concordancia de número con un total de 38 errores (35.51%), 26 errores de concordancia de número con adjetivos (68.42%) y 12 errores de concordancia de número con determinantes (31.57%). En concordancia verbal tuvieron 24 errores (18.32%), 19 errores de concordancia de persona (79.16%) y 5 errores de concordancia verbal de número (20.83%). Hay una recurrencia de errores de este tipo en niveles superiores al A1, lo que indica la necesidad de prestar atención a estos aspectos gramaticales de manera específica para evitarlos en niveles superiores.

Finalmente, mostramos el porcentaje total de errores cometidos en cada una de las categorías en una tabla donde especificamos los diferentes porcentajes en la categoría de errores gramaticales (concordancia, verbos, preposiciones, artículos y pronombres), errores léxicos y errores gráficos:

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
1.323	295 22.29%	290 21.91%	242 18.29%	157 11.86%	52 3.93%	102 7.70%	185 13.98%

Tabla 37. Total de errores pruebas de evaluación

Errores Gramaticales 78.28%	Errores gráficos 13.98%	Errores Léxicos 7.70%
---------------------------------------	-----------------------------------	---------------------------------

Tabla 38. Total de errores de pruebas de evaluación por categorías

Si sumamos el total de errores de los tres grupos vemos que sigue habiendo un mayor número de errores en las categorías gramaticales (78.28%), específicamente en el uso de la concordancia (22.29%) seguida por el uso de verbos (21.91%) y preposiciones (18.29%), a continuación, el mayor número de errores se da en la categoría de errores gráficos (13.98%), seguido por los errores léxicos (7.70%). Estos resultados constatan el mayor número de errores gramaticales, muchos de ellos relacionados con la concordancia, tal como anticipábamos en nuestras hipótesis iniciales y que confirman las dificultades a las que se enfrentan nuestros alumnos debido, en muchos casos, a las interferencias con su L1 o L2 y que desarrollaremos con más detalle en el siguiente análisis cualitativo.

4.4.1.2. Análisis cualitativo

Después de haber ofrecido los resultados cuantitativos en el apartado anterior, nos concentramos en primer lugar en un análisis pormenorizado de los errores gramaticales más comunes para continuar después con un análisis de los errores de concordancia nominal y verbal, tal como señalamos en nuestro artículo (González Boluda y Trujillo-González, 2016) sobre el aprendizaje de la concordancia en español como lengua extranjera en contexto universitario multilingüe.

4.4.1.2.1. Errores gramaticales más comunes

En este estudio hemos considerado los errores gramaticales por ser los más frecuentes, tal y como se demuestra en el análisis cuantitativo. Asimismo, se trata de una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los estudiantes debido a las diferencias con su L1 y L2. A continuación, analizaremos los errores gramaticales más comunes de los estudiantes correspondientes con los errores procedentes, tanto del inglés como de la lengua criolla, el *patois*.

En cuanto a los errores más frecuentes cuyo origen es la lengua inglesa, podemos agruparlos en las siguientes categorías: errores de concordancia nominal y verbal, uso de verbos ser-estar, uso de pronombres personales sujeto-objeto, uso de artículos, uso de preposiciones, uso de tiempos del pasado y del subjuntivo.

A continuación, mostramos algunas de las producciones escritas que hemos transcrito, donde se pueden observar los problemas descritos con anterioridad:

- a) Errores de concordancia nominal y verbal.

Tal y como vimos en el análisis cuantitativo, un 22.29% de los errores se debían a la concordancia. Efectivamente, en las producciones escritas analizadas hay errores de concordancia de género y número, que como explicaremos en el siguiente apartado se debe a la ausencia de concordancia nominal en el caso del inglés L2 y a la falta de flexión de género y número en su L1 (el patois).

Ejemplo Estudiante 5

Hola! Nuestro Espacio, Como estas? Soy jamaicana y tengo veinte años. **Yo habla** ingles. **Me** asisto **de** Universidad de la tecnologia. Soy **estudiante** negocios y computacion. Soy **alto** y bonita. **Tiene** el pelo largo y negro. los labios finos y la piel **marrones**. Tengo los ojos **greis** y la nariz pequena. Tambien soy **gordo**. El fin de semana yo hablo por telefono, escuchar musica, **estudiar**, **dormir** y **ir** al parque con mis amigos. Tambien voy **ir** **al igeleisa** con **mi** padres.

Tal como vemos en el caso de la estudiante 5 no se realiza ni la concordancia nominal de género ni de número (“Soy alto y bonita, la piel marrones, soy gordo, al iglesia, mi padres”), ni verbal de persona (“Yo habla, Tiene el pelo largo y negro”).

b) Errores con los pronombres personales sujeto y objeto.

Los pronombres personales de sujeto no son obligatorios cuando se sabe de quien se habla mientras que en inglés sí es necesario por lo que se da una frecuente adición de pronombres que no son necesarios en español. Con los pronombres objeto son muy frecuentes las construcciones pronominales, mientras que en inglés no existen las reduplicaciones pronominales ni los verbos pronominales.

Ejemplo estudiante 7

*¡Hola Carlos! ¿Como esta? Yo escribe decir por contarle me viaje. Yo fui de Mexico Julio 13, 2014, con mi hermana y mi amiga Toni Dixon. **Nosotros** tomamos en avion. **Nosotros** estuvimos en Mexico semana pasado en el Hotel llamado Rio. **Nosotros** fuimos al cuidad nosotros tomio fotografia, nadamos en la piscina de Hotel. Yo ví un chico muy bonito. Me emomé con el. Yo fui a la discoteca con mi nueva amigo. **Nosotros** hacemos al romantic cene. Estupendo vaccaciones*

En el caso concreto del estudiante 7, vemos como el uso del pronombre sujeto, que es necesario en inglés, pero no en español, aparece repetido en numerosas ocasiones.

Ejemplo estudiante 9

*‘me despierto a las ocho de la manana, primero **ducho** luego **pongo mi** la ropa despues tengo mi desayuno. **cepillo** los dientes, luego **pieno** el pelo.’*

En este otro ejemplo el estudiante 9 solo usa el pronombre reflexivo al principio, pero luego ya no lo usa con el resto de los verbos reflexivos: ducharse, cepillarse los dientes, peinarse, etc. pero sí usa el posesivo ‘mi’ con el verbo poner, como veremos a

continuación probablemente por la influencia del *patois* donde se usa el pronombre ‘me’ en lugar del pronombre sujeto ‘I’ en inglés.

c) Errores con el uso de artículos determinados para expresar determinación.

También se emplea el artículo determinado en inglés, pero su uso es diferente al del artículo determinado en español. Aparecen muchos casos de omisión del artículo que se corresponde con la tendencia en inglés de omitir el artículo con nombres de objetos o lugares en general.

Ejemplo estudiante 14

*Hola Carlos,
Fui a Cartegena para vacaciones antes ayer. Cartegena esta situado dos kilometros **de ciudad**. Cartegena es la capital de Venezuela. Mi novio y yo fuemos **a cena romantica**. Viajar fuemos **a playa** y tambien **a fiesta un playa**. En la noches fuemos a diferentes restaurantes en la ciudad. Comimos diferentes comidas. Hicistemos bailar y participar en actividades culturales. La supermercado era diferente. **Fin de semana** salí compras en el centro comercial con mi nuevo amiga. Me encanté mi viaja a Cartegena, Venezuela*

En este caso el estudiante 14 omite el artículo determinado en tres ocasiones y, a veces, confunde el uso del artículo indeterminado y determinado.

d) Errores con el uso de preposiciones.

Este tipo de errores se manifiestan de distintas maneras. Así, podemos encontrar errores de omisión de la preposición o un uso inadecuado de la preposición “a”, delante de objeto directo de persona que va precedido de la preposición “a” o debido a una elección errónea ante objeto indirecto, mientras que en inglés no lleva preposición. También encontramos muchos casos de omisión de “a” ante el infinitivo o con verbos de movimiento. Asimismo, hay ausencia de la preposición “en” con expresión de lugar y de la preposición “de” con valor partitivo o en locuciones como “después de”. Es común el uso indebido de “para” o “por”, que en inglés se corresponde con la preposición ‘for’ y tiene diferentes equivalencias comparado con el español.

Ejemplo estudiante 9:

*¡Hola Carlos! ¿Qué tal?
Cuando era niña **por** mis vacaciones de verano mi hermana mayor y yo **ibamos ver** a nos abuelos en el campo. Nosotros jugabamos con mis primos y nadabamos en el mar los fin de semanas. Por dos semanas en verano nosotros ibamos al hotel con mis abuelos y mis padres. Mis abuelos leyían y mis padres tomaban el sol. **Para** cenaban en una restaurant. En la noche mis padres iban a la **discoteca bailar**. Lo pasó bien. Hasta luego*

En este caso el estudiante 9 tiene problemas para diferenciar el uso de ‘por’ y ‘para’ en español y también tiene dificultades a la hora de usar la preposición ‘a’ ante un infinitivo, ya que, en inglés, el uso de esta preposición no es necesaria.

e) Errores en los tiempos verbales.

En este caso, encontramos alumnos que presentan dificultades a la hora de diferenciar el tiempo indefinido e imperfecto, una acción puntual o durativa en el pasado. El imperfecto no existe en inglés y para expresarlo se recurre a otras construcciones. Los errores en los tiempos del pasado es una de las grandes dificultades corroboradas en estudios de adquisición del español, esta distinción entre imperfecto e indefinido es inexistente en inglés

Ejemplo estudiante 6

*Hola Carlos yo volvi de mi vacaciones con mi familia de Paris, France. Fuimos dos semanas pasado, En el veinte de Julio a uno de agosto. Yo fui mis padres y mi hermano y fuimos a la aeropuerto. En Paris, **visitabamos** el museo, en la playa y el parque. Mi amiga Lauren como es de Paris **visitó mi** y fuimos en la restaurant, cenamos pizza, chocolate helado. Despues visitamos el famosa Eiffel Tower y por la noche fuimos al concierto.*

En este caso la estudiante 6 usa el imperfecto cuando debería haber usado el indefinido, ya que no se refiere a acciones repetidas en el pasado ni a una descripción de lugares, sino a una acción puntual en el pasado. También comete errores con la forma del pretérito indefinido incluso tratándose de un pretérito indefinido regular.

Ejemplo estudiante 18:

*Pasado verano mis amigos y mi familia fuimos cuba. La hotel situado en la ciudad cerca la playa, **hubo** mas actividades en la ciudad. **Hubo** un parque para los niños, en la parque hubo juegos y diapositivas para los niños, fuimos divertido en la parque. En la situado **hubo** un restaurante español y restaurante jamaicano, fuimos a una grande y bonito centro comercial situado en la ciudad también de Cuba. En la centro comercial, **hubo** un mas tienda ropa para compras, un cine y peluqueria.*

En este otro ejemplo la estudiante 18 utiliza el pretérito indefinido en lugar del imperfecto para describir lugares en el pasado.

Se analizaron asimismo los errores gramaticales más comunes de nuestros estudiantes que se corresponden con los errores procedentes de la lengua criolla. Como indica Patiño Rosselli (1992: 239), en la gramática una de las características sobresalientes de los idiomas criollos es la “inexistencia de terminaciones de flexión, tanto en la frase nominal como en la verbal. Las categorías gramaticales (por ejemplo, género, número, aspecto, tiempo) se suelen expresar por morfemas libres en vez de afijos”. En el caso del criollo jamaicano en el que han intervenido lenguas europeas y africanas, tales como las lenguas akan (fante, asante y twi), los verbos no se flexionan ni concuerdan con el sujeto ni en

número ni en persona, y expresan el tiempo, modo y aspecto mediante marcadores preverbiales que vienen del inglés (Galarza Ballester, 2014: 351).

Cabe mencionar también otros errores generales que también aparecen en la L2 de nuestros estudiantes debido a la influencia del criollo y que se han citado en diversos estudios realizados en Jamaica y en Trinidad y Tobago (Cooper, 2008; Sánchez *et al.* 2011).

- Ausencia de la inflexión –s en la tercera persona singular del presente y de la forma negativa ‘doesn’t’ (*He nuh like it. He doesnt’ like it. No le gusta*)
- Ausencia de indicadores verbales del tiempo pasado que se expresa solo mediante los adverbios de tiempo. (*She come sometime last year. She came sometime last year. Vino el año pasado*)
- Ausencia de auxiliar (*me wife been sick. Mi wife has been sick. Mi mujer ha estado enferma*)
- Doble negación (*Mi nuh hav nuttin. I have nothing. No tengo nada*)
- Pregunta invertida (*Maria a guh a skool nuh? Does Maria go to school, doesn’t she? Va María a la escuela ¿No?*)
- Uso de dos nombres en lugar de la forma posesiva, sin uso de apóstrofe (*Di girl house. The girl’s house. La casa de la niña*)
- Ausencia de verbo copulativo con adjetivos (*Mi sick. Estoy enfermo. The boy no marry yet. El chico todavía no está casado*)
- El diptongo (ei) en criollo se convierte en (jej) (*mi pieno, sies*)
- Uso de pronombres reflexivos (*Mi bade miself. Me baño*)
- Uso de preposición A en presente continuo (*A whey yu a go? ¿Adónde vas? She a go sing Ella va a cantar*)
- Uso de demostrativos (*Da girl yah esta chica. Da girl deh esa/aquella chica*)
- Oraciones Interrogativas (omisión de “do” y “does”) (*Yu eet? ¿comes tú? Do you eat?*)
- Uso de ‘does’ para indicar cualquier acción habitual (*He does go to church every week, en lugar de He goes to church every week. Ella va a la iglesia todas las semanas*)
- Ausencia de voz pasiva (*Eggs selling today, en lugar de Eggs are being sold today, Se venden huevos hoy*)

A continuación, señalamos algunos de los errores relacionados con el *patois* en las producciones escritas de los estudiantes:

- a) Uso de pronombres sujeto, *Mi*, en lugar de *I*, como pronombre de sujeto (*Mi a Jamaican, Soy jamaicano/a*). *Wi* en inglés *We*, en lugar del adjetivo posesivo nuestro/nuestra (*a fi wi house, Esta es nosotra casa*). Este error es muy frecuente en las producciones escritas en español de nuestros estudiantes donde utilizan ‘Me’ refiriéndose al pronombre sujeto ‘yo’ y también usan ‘Me’ en lugar del adjetivo posesivo ‘mi’. Mostramos a continuación algunos ejemplos:

Ejemplo Estudiante 4: “*Me pelo es corto y profesionales*”

Ejemplo Estudiante 14: “*Me familia voy a la restaurante y comer cena juntos*”

Ejemplo Estudiante 5: “*Me asisto de Universidad de la tecnología*”

Ejemplo Estudiante 9: “*Me cenar mi familia*”

- b) Ausencia de concordancia sujeto-verbo ni en persona ni número. Este aspecto sobre la ausencia de concordancia nominal y verbal la analizaremos en detalle en el siguiente apartado. Como hemos mencionado en el análisis cuantitativo los errores de concordancia (en género, número y persona) son los más frecuentes, no solo en la L3, sino que ya aparecen en la L2 de nuestros estudiantes debido a que en el criollo no hay ningún tipo de concordancia nominal ni verbal (*Mi/yu/im/wi/uno/dem nuo betta. I, you, we, they know better/ he/she knows better. ‘yo, tú/ella/él/nosotros/vosotros/ustedes/lo saben mejor*).

4.4.1.2.2. Errores de concordancia nominal y verbal

Después de analizar los errores en las diferentes categorías gramaticales, nos centramos en los errores de concordancia (en género, número y persona), debido a su frecuencia, 295 errores, 22.29%. En los problemas de concordancia estudiados se analizarán los errores referidos al género y al número entre la concordancia nominal (81.69%) y aquellos referidos a la concordancia verbal (18.30%). También mencionaremos aquellos referidos al número y a la relación de persona gramatical entre el sujeto y el verbo. Las subcategorías que analizamos se refieren al género (76.34%), y al número (23.65%) en la concordancia nominal y a la persona (87.03%) y al número (12.96%) en la concordancia verbal. Este tipo de análisis resulta doblemente interesante para nuestro estudio, pues además de ser un error frecuente en los aprendientes de español, en nuestro caso, ELE como tercera lengua donde la primera es el *patois*, este

tipo de errores puede incrementarse debido a la naturaleza no flexiva de esta lengua y a que en la lengua criolla no existe concordancia nominal ni verbal.

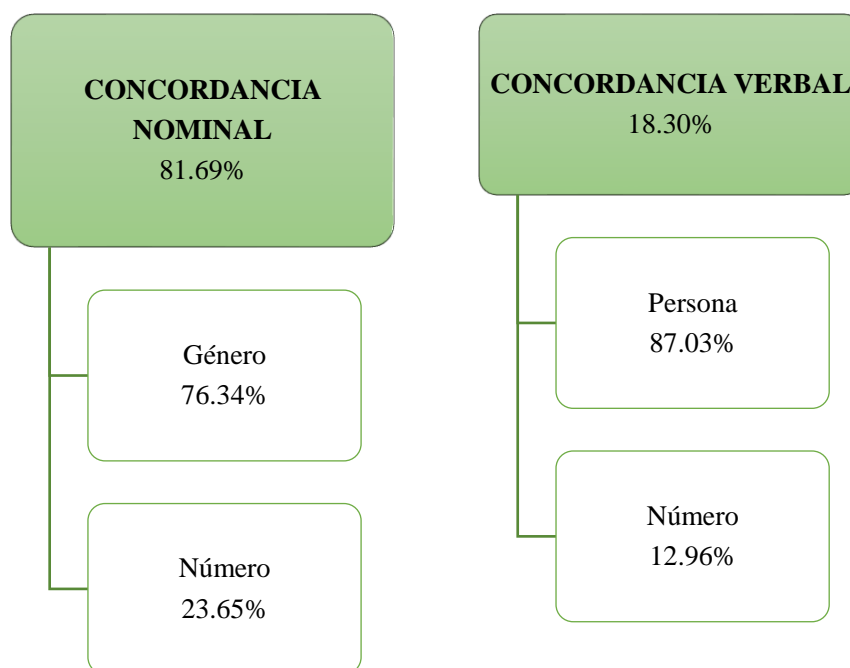


Gráfico 5. Análisis de errores de concordancia

Tal y como avanzábamos en un primer momento nuestro análisis ha demostrado que la mayoría de los errores encontrados en las 75 producciones escritas eran errores de concordancia. Efectivamente, en las producciones escritas analizadas hay un mayor número de errores de concordancia nominal de género y número que, como explicaremos en el siguiente apartado, se debe a la ausencia de concordancia nominal en el caso del inglés L2 y a la falta de flexión de género y número en su L1 (el patois). A continuación, se especifican en la tabla siguiente ejemplos de algunos de los errores mencionados:

CATEGORÍAS	EJEMPLOS
Concordancia nominal Género con determinantes	<i>Ejemplo Estudiante 1:</i> "Una ojos...,las dientes...,los ropas...,el piel..., el semana...,el universidad...,un jamaicana...,la cine..., la supermercado..., las días..."
Con adjetivos	<i>Ejemplo Estudiante 3:</i> "Soy delgada y alto...,soy baja, simpatico y trabajador...,tengo pelo largo y morena...,soy muy cómico y bonita...,con negro piel..."
Número con determinantes	<i>Ejemplo Estudiante 4:</i> "Todos clase...,Mucho actividades...,el dormitories ...,Los parque...,El vacaciones..."

con adjetivos	Ejemplo Estudiante 7: “Una ojos <i>pequeña</i> ..., Tengo los ojos grandes y <i>negro</i> ...,Semana <i>pasado</i> ...,Nueva amigo..., Casa grande y <i>blanco</i> ...”
Concordancia verbal de persona	Ejemplo Estudiante 2: “Me llamo Oneal y <i>tiene</i> 23..., yo <i>habla</i> ...,yo <i>tiene</i> el pelo largo...,Yo <i>mira</i> la televisión...,yo <i>es</i> grande...”
de número	Ejemplo Estudiante 5: “ <i>Era</i> niños...,los dormitorios <i>era</i> bonitos..., los lugares <i>era</i> ..., <i>era</i> excellentes..., <i>era</i> muy bonitas...”

Tabla 39. Ejemplos de errores de concordancia

En el caso de los errores de concordancia nominal de género (64.48%), podemos destacar tres tipos de posibles causas. Hay un grupo de sustantivos masculinos que terminan en -a/-as, por ejemplo “día, problema, sistema, tema, etc.” y, por lo tanto, tienen una terminación asociada al femenino, por lo que hay dudas entre los estudiantes a la hora de atribuirle el género correcto y hacer la concordancia. Otros errores de concordancia de género con sustantivos los encontramos en aquellas palabras cuya terminación difiere de la del género masculino -o/-os, por ejemplo “diente, cine, restaurante, hotel, etc.”, lo que crea dudas entre los estudiantes y los lleva a cometer errores de concordancia. Por último, hay sustantivos femeninos con una terminación diferente a -a/-as, por ejemplo “universidad, piel, veces, ciudad, calle, vacación habitación, etc.” lo que también confunde al estudiante a la hora de elegir el género de estos sustantivos.

Además, hay un 59.42% de errores de concordancia con determinantes (artículos, demostrativos, posesivos, indefinidos y numerales) e indeterminados, donde los estudiantes dudan a la hora de elegir el género oportuno. En inglés las formas de los determinantes y artículos indeterminados son invariables con relación al número y género, lo que provoca la confusión en los estudiantes. Encontramos muchos ejemplos como*los ropas, las dientes, el universidad, la supermercado, una ojos, un jamaicana, todos clase, mucho actividades, etc.”.

En los errores de concordancia con adjetivos (40.57%), como sabemos, en inglés los adjetivos no tienen flexión de género ni de número, por lo que hay muchos casos en los que los estudiantes olvidan la concordancia o comienzan a hacer la concordancia en uno de los adjetivos, pero no en el segundo: “delgada y alto, baja, simpático, pelo largo y morena, cómico y bonita...”

Con la concordancia de número con adjetivos (35.51%) vuelven a tener dificultad puesto que el adjetivo inglés es invariable en cuanto al género y al número, aunque algunos adjetivos demostrativos sí que varían en cuanto al número (this/these, that/ those). También ha habido muchos errores con la concordancia del cuantificador mucho/a/os/as. Los estudiantes al compararlo con el inglés, donde hay dos formas: ‘much’ para el singular’ y ‘many’ para el plural, vuelven a confundirse y utilizan el masculino singular en todos los casos: “mucho actividades, mucho vacaciones, mucho amigos, mucho países etc.”. Además, hay que mencionar la falta de concordancia con los posesivos, como los determinantes posesivos en inglés solo tienen flexión de persona, pero no de número, los estudiantes vuelven a tener dudas incluso en niveles más avanzados como el A2, algunos ejemplos: “mi amigos, su estudios, su deportes, nuestro vacaciones, etc.”. Tal como vemos en el caso de los siguientes ejemplos con los estudiantes 10, 12 y 14, no realizan concordancia nominal de género ni de número, aunque solo en un caso comete errores de concordancia de persona:

Ejemplo Estudiante 10

Tengo **trienta** y cuatro. Soy **jamicana**. Soy estudiante de la Universidad en la **techologica**. Soy **studio** **negocious**. Vivo en **amity Hall** con mi familia. Tengo el pelo natural, liso y negro los ojos pequeños. La piel **es morreno**. Soy muy bonita, inteligente, **comico** pero **serio**. Lleva **comesita** **rosoda** y **pantholones vaqueros azul** de escuela. **Sophia rutina** los fines de semana limpio en casa, y lavo en la **ropes** en la **morning**. También, **voy supermercado** y **en de** parque con mi familia. Mis hijos y yo **voy la** iglesia, **hablar** con mis amigos **los** noches.

Ejemplo Estudiante 12

Soy **Jamaicano**, Tengo **pequeño cabasa**, pelo corto negro, **piel negro**, **joyas grande**. Soy bajo, amable, **comico**, inteligente, **intravertido**. Estudio **negocia** y **informatica** en la Universidad de **Technologia**. los **sabados jego** tenis de mesa, **leer** **novellas**, **va** a **iglesia**. juego **tenis** de mesa para la Universidad de **Technologia**. vivo en **Port Antonio Portland** pero vivo en **Kingston** en **dormitorio** **farquarson hall**.

Ejemplo Estudiante 14

Hola! Que tal? Tengo **viente dos** años. Soy **jamaicano**. Estudio en la Universidad de la **Technologia**. Vivo en **Kingston**. **Pelo el corto** y negro, **morena**, **ojos marrones** y soy muy gorda. Soy muy inteligente, amable, cariñosa y dulce. Me gusta leer. **Mi despierta** a la seis **todos las dias**, Me ducho, **lavo** dientes, me pongo la ropa y voy a la escuela. Estudio seis **modules** uno es español. **Fines** de semana **mira** tv, escucho musica, y **canta**, o **mi y me familia** voy a **la** restaurante y **comer cena** juntos!

En la concordancia verbal de persona y de número vuelve a haber errores que, en nuestro caso, hay un mayor número de errores en la concordancia de persona. Aunque en inglés hay concordancia de persona, los estudiantes al comparar con su L1, el *patois*, sin flexión verbal, vuelven a tener dificultades, al igual que en su L2, el inglés, donde también

cometen errores de concordancia sujeto-verbo. Además, otros estudiantes como el estudiante 7 y el estudiante 13, tal y como vemos, aunque no hagan las concordancias nominales sí que realizan las concordancias verbales de persona necesarias, lo que demuestra también un dominio de la concordancia verbal en su L2, el inglés.

Ejemplo Estudiante 7

Hola!¿Cómo estás? Soy **estuidante** de turismo. **Soy estuido** ingles, español y derecho. Vivo en Portmore con mi familia, soy Jamaicana. Soy **simpatico** y bonita. Tengo los ojos grandes y **negro**, el pelo largo y negro, la cabeza pequeña, alta y delgada. **Fines** de **semañana** , mi hermana y yo vamos al **los** porque **todos las sabados en los** noches. En **las dias** me ducho, **cepillo de** dientes y estudio en las noches.

Ejemplo Estudiante 13

Hola, tengo 22 **anos**, soy jamaicana vivo en portmore con mi familia. Soy estudiante **de** **Universidad** de tecnología, **soy estudio** turismo. Tengo pelo largo y negro, soy **medio bulit**, soy morena, **soy lleva** gafas. Soy muy inteligente, honesta, comica, muy linda, **trabajdor** y **tonto** . Tengo **uno** **hermena** y **uno** **hermana**. Mi **diaria rutina** consiste **levanto los** cinco de la mañana, me bano, me cepillo los dientes, me **cepillo pelo** y desayuno.

Asimismo, los errores de concordancia predicativa son frecuentes en la escritura de los estudiantes dentro de los dos niveles. A continuación, mostramos tres ejemplos de producciones escritas de estudiantes del nivel A1.

Ejemplos Estudiantes (17, 21, 23)

“**Soy tengo** **venite** uno años. **Un estudiante** de **negosio** y **computasion**.”

“Soy **Jamaicana**. Tengo **viente** años. Yo **bonita, yo es grande** y **inteilgente**. **Soy es valinte** y **optimist**.”

“Yo vivo en Kingston, Jamaica. **Yo estudiante el** **Universidad la** **Technologia**. Estudio la hospitalidad y el turismo. **Yo** la unica hija de mi mama.”

La primera razón puede ser que la concordancia predicativa inglesa es diferente a la española. En inglés, solamente se necesita concordar el sujeto con el verbo ‘*to be*,’ y no hay concordancia de género ni número con el adjetivo. Esta noción puede explicar la mayor frecuencia de los errores de concordancia con el adjetivo que con el verbo. Si a esto le añadimos que en la lengua criolla en muchos casos hay omisión del verbo predicativo, esto puede justificar que nuestros estudiantes se equivoquen más con este tipo de concordancia.

Nuestro estudio muestra una mayor frecuencia de errores de concordancia de género y de número derivados de la L2, de un lado el inglés y, por otro lado, de la influencia de la lengua criolla o *patois* como L1. Los errores de concordancia de género vienen de la L2, ya que la concordancia de género no existe en inglés, pero los errores de concordancia de número derivan de la influencia del *patois* donde no hay concordancia nominal ni verbal. Como indica Fleissig (2009), para los estudiantes anglófonos que han interiorizado las reglas de la concordancia nominal, parece más difícil llegar a dominar

la de género. Casi todos los errores nominales son de la concordancia de género, la mayoría de estos, del determinante y del adjetivo. Como estos conceptos gramaticales no existen en su L1 o L2, los estudiantes tienen más dificultad en aprenderlos y cometen más errores. Además, en nuestro contexto específico los errores más frecuentes no son solo los de concordancia de género sino también los de número. Aunque los estudiantes anglófonos están más familiarizados con la concordancia de número en inglés que con la de género, en nuestro caso nuestros estudiantes jamaicanos, debido a la influencia de la L1 donde falta la concordancia nominal y verbal, también cometen errores en su L2.

Como afirmábamos en nuestra hipótesis de partida al tener en cuenta a qué tipo de dificultades se enfrentan nuestros estudiantes en su segunda y tercera lengua, podremos hacer que nuestros estudiantes tomen conciencia de los efectos de la transferencia L1, L2 y L3 para así mejorar los procesos de aprendizaje de la L3. Una vez detectados los aspectos más conflictivos del proceso de aprendizaje del español, nuestros estudiantes sabrán servirse mejor de las estructuras en cuestión y afrontar las dificultades de las interferencias típicas español-inglés-*patois*. Tras identificar la interferencia con la lengua materna o con la segunda lengua, puede ser beneficioso señalar la influencia y promover que se reflexione sobre ello para que el estudiante compare la información nueva con sus conocimientos previos y pueda integrarla en redes cognitivas ya existentes.

Además, es necesario que los profesores de español como lengua extranjera desarrollemos estrategias para enseñar estos aspectos con tareas que incidan en los errores frecuentes detectados para así reforzar la conciencia acerca de las diferencias estructurales entre las tres lenguas. Tal como señalan Rakaseder y Schmidhofer (2014), en esta terapia de errores se necesita una actitud abierta y reflexiva por parte del profesor, ya que la respuesta más efectiva dependerá de nuestro grupo específico de estudiantes y del entorno en el que nos encontremos, que determinará qué estrategias serán las más adecuadas para llegar a un aprendizaje exitoso.

4.4.2. Proyectos Blog y Facebook para la mejora de destreza escrita

En este apartado describiremos los proyectos Blog y Facebook que pusimos en marcha para comprobar si la utilización de estas herramientas de la Web 2.0 resultaban útiles para la mejora de la expresión escrita, así como para aumentar la autonomía y motivación de los estudiantes.

Después de describir los proyectos analizaremos los resultados del análisis de errores realizado al final del semestre con 50 producciones escritas en *Facebook* y Blogs y lo compararemos con el análisis previo de pruebas escritas realizadas a mitad de semestre.

Cada una de estas aplicaciones de la Web 2.0 se usó con estudiantes de turismo de Español Lengua Extranjera de la Universidad de Tecnología, Jamaica. Nuestro entorno de aprendizaje se puso a prueba y se evaluó durante cuatro semestres y se llevó a cabo en el marco de la asignatura de Español Lengua Extranjera durante los cursos 2012-2015. Las encuestas efectuadas mediante cuestionarios online revelan hechos interesantes sobre el potencial de estas herramientas en relación con el fomento de la motivación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

El instrumento principal de recogida de datos fue tanto los blogs de los estudiantes, como los grupos creados en *Facebook*. Al blog de la clase puede accederse a través de:

<http://espanolturismospa3006.blogspot.com/>

A los grupos de *Facebook* puede accederse a través de:

<https://www.facebook.com/espanol.delturismo>

Los objetivos generales que nos marcamos con estos dos proyectos Blogs y *Facebook* fueron los siguientes:

- Que mejoraran la destreza escritas
- Que los alumnos aprendieran a manejarse con soltura en un entorno virtual en la lengua meta
- Que usaran la lengua meta fuera del espacio de la clase
- Que desarrollaran y reforzaran sus habilidades colaborativas creando una comunidad de aprendizaje entre los miembros de la clase, pero abierta al exterior
- Que se generara un clima de confianza y motivación
- Que fueran más conscientes de la importancia del aprendizaje autónomo

A continuación, explicamos todos estos objetivos con más detalle.

- Mejorar las destrezas escritas

Diferentes investigaciones en enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras demuestran cómo se puede desarrollar la fluidez de la escritura de los estudiantes en entornos virtuales (Armstrong y Retterer, 2008; Vurdien, 2013; Concheiro, 2017). Como señalaremos después, nuestros estudiantes al desarrollar una mayor conciencia de su audiencia y al

tratarse de entradas y comentarios que se publican en espacios públicos, pueden prestar más atención a los aspectos gramaticales y mejorar sus destrezas escritas.

- Aprender a manejarse con soltura en un entorno virtual en la lengua meta

Esta experiencia además de la práctica de la lengua meta, proporcionó a los estudiantes la oportunidad de familiarizarse con blogs, ya que solamente una persona en el grupo había creado anteriormente un blog en inglés. Todos se dieron cuenta de la facilidad a la hora de crear un blog y de participar en un espacio Facebook, con el que ya estaban familiarizados. En el caso del blog el único requisito era abrir una cuenta de *gmail* para crear el blog y seguir las instrucciones en la selección de la plantilla del blog. Después de poco tiempo casi todos empezaron a escribir sus aportaciones, integrando fotos y vídeos y a escribir comentarios en el blog del resto de compañeros sin dificultad.

Las instrucciones para la creación del blog y la participación en *Facebook* se hicieron en español y se recomendó a todos los estudiantes que configuraran el español como lengua para crear y administrar el blog, así como a la hora de participar en el grupo *Facebook*. Esa es una de las ventajas de blogs y *Facebook*, ya que permiten elegir la lengua de todas las instrucciones desde el principio y en caso de que el estudiante tenga alguna duda también le permite cambiar la lengua de nuevo. Al usar el español como lengua para crear y administrar el blog los estudiantes tienen la oportunidad de aprender vocabulario específico para manejarse en este entorno.



Ilustración 11. Instrucciones creación de blogs

Durante todo el trimestre los estudiantes se fueron familiarizando con el vocabulario específico de este entorno que usaron para administrar su blog:

“archivos”, “enlaces”, “administrar”, “temas”, “comentar”, “comentario”, “contraseña”, “hacer clic”, “artículos”, “fecha”, “editar”, “modificar”, “eliminar”, “borradores”, “mi

cuenta”, “ayuda”, “desconectar”, “título”, “insertar una imagen”, “en el centro”, “a la derecha”, “a la izquierda”, “plantilla”, “publicar”, “tipo de fuente”, “tamaño del texto”...

Sin apenas darse cuenta, los estudiantes asimilaron a través del blog y el wiki este vocabulario sin mucho esfuerzo.

- Trabajar colaborativamente con sus compañeros y desarrollar estrategias de trabajo grupal

Éste, sin duda, es uno de los objetivos primordiales de las actividades de entornos virtuales: que los alumnos participen colaborativamente para lo cual deben implicarse en las actividades constantemente. Se trata de que trabajen juntos para conseguir así objetivos comunes. Como señalaremos más adelante no fue un objetivo fácil porque requiere mucha práctica y técnicas de trabajo grupal para que los estudiantes se acostumbren a trabajar de forma colaborativa, que es muy diferente al trabajo competitivo al que ya estaban acostumbrados.

- Interactuar con el resto de los compañeros de clase a través del blog y *Facebook*

Uno de los objetivos principales del blog era la interacción con las aportaciones de los compañeros de clase y con el profesor a través de los comentarios en los diferentes blogs de los estudiantes. Castro (2007: 23) explica que en toda esta interacción el escribir ya no es un mero ejercicio de redacción, sino que se convierte en una experiencia vital para el alumno. Salimos del contexto formal del aula para llegar a un contexto más natural.

El blog crea una “capacidad de interactividad, que permite que el blog pase de ser un monólogo a un diálogo en una invitación constante a la conversación” (Efimova y De Moor, 2005; Wrede, 2003)

- Fomentar el aprendizaje autónomo

Otro de los objetivos primordiales del uso de entornos virtuales es que los estudiantes aprendan a tomar la iniciativa en su proceso de aprendizaje. El profesor es como un recurso al que el estudiante acude en caso de ayuda. En esta situación el alumno tendrá que preparar un plan de trabajo realista para cumplir sus objetivos, también manejará fuentes de información que tendrá que comprender y resumir y lo más importante es que tendrá capacidad de iniciativa. Como señala Beraza (2004)²⁹, en esta situación de alumno autónomo, “éste tiene capacidad de iniciativa, sabe configurar un plan de trabajo realista,

29 En su artículo “Los cinco miras de la convergencia europea”. Disponible en: <http://noticias.universia.es/movilidad-academica/noticia/2004/10/30/610659/cinco-miras-convergencia-europea.html> [Consultado en junio 2015].

sabe manejarse con fuentes de información, así como comprender textos y resumirlos. Al mismo tiempo, tiene que ser capaz de plantear y resolver problemas, y mantener la voluntad por conocer cosas nuevas y reflexionar sobre ellas, además de ser capaz de evaluar su propio trabajo.”

- Motivar al estudiante

No cabe duda de que la motivación es fundamental a la hora de aprender una lengua. Para que el estudiante esté motivado tendrá que enfrentarse a tareas motivadoras. Pensamos que estas tareas con blogs y wikis que pueden compartir con el resto de los compañeros y de internautas son interesantes y motivadoras. También podemos hablar aquí de la ‘*motivación interactiva*’ (Williams y Burden, 2008), mencionada también por Gimeno y García (2009: 16-17) y mediante la cual los alumnos involucrados en el desarrollo de wikis y blogs se centran en “el contexto social compartido con sus profesores y el resto de alumnos y necesitan establecer sus razones para mejorar (y presentar unos contenidos adecuados en forma e ideas) a través de un esfuerzo que se encuentra justificado por una retroalimentación positiva del profesor (especialmente cuando admite los contenidos en la wiki) o, incluso, por la evaluación de sus compañeros (Lund, 2008; Xiao y Lucking, 2008) y una voluntad de decisión importante”.

4.4.2.1. Proyecto Blog

Después de exponer los objetivos principales del proyecto blog y *Facebook* pasaremos a describir algunas actividades realizadas en los blogs de nuestros estudiantes.

En este *proyecto blog* cuatro grupos de 20-25 estudiantes de la clase de español del turismo nivel 3 equivalente a un nivel A2 crearon su propio blog y lo mantuvieron durante el semestre escribiendo entradas relacionadas con las unidades temáticas del curso:

- Planificación de eventos
- Agencias de viajes
- Ecoturismo
- Ferias de turismo
- Búsqueda de trabajo

En nuestro trabajo optamos por el proyecto blog porque nos pareció que podía motivar más. El hecho que cada alumno tuviera uno ofrecía un grado de protagonismo para todos. En el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera, los blogs pueden aumentar notablemente el acceso de los estudiantes a material auténtico y a las oportunidades de comunicación significativa en la lengua meta. Nuestra propuesta tiene como objetivo

aprovechar el potencial de los blogs para enriquecer la experiencia de aprendizaje de idiomas.

A modo de ejemplo, seleccionamos algunos de los blogs de los alumnos donde podemos señalar algunos de los puntos fuertes que vemos, tales como la rápida progresión. Hay pocos errores en las entradas en las que se presta atención a la forma y al vocabulario. El alumno se esfuerza por transmitir la información. Presta atención a la ortografía incluso poniendo las tildes.

En el blog 1³⁰ observamos una de las entradas sobre un debate que tuvieron en clase sobre sus preferencias para viajar. En el blog de la clase se invitaba a los estudiantes a que comentaran en sus blogs el tema de los viajes y sus preferencias a la hora de viajar. En este caso la estudiante del blog 1 explica con una entrada en su blog sus preferencias de viaje a Nueva York y Massachusetts y por qué. También ofrece detalles sobre el viaje en avión y utiliza todo el vocabulario de los viajes trabajado en clase. La estudiante no tiene miedo a escribir.



Ilustración 12. Blog 1

³⁰ Hemos anonimizado todos los proyectos blogs y *facebook* de los estudiantes y los hemos ido enumerando conforme van siendo mencionados en la investigación, desde el blog 1 hasta el blog 14.

En esta otra entrada del blog 2 se habla del tema de las compras. Tras haber trabajado en clase el vocabulario de las compras, los estudiantes comentan en su blog sus preferencias a la hora de comprar en tiendas, centros comerciales o en línea, si les gusta ir de tiendas o no y qué ropa prefieren comprar, así como cuál es el precio de la ropa en su país. En esta entrada de blog hablan de sus preferencias a la hora de comprar en línea y expone sus razones, cuando dice “no tengo que caminar o buscar el elemento”, traduce literalmente del inglés “ítem” por “elemento”, en lugar de prendas o artículos. También comenta sus compras favoritas y el precio alto de las compras en Jamaica, así como su preferencia a la hora de comprar en el extranjero debido a las rebajas. En este caso cuando comenta que prefiere ir de compras al extranjero porque hay buenas “ventas” traduce literalmente la palabra en inglés “sales” por “ventas” en lugar de “rebajas”.



Ilustración 13. Blog 2

Además, cabe destacar el inicio del diálogo con la profesora y otros estudiantes, no se trata de un monólogo sino de continuar el diálogo con el resto de la clase. Como hemos expuesto anteriormente destaca la flexibilidad y cercanía de este entorno virtual.



Ilustración 14. Respuestas de Blog 1



Ilustración 15. Respuestas de Blog 3, 4 y 5.

Una preocupación generalizada es el uso de la gramática. Como indica Castro (2007), nuestra clase no es un espacio destinado exclusivamente a dar lecciones de gramática, pero debemos permitir que nuestros alumnos vayan superando las incorrecciones cometidas a través de la práctica constante dentro y fuera del espacio de la clase. En todo

caso, tal y como señalamos anteriormente, al tratarse de entradas que van a publicarse de forma abierta, el estudiante presta bastante atención a los aspectos gramaticales. En uno de nuestros cuestionarios sobre el uso de *Facebook* y blogs en clase se les preguntó a los estudiantes si prestaban atención a la gramática y al vocabulario cuando escribían entradas y comentarios. Las respuestas fueron afirmativas, la mayoría de ellos, un 86.87% respondió que sí se habían fijado en la gramática y el vocabulario, frente a un 14.13% que contestó que no había prestado atención a estos aspectos.

A continuación, analizamos algunas actividades propuestas en diferentes entradas del blog sobre el uso del pasado. Después de haberle dedicado varias sesiones en clase se les recomendó a los estudiantes que escribieran en sus blogs una entrada sobre su experiencia en uno de sus últimos viajes. Encontramos algunos ejemplos del uso del pasado en algunos de los blogs:

Mi Ultimo Viaje en Avión



Mi ultimo viaje era muy bueno. Yo estaba muy feliz ire n dejadles. Me fue a Mexico para visitor a mi amigas.



Fue un largo vuelo desde Kingston a mexico. Llegué a mexico a las dos y media. Fue hermoso y disfruté de mi viaje. Primero fuimos al restaurant y Buena cocina disfrutado. Despues fuimos al museo y el parquet. En la noche fuimos al club y bebía cerveza en el bar toda la noche. Finalmente en la madragado se fue a casa de mi amigas.

Ilustración 16. Blog 6



Ilustración 17. Blog 7



Ilustración 18. Blog 8

En estos tres ejemplos de entradas de blogs, los estudiantes hablan de su último viaje en avión. En el blog de la clase después de haber trabajado en clase los tiempos del pasado (pretérito e imperfecto) y haber visto un vídeo sobre cómo reservar y comprar un billete de avión, se les invita a comentar en su blog detalles de su último viaje, dónde fueron, con quién, cuánto tiempo pasaron, qué actividades hicieron y cómo fue el viaje. Mientras que en la ilustración 17 el estudiante se limita a una entrada breve con errores frecuentes de traducción literal del inglés, destacamos el buen uso del pretérito y del imperfecto, así como un uso adecuado del vocabulario de los viajes en las ilustraciones

16 y 18. Ambos estudiantes dan detalles de su viaje usando el vocabulario aprendido sobre los viajes y las actividades de ocio, así como prestando atención al uso de los tiempos del pasado.

En cuanto a los puntos débiles del uso de este tipo de herramientas, tanto en el aula como en el tiempo de trabajo autónomo de los estudiantes, uno de ellos puede ser el uso de traductores en línea. Al revisar los blogs vemos que algunos de los estudiantes simplemente han copiado y pegado la traducción literal de los traductores automáticos o han traducido palabra por palabra. Encontramos entradas como estas con un gran número de traducciones literales:



Ilustración 19. Blog 9

Friday, 28 November 2014

Foro Restaurantes

Redbones Blues Café

Mi restaurante favorito es Redbones Blues Cafe. Redbones Blues Cafe es un Jazz y Blues temáticas Caribe Fusion Cuisine Restaurante y Bar ubicado en 1 Argyle Road, Kgn 10. Es elegantes comedores, terrazas íntimas, jardines privados encantadores y patio sorpresa en esta joya escondida Kingston que no tiene paralelo como una tarde y restaurante de la noche.

Ofrecen la mejor alta cocina, excelente servicio, ambiente atemporal, y el bar más de moda en la capital se combinan para hacer Redbones irresistible. Este riego culturales anfitriones agujero exposiciones de arte, películas extranjeras, producciones de teatro, mundo venció noches de música, vibraciones verso noches de poesía, y el más fresco de la música en vivo muestra en la ciudad. Normalmente, voy con mi familia o mis amigos. Mi comida favorita es camarones al curry y arroz frito con ensalada de patatas.

Ilustración 20. Blog 4

Foro Restaurantes de Cafe Da Vinci



Hola,

Mi restaurante favorito se llama Cafe Da Vinci. Es un auténtico restaurante italiano en el patio, en el mercado 67 de Constant Spring Road en Kingston. Abre de martes a sábado al mediodía a 10 de la noche. Fui allí en 2011 con mi papá, hermano y tío. Fui allí porque tenía una misión para sentarse y cenar en un restaurante de alta cocina de cualquier cocina y criticar el menú de un módulo denominado Planificación de Menú. Fue una experiencia maravillosa. Era un poco caro. No recuerdo lo que los demás tomaron pero tuve Bruschette al pomodoro para aperitivo, lasaña di manzo, pollo e Vegetale para el plato principal y tuve Panna cotta estafa cioccolato. Para las bebidas que tenían el vino blanco. No soy un fan de vino, así que tuve la soda.

El ambiente era muy satisfaciendo. Hubo instrumentales suaves que se está reproduciendo en los colores background. The que se utilizan en el restaurante son de color naranja quemado, blanco y negro. Había velas en la mesa nunca. Nuestro camarero era muy amable y respetuoso. Fue una noche para recordar.

Ilustración 21. Blog 10

Tuesday, 28 October 2014

Mi ultimo viaje en avion

Mi ultimo viaje en avion fue en agosto despues escuela de verano. Yo fue al United States of America. Mi tenido noche vuelo, aeropuerto era no ocupado. Yo comprobado en y abordado mi vuelo a Miami vuelo entonces mi conectar a New York. En New York yo permanecer dos semanas. yo permanecer con mi familia y mi amigos, fue compras y fue bolos. mi proximo parada era Cape Cod, Massachusetts donde yo permanecer tres dias. Mientras yo estaba hay yo fue a lago, restaurante y cine. yo disfrute mi viaje, era maravilloso.

En avion



Ilustración 22. Blog 11

Aunque cuando se les consultó en clase muchos de los estudiantes negaron que hubieran usado traductores automáticos para escribir entradas, dedicamos gran parte de las clases a dar ejemplos y recordarles por qué no se debe traducir literalmente del inglés al español sino trabajar directamente con la forma y expresiones idiomáticas de la L3. Tal y como vemos en la ilustración 16, el estudiante tradujo literalmente “yo comprobado en y abordado mi vuelo a Miami” del inglés “*I checked in and I boarded my flight to Miami*”, o “Mientras yo estaba hay yo fue a lago” del inglés “*While I was there I went to the lake*”, y traduce ‘*there*’ por ‘*there is*’ ‘hay’, tampoco tiene en cuenta la concordancia de persona y utiliza la tercera persona ‘fue’ en lugar de ‘fui’. En estos casos el estudiante traduce literalmente palabra por palabra sin conjugar y sin tener en cuenta la estructura gramatical de la L3.

Asimismo, otro de los objetivos de nuestro trabajo con blogs era aumentar la responsabilidad y autonomía del estudiante a través del diseño y mantenimiento de su propio blog. De esta forma, se construyó otro blog para toda la clase donde se les propuso diferentes tareas, recursos, en definitiva, un espacio de apoyo para todos los estudiantes. Además, en un primer momento se pensó que cada estudiante creara su propio blog, al que se podía acceder a través del blog creado para toda la clase. El blog de la clase estaba

conectado y seguía a todos los blogs de los alumnos creando así una red de blogs centralizada. Pero como se indicaba en nuestro estudio (González Boluda, 2012b) sobre el uso de blogs y redes sociales, si seguimos el paradigma conectivista que exponíamos al principio vemos que se basa en todo lo contrario, es decir se trata de redes descentralizadas, como es la misma red. Así que cada estudiante creó su propio blog al que agregó el resto de blogs de sus compañeros del grupo y el blog de la clase, para que de esta manera pudiera estar al tanto de qué hacían sus compañeros y visitara sus blogs, así como las actividades y comentarios del blog central de la clase.

Los estudiantes abrieron sus blogs con entusiasmo y curiosidad y lo hicieron de manera eficaz. La elección de la plantilla para el blog, escribir la primera entrada con su presentación, insertar imágenes, vídeos y enlaces fueron tareas fáciles con la herramienta que se acababa de crear. En cuanto al número de entradas, la colaboración en general fue muy buena, el propósito era que cada semana cada estudiante escribiera al menos una entrada en su blog y al mismo tiempo participara con sus comentarios en los de los compañeros de la clase. Como indican Murray y Hourigan (2006), los estudiantes desarrollan su confianza en la escritura y establecen sus propios estilos de escritura personal.

Este objetivo se cumplió, ya que la mayoría creó a lo largo del semestre entre 10 y 14 entradas en 12 semanas de clases. Todos los blogs eran públicos con el objetivo de favorecer la interacción no sólo entre los compañeros de clase y el profesor, sino también para que cualquier persona del ciberespacio accediera a ellos para leer los artículos y dejar comentarios.

A continuación, describimos el tipo de tareas que hicieron los estudiantes durante un semestre:

Tarea 1. “Proyecto Blog”. Los estudiantes crean su blog y crean la primera entrada presentándose al resto de compañeros. Los alumnos se presentan contando cosas como su nombre, edad, de dónde vienen, qué les gusta, etc. Además, empiezan a agregar el blog de la clase, así como resto de blogs de los compañeros de la clase y añaden sus enlaces favoritos para practicar español (videos *Youtube*, audios, gramática, páginas Web sobre el turismo, etc.)

Proyecto Blog

Bienvenid@s!

Como ya sabes todos los estudiantes de SPA3006 van a crear su propio blog. Es muy fácil. Puedes hacerlo siguiendo los siguientes pasos:

1. Primero tienes que ir a **Blogger**
2. Haz clic en la flecha naranja "Cree su blog ahora"
3. Sigue las instrucciones que aparecen en la pantalla
4. Elige un nombre para tu blog y crear la primera entrada. Para empezar preséntate al resto de compañeros.
5. Haz clic en "publicar"
6. Haz clic en "Ver blog"
7. Haz clic en Diseño y a continuación Añadir un gadget, después añade Lista de blogs.
-Añade el blog de la clase:
<http://espanolturismospa3006.blogspot.com>
Este blog es una guía para el curso de SPA3006. Vas a encontrar recursos, enlaces, materiales, actividades y sobre todo un espacio para dejar comentarios, fotos, videos y cosas interesantes para nuestra clase.
Te invito a participar activamente. Recuerda que es tu espacio y se irá construyendo con las aportaciones de tod@s.
-Después añade los blogs de tus compañeros/as de la clase.
8. Para terminar añade Lista de Enlaces y añade todos tus enlaces favoritos para practicar español (videos de youtube, audios, gramática, páginas del turismo, vocabulario....)

¡Suerte!

Ilustración 23. Tarea 1 Blog

Tarea 2. "Ciudades". Esta tarea en el blog se propuso tras haber terminado las actividades semanales de clase en las que leyeron diferentes textos y discutieron en clase las ventajas y desventajas de vivir en cinco ciudades famosas hispanohablantes (México DF, Buenos Aires, Cartagena de Indias, La Habana y Granada). Después de leer un artículo donde se describen las mejores ciudades del mundo y los factores que se tienen en cuenta tales como la sanidad, la educación, la cultura, el medioambiente y las infraestructuras, se les invita a elegir su ciudad hispanohablante favorita, describirla y compartir fotos en el blog.

Jueves, 28 de agosto de 2014

Ciudades Semana 1

Esta semana empezamos con la unidad 1: CIUDADES

En la actividad 1 que hicimos en clase leímos diferentes textos que describen cinco ciudades famosas hispanohablantes:

México DF
Buenos Aires
Cartagena de Indias
La Habana
Granada

Ahora elige tu ciudad hispanohablante favorita. Describe la ciudad y comparte fotos en tu blog.

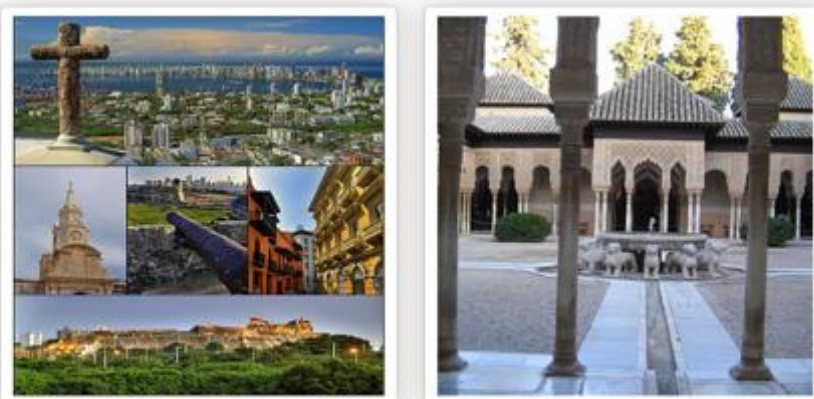


Ilustración 24. Tarea 2 Blog

Tarea 3. “Eventos en mi ciudad”. Durante la semana programada para esta tarea en el blog practicaron en clase el vocabulario para la planificación de eventos, así como recomendaciones para organizar un evento. Se sugiere a los alumnos que hablen de los diferentes tipos de eventos en su ciudad y que hagan recomendaciones para planificar un evento después de consultar un enlace con 10 cosas que se deben y no se deben hacer al organizar un evento. Algunos de los estudiantes de turismo que tenían como optativa la asignatura sobre planificación de eventos hicieron una presentación oral en clase sobre el evento que habían planificado en su asignatura.

Eventos de mi ciudad!

En mi ciudad, hay eventos diferentes. Hay eventos deportivos, eventos sociales y eventos culturales. En septiembre se organizó un concierto de música espiritual y hoy hubo un partido de fútbol. Aquí nos gusta ir a fiestas: hay una fiesta todas las semanas. Somos estudiantes aquí, entonces, asistimos a reuniones y conferencias a menudo.



Ilustración 25. Blog 8

Tarea 4. “Mi último viaje”. En clase aprendieron los tiempos del pasado, pretérito indefinido e imperfecto, así como la unidad sobre los viajes. Después de haber trabajado el vocabulario en clase con vídeos sobre viajes y haber presentado los tiempos del pasado, se les propuso que describieran una experiencia en uno de sus viajes. Contaron detalles del viaje, dónde fueron, con quiénes fueron de viaje, cuándo viajaron y cómo fue el viaje. También hablaron de sus preferencias a la hora de viajar y de sus blogs favoritos de viajes. Compartieron con el resto de la clase su blog favorito de viajes en español de una página Web con 25 blogs de viajes más recomendables. Se les sugirió que explicaran su elección y describieran el blog seleccionado con las diferentes secciones, destinos y recomendaciones.

Thursday, 27 November 2014

De Viaje

En el pasado trabajado en Nueva Jersey y Nueva York, prefiero Nueva York. Reservé mi boleto con Agencia Travelmania. Yo prefiero hacer el check in en el aeropuerto dos horas antes de mi vuelo. Yo vuelo en clase económica con Fly Jamaica Aerolíneas prefiero viajar a la ciudad de Nueva York en la primavera cuando se haya enfriado. Verano en la ciudad es muy caliente. El vuelo es casi cuatro horas desde Kingston a Nueva York y yo viajaba solo. Prefiero vuelos de la mañana con el asiento de la ventana para que pueda ver la tierra, el mar y las nubes por debajo. Los Hamptons, Nueva York está a dos horas en coche de la ciudad, es tranquilo con un ambiente de playa activa. Me alojé durante casi cuatro meses, de mayo a agosto. Viajar es divertido y agitado.



Nueva York

Ilustración 26. Blog 2

Tuesday, 14 October 2014

Blogs de Viajes: Mi blog favorito!

Mi blog favorito de viajes en español es- Especial Argentina: Experiencia Viajeras

Me gusta este blog porque el blogger habla sobre sus experiencias en Argentina. Ella también habla sobre lo que el país tiene para ofrecer. El destino ofrece muchas aventuras e historia. El destino también tiene una rica cultura. El blog habla sobre la comida tradicional en Argentina, montañas y ríos históricos, también las hermosas playas de arena blanca.

Creo que este es un excelente blog. Recomendaría que el blogger utilice imágenes de los sitios y lugares que visito para hacerlo perfecto!

A decorative graphic with the word "Argentina" in a stylized, golden font. The text is surrounded by ornate scrollwork, floral patterns, and a ribbon with the colors of the Argentine flag (blue, white, and red). The background is dark blue.

Ilustración 27. Blog 1

Tarea 5. “Foro Restaurantes”. Al coincidir con la semana de restaurantes en Jamaica, se propuso que describieran su restaurante favorito (comida, precio, servicio,

decoración, etc.) y que dieran su opinión sobre el lugar. Se les dio como modelo un foro de restaurantes de Madrid y se les animó a que participaran en el mismo y que seleccionaran a qué restaurante les gustaría ir en Madrid, después de leer las opiniones de los diferentes restaurantes.

Foro Restaurantes



Restaurante favorito es Majestic Sushi y Grill. Tiene un gran ambiente y la comida es muy Buena. Este es Japonés restaurante con autentica. El restaurante es tranquilo y lejos de la ciudad. Me encanta ir con mis amigas y familiares. El restaurante es elegante y adecuada para las fechas. Su personal es amable.



Ilustración 28. Blog 6

Tarea 6. “De compras”. Tras practicar durante la semana todo el vocabulario de la ropa y de las compras, comentaron en una entrada en su blog la ropa que preferían comprar, qué ropa llevaban normalmente, si les gustaba ir de tiendas y mirar escaparates, dónde compraban y cómo era el precio de la ropa en su país. También seleccionaron y fueron a una página de venta de ropa online (Zara, Venca, etc). en español para seleccionar ropa y compararla con el resto de sus compañeros.

De Compras

Me encanta hacer compras! Sobre todo en zapatos y tiendas de ropa. Me gusta ver los escaparates a veces pero me gustaría tener dinero para comprar ropa y zapatos. Yo no tengo un lugar especial para ir de compras, siempre que estoy obteniendo una calidad de mi dinero. Me encanta comprar en centros comerciales debido a que tienen una gran variedad de cosas y tiendas. Me encanta comprar ropa única, pantalones, vestidos y zapatos y joyas. No me gusta cortos muy cortos pero me gusta corto vestido. Yo prefiero los tacones de zapatos zapatos planos. Me gusta cualquier color ropa, zapatos y joyas aparte de naranja. No me gusta el color naranja. Que en su mayoría tienda a la iglesia.



Ilustración 29. Blog 12

Tarea 7. “Búsqueda de trabajo”. Tras empezar la unidad sobre cómo buscar trabajo y ver diferentes vídeos en *Youtube* sobre presentaciones de futuros candidatos para un puesto en el sector del turismo, se les animó a que grabaran y compartieran un vídeo presentando su candidatura para una empresa turística, hablando de sus datos personales, experiencia profesional y objetivos. También se mostraron diferentes páginas Web dedicadas a la búsqueda de trabajo en el sector del turismo, tales como Turicarreras.com o infojobs.net, en la sección sobre restauración y turismo, para que buscaran trabajo en su sector y compartieran en su blog los puestos que habían encontrado.

PAGINAS WEB PARA BUSCAR TRABAJO

Aquí tienes dos páginas web para buscar trabajo en el sector del turismo:

TURICARRERAS

Es una página dedicada exclusivamente a los profesionales de la industria de la Hospitalidad y el Turismo.

Selecciona la industria donde quieres trabajar (aerolíneas, cruceros, agencias de viajes, animación/entretenimiento, conferencias, banquetes, Hoteles, ecoturismo, servicio de comida y bebidas, etc.) y el puesto (personal para el aeropuerto, personal para convenciones y banquetes, asesores, consultores, personal de mantenimiento, reservaciones, agentes de ventas, relaciones públicas, etc). En esta página también puedes seleccionar el lugar donde quieres trabajar, desde Méjico, EEUU, Centroamérica, Sudamérica, el Caribe hasta el resto de países del mundo.

INFOJOBS.NET

Es una página para encontrar trabajo en España, aquí puedes encontrar trabajo en otras áreas y no solamente en el sector del turismo.

En Turismo y Restauración puedes elegir entre Hostelería, Restauración y Turismo.

Busca en las dos páginas y comenta qué puestos has encontrado.

¡Espero que encuentres muchos puestos de trabajo!

¡Suerte!



Ilustración 30. Tarea 7 Blog

Tarea 8. “Ferias de Turismo”. Para terminar el semestre y la última unidad del curso sobre Ferias de Turismo se compartieron vídeos de *Youtube* sobre la Feria Internacional de Turismo en Madrid, FITUR. También compartieron en el blog un folleto de información de un país hispanohablante que redactaron y diseñaron los estudiantes para presentarlo en una feria muy especial, el Día Internacional, organizado por la Sección de Lenguas Extranjeras, donde participaron todos los estudiantes de turismo en el stand de países hispanohablantes informando a los asistentes sobre los eventos del día y dando información de los países hispanohablantes.

Fuente

www.segpastrorico.com

www.welcomepuerto Rico.org

www.infopuerto Rico.com

Ven a visitar Puerto Rico



Juanan Est. Simen Ejaas

Isla Paradisiaca

Lagunas Históricas

Yona



Asociación puertorriqueña Pedro de Cermín diseñó el edificio de la España en 1937 para una república para su cultura y cultura para su ciudadanía española residente en Puerto Rico.



La Fortuna es la primera fundación asentada en el puerto de San Juan. Construido entre 1533 y 1540, la original fundación consistía en una torre circular y cuatro paredes de piedra.

San Cristóbal Fort



Terminado en 1771, este castillo fue diseñado para proteger la ciudad de las incursiones de piratas.

MOCA

1 de mayo	San Juan
2 de mayo	San Juan
3 de mayo	San Juan
4 de mayo	San Juan
5 de mayo	San Juan
6 de mayo	San Juan
7 de mayo	San Juan
8 de mayo	San Juan
9 de mayo	San Juan
10 de mayo	San Juan
11 de mayo	San Juan
12 de mayo	San Juan
13 de mayo	San Juan
14 de mayo	San Juan
15 de mayo	San Juan
16 de mayo	San Juan
17 de mayo	San Juan
18 de mayo	San Juan
19 de mayo	San Juan
20 de mayo	San Juan
21 de mayo	San Juan
22 de mayo	San Juan
23 de mayo	San Juan
24 de mayo	San Juan
25 de mayo	San Juan
26 de mayo	San Juan
27 de mayo	San Juan
28 de mayo	San Juan
29 de mayo	San Juan
30 de mayo	San Juan
31 de mayo	San Juan

Planos turísticos

La Playa de las Americas, San Juan, Puerto Rico



13

Ilustración 31. Blog 13

Viajar a Panamá

Las mejores ofertas de vuelos a Panamá

✈️ **Preferimos**

- Volar
- Clasificación de vuelos

El clima ideal en Panamá

- El clima ideal en Panamá es el clima subtropical húmedo (Tropical) con la humedad del verano.

Proceso para solicitar un visa a Panamá

Una solicitud a Panamá debe ser acompañada por un formulario de solicitud, una foto reciente en blanco y negro, el formulario de solicitud de ingreso.

Recomendaciones para viajar a Panamá


- Siempre mantenga su dinero seguro, incluso cuando esté viajando.
- Siempre lleve consigo un mapa de la ciudad y un mapa de la zona que visitará.
- Antes de cualquier viaje, consulte su doctor y pídale su rutina de viaje.
- Si es un extranjero que no puede hablar español, es mejor que lleve consigo un intérprete o un guía local. Mantenga un mapa de la ciudad y un mapa de la zona que visitará.
- Si está viajando a un país extranjero, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.

La referencia

www.panama.com

www.panama.com

Viajar a Panamá



Recomendaciones de Panamá

- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.
- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.
- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.

¡Panamá Panamá! — Sí, ¡Panamá Panamá!

Recomendaciones de Panamá

El clima ideal en Panamá es el clima subtropical húmedo (Tropical) con la humedad del verano.

Proceso para solicitar un visa a Panamá

Una solicitud a Panamá debe ser acompañada por un formulario de solicitud, una foto reciente en blanco y negro, el formulario de solicitud de ingreso.

Recomendaciones para viajar a Panamá


- Siempre mantenga su dinero seguro, incluso cuando esté viajando.
- Siempre lleve consigo un mapa de la ciudad y un mapa de la zona que visitará.
- Antes de cualquier viaje, consulte su doctor y pídale su rutina de viaje.
- Si es un extranjero que no puede hablar español, es mejor que lleve consigo un intérprete o un guía local. Mantenga un mapa de la ciudad y un mapa de la zona que visitará.
- Si está viajando a un país extranjero, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.

La referencia

www.panama.com

www.panama.com

Viajar a Panamá



Recomendaciones de Panamá

- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.
- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.
- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.

¡Panamá Panamá! — Sí, ¡Panamá Panamá!

Recomendaciones de Panamá

El clima ideal en Panamá es el clima subtropical húmedo (Tropical) con la humedad del verano.

Proceso para solicitar un visa a Panamá

Una solicitud a Panamá debe ser acompañada por un formulario de solicitud, una foto reciente en blanco y negro, el formulario de solicitud de ingreso.

Recomendaciones para viajar a Panamá


- Siempre mantenga su dinero seguro, incluso cuando esté viajando.
- Siempre lleve consigo un mapa de la ciudad y un mapa de la zona que visitará.
- Antes de cualquier viaje, consulte su doctor y pídale su rutina de viaje.
- Si es un extranjero que no puede hablar español, es mejor que lleve consigo un intérprete o un guía local. Mantenga un mapa de la ciudad y un mapa de la zona que visitará.
- Si está viajando a un país extranjero, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.

La referencia

www.panama.com

www.panama.com

Viajar a Panamá



Recomendaciones de Panamá

- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.
- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.
- Si está viajando a Panamá, asegúrese de tener un seguro de viaje que cubra su estancia en Panamá, incluso si visita a familiares o amigos.

¡Panamá Panamá! — Sí, ¡Panamá Panamá!

14

Ilustración 32. Blog 14

221

El uso de blogs puede considerarse como una tarea auténtica, ya que se hace un uso real de la lengua donde los estudiantes acaban actuando y comunicándose de forma real en la lengua meta, lo que está estrechamente vinculado con nuestro enfoque por tareas propuesto como metodología comunicativa.

Además, la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas ha demostrado que los blogs pueden ser utilizados como textos en línea con el propósito de desarrollar la fluidez de la escritura de los estudiantes (Armstrong y Retterer, 2008; Vurdien, 2013). En nuestros resultados, los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de su audiencia, lo que los anima a considerar críticamente cómo sus lectores podrían comentar sus puntos de vista.

4.4.2.2. Proyecto *Facebook*

En el proyecto de *Facebook* participaron cuatro grupos de 25 estudiantes de la clase de español del turismo de nivel 1 y 25 estudiantes de nivel 2 (equivalentes a un nivel A1 y A2).

Como señalamos en nuestra investigación sobre el uso de redes sociales (González Boluda, 2013), podemos destacar dos razones principales por las que decidimos elegir la plataforma *Facebook* de entre todas las redes disponibles. En primer lugar, nos decidimos por una herramienta que usaran diariamente nuestros estudiantes, ya que se trataba de ir donde ya estaban nuestros estudiantes. Casi todos los alumnos de nuestras aulas ya estaban en *Facebook* y todos estaban familiarizados con esta red social por lo que esta herramienta no requería ningún tiempo adicional de preparación para usarla en el aula.

En segundo lugar, nos interesó su peculiaridad comunicativa al ser una herramienta que se acerca a la espontaneidad e informalidad de la comunicación oral. Se trataba, por un lado, de crear un grupo que fuera como una extensión de la clase donde tuviéramos la oportunidad de compartir materiales, enlaces de interés, vídeos, fotos, música, documentos y comentarios cada día y, por otro lado, darle visibilidad al trabajo de los estudiantes, poniéndoles en contacto con otros estudiantes de su grupo, de otros grupos o de otros años anteriores.

El objetivo final de este proyecto era que se siguiera la interacción más allá del aula y la comunicación en la lengua meta con grupos diferentes de estudiantes. Además de utilizar el muro, los foros, las fotos y vídeos, usamos el chat en grupo para expandir la conversación fuera del aula, así como los eventos, donde semanalmente recordábamos las pruebas y eventos para los miembros del grupo, y las notas, con diferentes actividades

semanales con el objetivo de que quedaran archivadas aparte sin que se mezclaran con el gran número de comentarios que surgían diariamente.

En esta tabla se presentan los eventos que aparecen en el muro del grupo de la clase y que pueden servir de recordatorio de todas las actividades pendientes para los estudiantes.



Ilustración 33. Eventos del grupo Spanish Level 3

A continuación, presentamos algunos ejemplos de tareas online en *Facebook* e interacciones en el muro. Las tablas presentan ejemplos de diferentes tareas (Mi País Hispanohablante, Agenda del fin de semana, Biografía, Actividades del fin de semana pasado). En ellas podemos observar el esquema de creación y participación.



Ilustración 34. Notas grupo Español nivel 2



Ilustración 35. Tareas Online grupo Español nivel 2

Tarea online 1 SPA2010 : MI PAIS HISPANOABLANTE y Clase online sabado 17 de enero

✎ Editar

17 de enero de 2014 a las 2:06  

Mi País Hispanohablante

En esta primera semana y en la clase online vas a seleccionar tu País Hispanohablante para el proyecto de fin de curso.

Busca (look for) y comparte (share) información sobre tu país hispanohablante. Comparte con el grupo SPA2010 esta información que puedes encontrar (to find) online:

MI PAIS HISPANOABLANTE:

CAPITAL:

POBLACIÓN:

MONEDA:

CIUDADES IMPORTANTES:


UN PERSONAJE IMPORTANTE:


ATRACCIONES TURÍSTICAS:

Ilustración 36. Tarea online 1. *Mi País Hispanohablante*


En esta primera tarea online del curso los alumnos seleccionaron un país hispanohablante para el proyecto de fin de curso y compartieron la información con el grupo.

Ver comentarios anteriores 49 de 175


 **Espanol Del Turismo MI PAIS HISPANOABLANTE:**
CAPITAL:
POBLACIÓN:... Ver más

 **Wikipedia, la enciclopedia libre**
 ¿Cómo colaborar? Bienvenida ¿Eres profesor o alumno? Primeros pasos
 Contenidos de ayuda Café Preguntas frecuentes Los cinco pilares
 ES.WIKIPEDIA.ORG


27 de enero de 2015 a las 2:59 · Me gusta · Eliminar vista previa

 Buenos días, me país Hispanohablante es República de El Salvador la capital es la ciudad de San Salvador las ciudades de Santa Ana, San Miguel, Soyapango, Santa Tecla, y Antiguo Cuscatlán son también importantes centros urbanos del país. . la població... Ver más


27 de enero de 2015 a las 15:31 · Me gusta · 1

 **MI PAIS HISPANOABLANTE: CUBA CAPITAL: Havana POBLACIÓN: 11,210,064 MONEDA: Peso/Convertible Peso CIUDADES IMPORTANTES: Santiago de Cuba, Camaguey, Santa Clara, Guantanamo Bayamo UN PERSONAJE IMPORTANTE: Fidel y Raul Castro ATRACCIONES TURÍSTICAS: Malecon, Museo de la Revolucion, Castillo de la Real Fuerza.**


28 de enero de 2015 a las 3:51 · Editado · Me gusta · 1

 **MI país Hispanohablante: Colombia Capital: Bogota Poblacion: 47 millones Moneca: Peso, Cuidades importantes: Bogota, Pasto, Medellin, Cali, Popayan, Santa Marta y Barranquilla. Un Personaje importante: Shakira (Cantante), Sofia Vergara (Actriz) y Fernando Botero (Pintor). Atracciones Turisticas: Museo Nacional de Colombia, Monserrate, Plaza Bolivar, Cantilla San Felipe de Barajas y Museo Botero.**


28 de enero de 2015 a las 17:10 · Editado · Me gusta · 1

 **Espanol Del Turismo Muchas gracias Ranique, Kimberlee y Cassiel**

28 de enero de 2015 a las 21:55 · Me gusta · 1

 **MI PAIS HISPANOABLANTE: Chile**
CAPITAL: Santiago... Ver más

28 de enero de 2015 a las 22:29 · Me gusta · 1

 **Espanol Del Turismo Muchas gracias Asheikal**

29 de enero de 2015 a las 0:25 · Me gusta


 **MI PAIS HISPANOABLANTE: Puerto Rico**
CAPITAL: San Juan

Ilustración 37. Respuestas Tarea *Mi País Hispanohablante*

Tarea online 2 SPA2010: MI AGENDA DE UN FIN DE SEMANA EN ARGENTINA y clase online sábado 24 de enero ✎ Editar

24 de enero de 2014 a las 23:25 👤 ▼

La agenda del fin de semana

Imagina que estás de viaje en España
 Lee la información de esta página web con actividades de tiempo libre en Bizkaia y Alava (España) y selecciona qué vas a hacer este fin de semana.

<http://agenda.elcorreo.com/>

Tienes que seleccionar al menos **3 actividades** de la **página web**.

Modelo:
 Este fin de semana voy a ver una película en el Cine en el parque a las nueve de la noche el sábado.
 También voy a ver un espectáculo (show) de música Tango a las nueve y media de la noche el domingo.
 Además voy a ir a una obra (play) de teatro de humor a las diez de la noche hoy viernes.

¿Y tú?

Ilustración 38. Tarea online *Mi Agenda de un fin de semana*



Ilustración 39. Respuestas Tarea online *Mi Agenda*

En esta tarea online el modelo de input eran las diferentes actividades de ocio de “Mi agenda de fin de semana” con texto del docente y de los propios alumnos. En cuanto a la parte de producción, se les preguntó qué planes tenían ellos para el fin de semana después de haber leído la información de la página Web con actividades de tiempo libre en Bizkaia y Álava. En la parte de interacción en el chat con otros estudiantes y con la profesora se compararon los diferentes planes de cada uno de los estudiantes para ver diferencias y similitudes.

Tarea online 9 y clase online sabado 7 de marzo SPA2010: BIOGRAFÍAS

✎ Editar

28 de febrero de 2014 a las 19:05

Vamos a usar el vocabulario para escribir una biografía:

(Nacer (to be born), asistir (attend) a la escuela primaria/ secundaria, mudarse (to move), empezar (to start) a estudiar en la universidad, graduarse, buscar un trabajo, encontrar un trabajo, enamorarse de (to fall in love with) , casarse, tener un hijo.....).

Primero escribe tu biografía y comparte la biografía con tus companer@s en nuestro chat de la clase online.

Después busca la biografía de tu personaje favorito y comparte debajo de la tarea online 9. En esta página tienes biografías cortas en español: <http://www.biografiascortas.com/>

Modelo:

Biografía de Prince Royce:

Nació en Nueva York el 11 de mayo de 1989. Sus padres eran dominicanos. De niño fue fan de todo tipo de música inglesa y latina y cantaba en los coros de su iglesia todos los domingos. Sus cantantes favoritos eran Juan Luis Guerra y Michael Jackson. Grabó (recorded) su primer disco en 2009. Su primera canción en spanglish fue "Stand By Me" y tuvo mucho éxito (success).

<http://lyricstraining.com/search?qry=prince%20royce>

No es una traducción (translation) del inglés al español ni un copy-paste. ¡No olvides usar el Pretérito!

¡Buen fin de semana!

Ilustración 40. Tarea Online Biografía

En esta tarea online el modelo de *input* era “Mi biografía”. Después de presentar todo el vocabulario y practicarlo en clase se les invitó a escribir su propia biografía y compartirla en el chat de la clase online. Después buscaron una biografía de un personaje famoso en la Web y la compartieron en el muro.

Biografía

Me gusta Comentar Compartir

Nelia Chef y una persona más

50 de 60

Ver comentarios anteriores

Biografía de mi madre, Andrea, nació en Kingston, Jamaica el 7 de diciembre de 1975. Mi madre fue a la escuela a UWI. Mi madre gusta ir al comprar y comer en buenos restaurantes.
8 de marzo de 2014 a las 16:28 · Me gusta

Modelo: Biografías de Mariah Carey
Ver traducción
8 de marzo de 2014 a las 21:04 · Me gusta

Modelo: Biografías de Mariah Carey. Nació el 27 de marzo de 1970 en Nueva York de madre irlandesa y padre venezolano. Desde muy pequeña empezó a cantar. Cuando trabajaba de camarera consiguió una audición para hacer las coros a Brenda K. Starr... Ver más
8 de marzo de 2014 a las 21:15 · Me gusta

Modelo: Biografías de mi madre, Chaun Headley. Nació en Kingston, Jamaica el veinticinco de septiembre de 1969. Mi madre fue a la secundaria a Mt. Alvernia y después fue a un colegio comunitario, tiene varios trabajos, ella es trabajadora y muy amable.
8 de marzo de 2014 a las 22:37 · Me gusta

Biografía de Jennifer Lopez:
Nació en Nueva York el 24 de julio de 1969. Sus padres eran puertorriqueños. Cuando era niña estaba muy interesada en ser actriz. En 1991, fue bailarina en "In Living Color". Grabó su primer disco en 1999.
10 de marzo de 2014 a las 8:46 · Me gusta

Ilustración 41. Respuestas Tarea Online Biografía

ACCIONES COTIDIANAS

Por la noche

- Cepillarse los dientes
- Acostarse (ue)
- Dormir (ue)
- Cenar

Por la tarde

- Hacer los deberes
- Merendar (ie)
- Volver (ue) a casa
- Comer / Almorzar (ue)

Por la mañana

- Despertarse (ie)
- Levantarse
- Ducharse
- Desayunar
- Vestirse (i)

Actividad 17 - Unidad 10 - Semana 1012
Ilustraciones: Shutterstock

Me gusta Comentar Compartir

Victoria Jolie

viernes pasado, Mónica se despertó temprano en la mañana. Luego se duchó a las siete y diez. Se peinó a las siete y media. Se comió el desayuno a las ocho menos cuarto. Después se vistió y fue a trabajar. Más tarde almorzó. Salí del trabajo y fue a ... Ver más
22 de febrero de 2014 a las 22:05 · Editado · Me gusta

Español Del Turismo guau Jhanelle, que rapida! jejeje excelente!
22 de febrero de 2014 a las 21:03 · Me gusta · 1

El pasado viernes monica despertó en la mañana y se dio una ducha diez minutos después de las siete. Salí de la ducha comberd su pelo, se puso su maquillaje, se vistió y se fue a trabajar a siete y cuarto. Más tarde tuvo lunnch antes de salir del trab... Ver más
24 de febrero de 2014 a las 4:35 · Me gusta

Ilustración 42. Tarea Online Fin de semana pasado

En esta Tarea Online el modelo de input eran las actividades diarias en el pasado. Además de fomentar la participación e interacción inmediatas el objetivo era hablar y escribir sobre la rutina en pasado.

Tarea online 7 SPA2010: Mis últimas vacaciones

✎ Editar

22 de febrero de 2014 a las 14:54

¿Recuerdas (do you remember) tus últimas (last) vacaciones?

Comenta con los compañer@s en facebook:

1. ¿Dónde fuiste?
2. ¿Dónde estuviste, en la playa, en la montaña, en el campo...?
3. ¿Con quién estuviste?
4. ¿Cuántos días pasaste de vacaciones?
5. ¿Qué hiciste? Primero.....después.....luego..... más tarde....por último.
6. ¿Cómo fueron las vacaciones? Bien, muy bien, regular, mal, muy mal, fatal

Escribe un email a tu amig@ en facebook sobre tus últimas vacaciones, responde a las preguntas y menciona al menos (at least) 5 actividades que hiciste en tus vacaciones Primero.....después.....luego..... más tarde....por último.

¡No olvides usar el pretérito!



Ilustración 43. Tarea Online: Vacaciones

En esta tarea después de presentar en clase el pretérito indefinido, los alumnos escribieron lo que hicieron en las últimas vacaciones en navidades, en vacaciones de verano o cualquier época pasada.



Ilustración 44. Respuestas Tarea Online Vacaciones

En nuestras experiencias didácticas con blogs y redes sociales una de las dificultades encontradas fue a la hora de evaluar los diferentes tipos de participación. Cuando iniciamos uno de estos proyectos de blogs o redes sociales podemos encontrarnos en situaciones complejas por las propias características de estas herramientas de comunicación, puesto que como explica De Pedro (2006) son herramientas que facilitan la creación pero que no están pensadas como un sistema de valoración, por ello “requieren un sistema de valoración continuada, basada en múltiples actividades de discusión y colaboración a lo largo del curso”.

Tal y como señala De Pedro (2006), debe tenerse en cuenta la calidad de cada aportación y no sólo la cantidad. Además, también hay que tener en cuenta los intentos de algunos de los estudiantes de “copiar y pegar” de los traductores automáticos en algunas ocasiones. Hay que asegurarse de que haya algún tipo de progreso o por lo menos algún intento de mejora y no solamente esperar a que los estudiantes añadan texto sin más. Una solución a este problema, tal y como sugieren Lázaro, Pena y Vitalaru (2009: 15), “podría ser definir con mayor exactitud cada componente de la nota para cada actividad para que cada alumno supiera exactamente cómo debe afrontar la tarea, o definir los criterios de evaluación desde un principio.”

Es imprescindible proporcionar información detallada a los estudiantes en su trabajo en blogs y redes sociales sobre el valor de sus contribuciones y el progreso de las actividades. Tal y como proponen Lázaro, Pena y Vitalaru (2009: 18), también es importante tener en cuenta la distribución temporal de las tareas. No podemos dar la misma valoración a los que participan semanalmente con sus contribuciones, pero con un constante trabajo de revisión, que a aquellos estudiantes que ponen sus aportaciones la última semana del curso.

Nosotros tomamos como punto de partida, además de los criterios de evaluación ya mencionados anteriormente, tales como la cantidad y calidad de información y la distribución temporal de la información, otros criterios como el nivel de interacción y participación con otros blogs y con el resto de compañeros de *Facebook* en la lengua meta, así como la creatividad de los estudiantes a través del uso de fotos, vídeos y enlaces a otras páginas Web en español. La corrección de entradas en el blog y en la plataforma *Facebook* se puede hacer de diferentes maneras, tanto por parte de los propios alumnos (autocorrección), los profesores, así como por otros estudiantes del grupo.

A nuestro proyecto blog y *Facebook* le dedicamos una hora a la semana en el aula durante el semestre con el objetivo de ofrecer la ayuda necesaria, así como revisar los trabajos realizados. La retroalimentación la desplazamos al aula a través de la corrección y autocorrección en clase de las entradas que presentaban más problemas desde el punto de vista gramatical y no de todas las entradas ya que, tal y como concluye Fornara (2010), corregir y evaluar todos los comentarios y entradas probablemente inhibiría la espontaneidad e informalidad del proceso de redacción. También desplazamos la retroalimentación al aula con el objetivo de que los estudiantes aprendieran no solo de sus propios errores sino también de los demás compañeros en un proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Como señala Torres (2007: 67): “es importante la auto-evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua para examinar de manera individual o colectiva los objetivos, propósitos, estrategias, errores, etc. de este proceso”. Los blogs y redes sociales son una herramienta fundamental en este sentido, ya que pueden proporcionar tanto una autoevaluación personal como una evaluación grupal. Estas herramientas permiten revisiones compartidas, ya que se puede acceder a todo el contenido que puede ser revisado en cualquier momento, de ahí que hablemos de una evaluación continua en los blogs y redes sociales.

Rodríguez (2008: 26) aduce en su investigación sobre evaluación de competencias con herramientas asíncronas, “el estudiante necesita desarrollar su capacidad de evaluación, a fin de convertirse en un aprendiz que pueda orientar y gestionar sus propios procesos de aprendizaje”. Para tener en cuenta a todos los participantes en el proceso se puede integrar la autoevaluación hecha por los propios alumnos sobre su trabajo, la evaluación hecha por el grupo y la evaluación del profesor/a siguiendo unos criterios de evaluación establecidos desde el principio. El resultado final puede ser la media obtenida de la autoevaluación, la evaluación de los compañeros y el/la profesor/a.

Participación	Corrección	Continuidad	Interacción
<ul style="list-style-type: none"> • Completa casi todas las tareas propuestas • Completa algunas tareas • Solo completa un mínimo de tareas, menos de la mitad 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe frases completas, sin errores o con pocos errores. • Comete algunos errores propios de su nivel que no impiden la comprensión de sus aportaciones. • No se comprenden sus aportaciones. Gran número de errores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las entradas están repartidas durante todo el tiempo que ha durado el curso • Las entradas están agrupadas en ciertos momentos de la finalización de unidades del programa • Las entradas se concentran al final del plazo de entrega 	<ul style="list-style-type: none"> • Siempre o casi siempre responde y escribe comentarios regulares a las aportaciones del resto de compañeros. • Algunas veces responde y escribe comentarios a las aportaciones de los compañeros. • Casi nunca responde ni hace comentarios a las entradas del resto de compañeros.

Gráfico 6. Adaptación Rúbrica de evaluación (Martín Bosque y Mejías Caravaca, 2014)

4.4.3. Análisis de errores en *Facebook* y Blogs

Después de describir nuestros proyectos en *Facebook* y Blogs pasamos a analizar los resultados del análisis de errores realizado al final del semestre con 50 producciones escritas en *Facebook* y Blogs y lo compararemos con el análisis previo de pruebas escritas realizadas a mitad de semestre. Es importante destacar que en el campo de la enseñanza de ELE la mayoría de las investigaciones realizadas sobre AE se ha desarrollado en entornos presenciales y se han centrado en la descripción de errores propios del sistema lingüístico. Tan solo encontramos investigaciones sobre errores en escritura digital

realizadas por Ferreira *et al.* (2014 y 2016), en el que se analizan los errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea de ELE. Destaca, por tanto, la originalidad de nuestra investigación al llevar a cabo y comparar dos tipos de análisis de errores, uno en contextos formales y otro análisis de errores en contextos informales en escritura digital. Comenzaremos con un análisis cuantitativo de los errores cometidos por nuestros estudiantes y luego seguiremos con un análisis cualitativo de los mismos. A continuación, presentamos un esquema donde recogemos y sintetizamos todos los aspectos analizados³¹:

³¹ Los aspectos analizados son similares a los realizados en el análisis de errores de pruebas escritas en contextos formales.

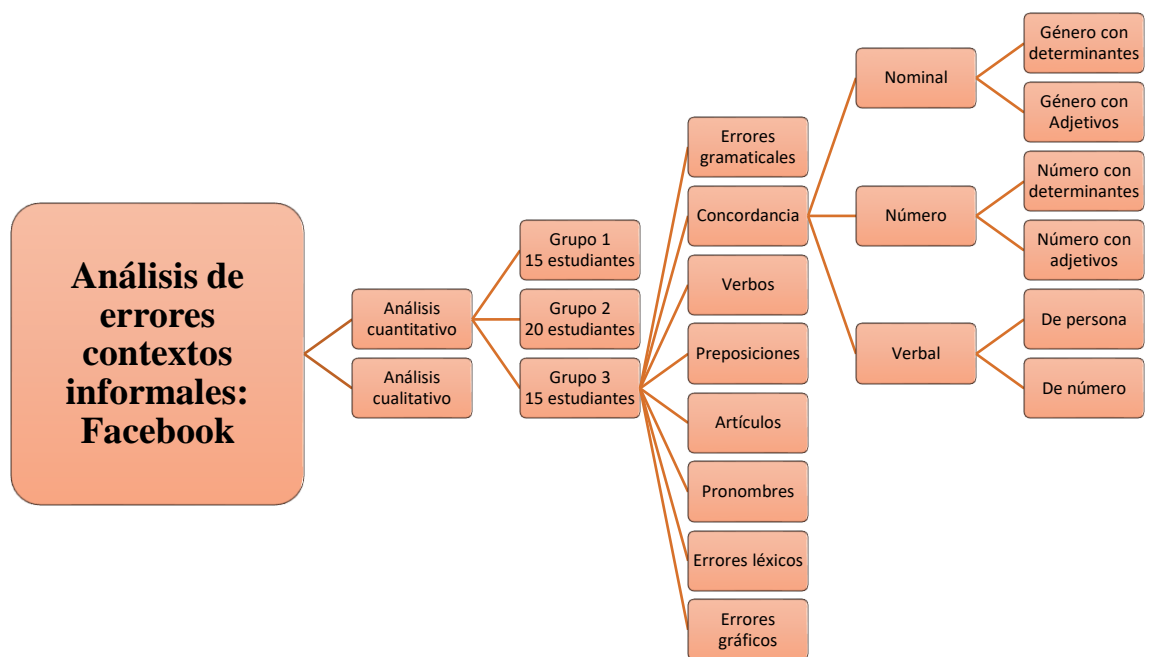


Gráfico 7. Análisis de Errores en contextos informales: *Facebook*

4.3.3.1 Análisis cuantitativo

A continuación, mostramos las tablas con los errores de cada grupo 1, 2 y 3 en Facebook y los resultados del análisis de las pruebas escritas de mitad de semestre:

Grupo 1: 179 errores en 15 producciones escritas

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
179	10 5.58%	42 23.4%	21 11.73%	21 11.73%	36 20.11%	12 6.70%	37 20.67%

Tabla 40. Errores Grupo 1 en Facebook

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
448	92 20.53%	64 14.28%	84 18.75%	69 15.40%	22 4.91%	30 6.69%	87 19.41%

Tabla 41. Errores Pruebas escritas Grupo 1

Al comparar los errores cometidos en las diferentes categorías gramaticales vemos que los errores de nuestros estudiantes del Grupo 1 disminuyen en las producciones escritas procedentes de Facebook, sobre todo en las categorías gramaticales de concordancias, verbos, preposiciones y artículos, mientras que los errores en la categoría gramatical de pronombres aumentan en Facebook. Los errores léxicos y gráficos son similares. Como comentábamos en nuestro análisis de errores de producciones escritas, la frecuencia de errores gramaticales en las categorías de concordancia, verbos, preposiciones y artículos es producto de interferencias de estructuras gramaticales y sintácticas de la L1 (inglés) y L2 (patois).

Grupo 2. 361 errores en 20 producciones escritas

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
361	44 12.18%	48 13.29%	24 6.64%	20 5.54%	12 3.32%	22 6.09%	191 52.90%

Tabla 42. Errores Grupo 2 en Facebook

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
469	72 15.35%	134 28.57%	87 18.55%	51 10.87%	24 5.11%	46 9.80%	55 11.72%

Tabla 43. Errores Grupo 2 en Pruebas escritas

En el Grupo 2 siguen disminuyendo los errores en todas las categorías gramaticales en las producciones escritas de *Facebook*, sin embargo, aumenta el número de errores gráficos de un 25.79% en las pruebas escritas a casi el doble, 52.90%. Este aumento puede deberse a la falta de acentos, ñ, signos de exclamación e interrogación, etc. al escribir en el ordenador que normalmente está configurado en inglés.

Grupo 3: 412 errores en 15 producciones escritas

Total Errores	Concordancia	Verbo	Preposición	Artículos	Pronombres	Léxicos	Gráficos
219	53 24.20%	24 10.95%	18 8.21%	18 8.21%	3 1.36%	20 9.13%	83 37.89%

Tabla 44. Errores Grupo 3 en *Facebook*

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
406	131 32.26%	92 22.66%	71 17.48%	37 9.11%	6 1.47%	26 6.40%	43 10.59%

Tabla 45. Errores Pruebas escritas Grupo 3

En el Grupo 3 los resultados son también similares al del grupo 2, con una disminución de errores en todas las categorías gramaticales y un aumento de errores gráficos en las producciones escritas de *Facebook*. El estudiante parece prestar menos atención a la ortografía en la escritura digital, donde se propicia una interacción más espontánea y no se presta tanta atención a aspectos formales (acentos, signos de interrogación/exclamación, mayúsculas, ortografía, etc.).

Total de errores: 759

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Léxicos	Gráficos
759	89 11.72%	114 15.01%	63 8.30%	59 7.77%	51 6.71%	54 7.11%	329 43.34%

Tabla 46. Total de errores en *Facebook*

Errores Gramaticales	Errores gráficos	Errores Léxicos
376	329	54
49.53%	43.34%	7.11%

Tabla 47. Total de errores por categorías

El total de errores de las pruebas escritas realizadas a mitad de semestre es mayor al de las producciones escritas en *Facebook*:

Total de errores: 1323

Total Errores	Concordancia	Verbos	Preposiciones	Artículos	Pronombres	Errores Léxicos	Errores Gráficos
1323	295 22.29%	290 21.91%	242 18.29%	157 11.86%	52 3.93%	102 7.70%	185 13.98%

Tabla 48. Total de errores Pruebas escritas

Errores Gramaticales	Errores gráficos	Errores Léxicos
1036 78.3%	185 13.9%	102 7.7%

Tabla 49. Errores por categorías Pruebas escritas

4.4.3.2. Análisis cualitativo

Al comparar el total de errores, en los resultados del análisis realizado en las producciones escritas de *Facebook* hubo menor número de errores gramaticales, aunque los errores gráficos fueron mayores debido a la falta de acentos, ñ, signos de exclamación e interrogación, ortografía, etc. En cuanto al número total de errores léxicos, los porcentajes fueron similares. Podemos observar que los resultados en ambos entornos, tanto virtual como presencial, muestran una influencia de la L1 y L2 hacia el español. La frecuencia de errores gráficos parece afectar en mayor cantidad la producción escrita en ambientes virtuales. Aunque hay un menor número de errores de concordancia en las producciones analizadas en blogs y *Facebook*, siguen los errores léxicos y gramaticales. Estos errores pueden deberse al desconocimiento de estructuras lingüísticas de la L3 o la transferencia desde su L1 y L2 debido a la correspondencia que encuentra con la L3. Tampoco podemos olvidar el hecho de que influyan factores externos que no podemos controlar en este tipo de contexto virtual, como por ejemplo la utilización de traductores automáticos, diccionarios en línea, etc., que pueden repercutir en el resultado final.

4.4.4. Evaluación sobre el uso de herramientas Web 2.0

Además del análisis de errores, al principio y al final de cada proyecto decidimos pasar tres cuestionarios a los estudiantes para saber sus opiniones y comentarios sobre el uso de estas herramientas y sobre todo para que reflexionaran sobre el uso que se había hecho y cómo había afectado en su proceso de aprendizaje.

En el primer cuestionario queríamos saber qué uso hacen o habían hecho hasta hora de las herramientas de la Web 2.0 (Blogs y *Facebook*) y también que se cuestionasen un poco el uso que se hace de estas herramientas en el aula. Parece que casi todos (86.7%) eran usuarios pasivos de blogs, aunque solamente uno tenía su propio blog, sin embargo, casi todos tenían una cuenta en *Facebook* (93.3%) y eran usuarios activos.

En el segundo cuestionario, queríamos que los alumnos reflexionaran sobre los diferentes usos de estas herramientas y cómo podían estas herramientas ayudarles en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En ambos proyectos integraron fotos y vídeos en el blog y en *Facebook* (86.7%) y les pareció fácil trabajar en estos entornos: 86.7% en blogs y 96.7% en *Facebook*. La opinión unánime fue que el blog y *Facebook* tienen bastantes ventajas para el trabajo en clase y para las tareas. Casi todos valoraron positivamente estas herramientas como medio para facilitar el aprendizaje (98.18%), interactuar con otros estudiantes (85.46%), reflexionar (90.91%) y mejorar sus destrezas en español (90.91%). También se les preguntó si les gustaría seguir con estas herramientas, y casi todos respondieron que estaban de acuerdo en continuar usándolas en el futuro (87.27%).

A continuación, mostramos algunos de los comentarios de nuestros estudiantes sobre el uso de *Facebook*:

<i>Yes, I enjoyed using facebook in this course, because there is always information/reminders as to when I should complete an assignment. This medium was effective in interacting with my classmates on a daily basis without any restrictions.</i>	<i>Yes, I did enjoy it I liked that I was able to interact and do activities to enhance my knowledge about Spanish. There wasn't anything i didn't like about it. It enhanced my learning experience practically.</i>	<i>I like that it allows you to interact even after the class has terminated.</i>	<i>Yes, I like seeing exactly what it is I should relate a word to and practicing openly on facebook. It motivates me to actually ensure I am saying the correct thing. Yes, I enjoyed using facebook in this course because it helps to communicate with the teacher better.</i>	<i>I enjoyed it especially because we the students would have been on facebook anyways so being on it and actually being productive was great. You get to learn from others by their postings and it encourages one to learn more.</i>
<i>I enjoy using facebook because I can complete my assignments any where at my one convenience in my own time. Moreover, it helps to save cost in buying paper and</i>	<i>I enjoy using facebook with this course. I like it as it didn't give u a time limit on when to complete the course and</i>	<i>Yes... met new people and got more Spanish practice from the comfort of my home. This course made me join facebook and I</i>	<i>I did enjoy using because it's a different and fun way of learning the language. Its good to communicate with my classmates and</i>	<i>It opened me to accept and understand Spanish better. It was more exciting and it was a joy participating on it.</i>

<i>printing assignments. Also, I can see what other persons have posted and compare.</i>	<i>facebook is a popular site so its fun to go on it and to your tasks.</i>	<i>like it, I've learnt a lot.</i>	<i>friends while learning the language.</i>	
--	---	------------------------------------	---	--

Tabla 50. Opiniones de estudiantes sobre el uso de *Facebook*

En general los comentarios de los estudiantes fueron muy positivos con respecto a que esta herramienta facilitará su aprendizaje, casi todos ellos se refirieron a las ventajas de Facebook para poder comunicar, intercambiar información y usar el español fuera de la clase con los compañeros y el profesor. Muchos de ellos también mencionaron que les motivó mucho, lo pasaron bien y se divirtieron aprendiendo en un espacio informal.

En el tercer cuestionario nos centramos en las razones de participación en blogs y *Facebook*. Entre las razones de participación destacaron el hecho de que a través de estas herramientas podían mejorar su aprendizaje, así como mejorar sus destrezas en español por el hecho de interactuar con los trabajos de otros estudiantes de la clase. Valoraron así positivamente el hecho de poder compartir información entre ellos y acceder a lo que han hecho otros compañeros. Los estudiantes también hablaron de las razones por las que no habían podido participar más con esas herramientas, entre las que destacaban la carga de trabajo y los exámenes de otras asignaturas que les dejaba poco tiempo para estas actividades (58.82%). Algunos hablaron de las dificultades con la tecnología o con la conexión en internet (21.57%). Otros mencionaron el hecho de no estar seguros de tener comentarios interesantes que aportar (7.84%) o que preferían leer lo que otros escribían (17.65%).

En cuanto a algunas conclusiones sobre los resultados de la puesta en marcha de procesos comunicativos en línea, en general, y en blogs y *Facebook* en particular, entre las ventajas de estas herramientas de la Web 2.0 podemos resumir las siguientes:

Los blogs son espacios de interacción ilimitada de uno a uno y de uno a muchos. Se da interacción entre profesores, alumnos y tareas, el aprendizaje surge de las interacciones de unos con otros. En un entorno blog nuestros estudiantes se encuentran en una situación de alumno autónomo en la que toman la iniciativa en el proceso de aprendizaje a través de un proceso activo en el que para conseguir sus objetivos se enfrentan a diferentes fuentes de información.

Facebook es un espacio dinámico para encontrarse, comunicarse e interactuar en la lengua extranjera. Ayuda a crear una comunidad de aprendizaje entre los miembros de la clase cuyo objetivo final es compartir, sacar al estudiante de su aislamiento y ponerlo

en conexión con lo que hacen otros estudiantes creando relaciones de interdependencia positiva, para pasar de la ‘competición’ a la ‘colaboración’ desarrollando habilidades de carácter social para poder trabajar mejor y obtener el máximo rendimiento. La interacción entre los alumnos es el mejor medio para desarrollar las estrategias sociales de los alumnos. A través de la interacción social se multiplican las posibilidades de aprendizaje.

Aunque los progresos lingüísticos derivados de las diferentes actividades no sean fáciles de identificar, en el marco del semestre sí hay mejoras evidentes en la producción tanto escrita como oral, así como en su capacidad de interacción en la lengua extranjera. Estas actividades en blogs y redes sociales representan solo una pequeña parte de las muchas exploraciones que se pueden realizar con los estudiantes del siglo XXI. Sin embargo, los grupos que realizan estas actividades son grupos más unidos y encuentran en estos espacios dinámicos un entorno donde sentirse más cómodos y crear una comunidad de aprendices que interactúe en la lengua objeto de aprendizaje fomentando su motivación y el aprendizaje informal.

CONCLUSIONES

Llegado este momento de la presente tesis doctoral, realizamos una mirada retrospectiva con la finalidad de aclarar la conexión existente entre todos los componentes, revisar de forma integral los objetivos de estudio iniciales y asimismo extraer algunas conclusiones relevantes de los resultados obtenidos en cada parte.

Esta investigación no ha intentado solo la implementación de herramientas de la Web 2.0, aunque se trabajó intensamente en promover el uso de blogs y redes sociales con fines académicos hace cinco años, periodo en el que todavía no se usaban de manera general. Nuestros resultados contribuyen a mostrar la idoneidad de emplear estas herramientas como una estrategia para el cumplimiento de los objetivos planteados de mejora de la competencia escrita, así como para facilitar la autonomía y la motivación en el aprendizaje de una L3, lo que nos permite destacar los siguientes aspectos:

- Los sujetos de nuestro estudio han tenido una participación activa en la resolución de tareas auténticas, combinando autenticidad situacional e interaccional y articulando diferentes actividades lingüísticas definidas, contribuyendo al desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural.
- Los estudiantes que participaron en ambos ciclos de investigación-acción desarrollaron capacidades para manejar su propio proceso de aprendizaje, tomando decisiones sobre contenidos y materiales (qué), estrategias (cómo), tiempo / ritmo (cuándo) y espacio (dónde).

Uno de los propósitos fundamentales que originó nuestra investigación fue el desarrollo de la destreza escrita en el proceso de enseñanza/aprendizaje de estudiantes universitarios jamaicanos que estudian español como tercera lengua en un contexto profesional turístico. Para conseguir este objetivo general se planteó una comunidad de prácticas utilizando las herramientas de la Web 2.0 como espacio que favorece la puesta en común de conocimiento contextualizado y, por lo tanto, como instrumento para facilitar la comunicación y colaboración entre los sujetos de nuestro análisis.

Con el propósito de esbozar las peculiaridades del alumnado universitario jamaicano, comenzamos con una fase previa de diagnóstico planteando tres preguntas iniciales para averiguar cuál era la percepción de estos estudiantes sobre la autonomía del aprendizaje y su percepción sobre el uso de herramientas de la Web 2.0, y cómo se registraban las creencias lingüísticas en dicha situación de aprendizaje.

En cuanto a la primera cuestión planteada: ¿Cuál es la percepción que tienen nuestros sujetos de investigación sobre su disposición para el aprendizaje autónomo?, al examinar la percepción y disposición de nuestros estudiantes para el aprendizaje

autónomo, según los resultados mostrados, los estudiantes otorgaban más compromiso a los profesores y asumían menos responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

Como mencionamos en el estudio, los estudiantes pensaban que era la función del profesor responsabilizarse de casi todo en el proceso de aprendizaje, tal como ya había expuesto Lauer mann (2014). Con respecto a la perspectiva de los profesores, siguiendo los resultados sobre creencias de los profesores sobre sus propias responsabilidades y las de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje, los resultados de las respuestas de los profesores consultados confirmaban que asumían la mayor responsabilidad en la mayoría de los temas y no compartían responsabilidades con sus estudiantes. Los profesores asumían la mayor responsabilidad e incluso se sentían más responsables en el proceso de aprendizaje que sus propios alumnos.

Todos estos resultados confirmaban la necesidad por parte de nuestros aprendientes de asumir una mayor responsabilidad en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, el intercambio de responsabilidades entre estudiantes y profesor, como señalábamos en nuestro estudio, debería ser gradual. Tampoco sería beneficioso que los estudiantes asumieran la responsabilidad de la toma de decisiones sobre todos los aspectos del aprendizaje de golpe, sin estar todavía capacitados para ese reto ni tener la confianza suficiente para hacerlo, tal como confirmaban los datos de nuestro segundo cuestionario sobre la confianza y seguridad que tenían nuestros estudiantes y los propios profesores en la capacidad de los alumnos para el aprendizaje autónomo.

Decidimos así plantear el desarrollo de esta confianza necesaria y cambio de roles como un proceso en el que pondríamos en marcha diferentes iniciativas para ir construyendo un entorno de aprendizaje en el que nuestros alumnos tuvieran la posibilidad de involucrarse activamente en su aprendizaje. Pensábamos que las herramientas de la Web 2.0, tales como redes sociales y blogs eran el espacio idóneo para generar ese clima de confianza y motivación necesario. Antes de poner en marcha nuestro proyecto de intervención pedagógica con redes sociales y blogs, analizamos las percepciones de nuestros estudiantes sobre el uso de herramientas de la Web 2.0.

En cuanto a la segunda pregunta: ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes sobre el uso de herramientas de la Web 2.0?, el análisis de las mismas era un aspecto clave antes de introducirlas en nuestro contexto educativo. Los resultados del cuestionario mostraron que el 84% de nuestros estudiantes tiene acceso a internet en sus casas y el 74% dispone de un *Smartphone*. Las plataformas que más utilizan son redes sociales como *Facebook* (97%) y *Twitter* (60%). En cuanto al uso que hacen de las redes sociales

confirmamos que el 64% las utiliza con sus amigos, el 63% las usa para escuchar música y ver películas, mientras que solamente el 15% las utiliza en sus estudios universitarios. Más de la mitad de los discentes, un 54%, usa redes sociales al menos una vez o varias veces al día. Confirmábamos así que los estudiantes participantes en el estudio tenían una visión favorable sobre el uso de herramientas de la Web 2.0, por lo que al estar tan familiarizados y formar parte de su realidad cotidiana, nos pareció de gran ayuda integrarlas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.

Por último, en esta fase previa de diagnóstico también analizamos las creencias lingüísticas de los estudiantes como uno de los factores motivacionales más importantes que tienen impacto en el aprendizaje de una lengua extranjera: ¿Cómo se registran las creencias lingüísticas los estudiantes en nuestro contexto de aprendizaje?. Como concluyen numerosas investigaciones, las actitudes positivas motivan a los estudiantes y contribuye en gran medida al logro en diferentes dominios, mientras que la actitud negativa sirve como una barrera psicológica contra el éxito del aprendizaje de lenguas (Dörnyei y Csizér, 2002).

Los resultados del cuestionario sobre cómo se registraban las creencias lingüísticas en nuestra situación de aprendizaje muestran que los discentes tienen actitudes lingüísticas ambiguas. Tal y como aparece en los resultados, a más del 75% les gusta hablar *patois*, pero al preguntarles si les gusta cuando oyen hablar *patois* tan solo un 55% respondía afirmativamente. También hay ambigüedad cuando se les preguntaba si les gustaría que les enseñaran en *patois*, un 46% estaba de acuerdo mientras que el 54% estaba en desacuerdo. En cuanto al inglés estándar, casi todos los estudiantes respondieron que era su lengua materna, 76% frente al 24% que respondió que era el *patois*. También más del 85% de los aprendientes se identifica más con el inglés que con el *patois*. Con respecto al aprendizaje de una tercera lengua como el español y si creían que el hecho de ser bilingües les facilitaba su aprendizaje, las actitudes volvieron a ser ambiguas. El 52% estaba de acuerdo con que el ser bilingüe les facilitaba el aprendizaje de una tercera lengua, pero un 24% no estaba seguro y el otro 24% estaba totalmente en desacuerdo. Confirmábamos así que muchos de nuestros estudiantes no son conscientes de su bagaje lingüístico ni de las ventajas del aprendizaje de una tercera lengua para comprender mejor el inglés estándar y, en algunos casos, el criollo.

Este análisis de actitudes nos confirmó otra de las razones de la necesidad de incorporar herramientas de la Web 2.0 como fuente de motivación y para facilitar que conectaran con la L3 y la incorporaran a su identidad a su día a día. Tal y como

demuestran estudios sobre el desarrollo de la identidad a través de estas plataformas de la Web 2.0, donde se pretende que puedan desarrollar su yo esperado y empoderar a los estudiantes para que se sientan más cómodos, facilitando así “el despliegue de esa parte de ellos mismos que socialmente han suprimido o mermado a raíz de las críticas y/o circunstancias familiares.” (Vicedo Conca, 2016: 42).

En cuanto a la pregunta sobre qué dificultades gramaticales manifiestan nuestros estudiantes jamaicanos en el desarrollo de la destreza escrita se planteó para describir por medio de un análisis de errores cuáles eran las mayores dificultades a las que se enfrentaban nuestros estudiantes universitarios jamaicanos de turismo en el aprendizaje del español en un nivel A1-A2 a la hora de expresarse por escrito. La finalidad era que tomaran conciencia de los efectos de esta transferencia L1, L2 y L3 para mejorar los procesos de aprendizaje de la L3, en nuestro caso el español. Este análisis de errores nos facilitó el tener un conocimiento exhaustivo de las dificultades de expresión escrita de los estudiantes. Concretamente, pudimos identificar y analizar qué tipo de errores era más común entre los estudiantes, en qué categorías gramaticales eran más frecuentes y si aumentaban, se mantenían o disminuían a lo largo de los diferentes niveles.

En conclusión, entre las principales dificultades gramaticales procedentes de la L1 (*patois*) y L2 (inglés), destacamos la frecuencia de errores de concordancia de género y número (22.29%), debido a la ausencia de concordancia nominal en el caso del inglés y a la ausencia de concordancia verbal sujeto-verbo ni de persona ni de número, por influencia del *patois* donde no existe ningún tipo de concordancia nominal ni verbal. También hay dificultades con el uso de los verbos Ser-Estar por influencia de la L2, el inglés donde solo existe uno (to be), a lo que se añade la ausencia de verbo copulativo y auxiliar en *patois*.

Además, hemos observado algunas dificultades con el uso de pronombres personales sujeto y objeto (3.93%), ya que en inglés son necesarios, mientras que en español no son obligatorios cuando se sabe de quién estamos hablando. Nuestros estudiantes también usan el pronombre sujeto, *Mi*, en lugar de Yo, como pronombre sujeto antepuesto a los infinitivos por influencia del *patois*. En cuanto a la frecuencia de errores en el uso de preposiciones (18.29%) encontramos casos de omisión de “a” delante de objeto directo de persona, ya que en inglés no lleva preposición. También se omite “a” ante infinitivo o con verbos de movimiento, así como ausencia de la preposición “en” con expresiones de lugar, y de la preposición “de” en locuciones como “después de”. Asimismo, también encontramos frecuentemente el uso incorrecto de “para” o “por”, ya

que en inglés se corresponde solo con la preposición “for”. La utilización incorrecta u omisión de artículos (11.86%) para expresar determinación es frecuente, puesto que no se corresponde con su uso en inglés. Por último, hay errores en el uso de tiempos verbales (21.91%), especialmente en el uso del pasado. Asimismo, identificamos dificultades a la hora de diferenciar entre el tiempo indefinido y el imperfecto. Efectivamente, el imperfecto no existe en inglés y, además, tampoco existen indicadores verbales del tiempo pasado en *patois*, ya que se expresa mediante adverbios de tiempo.

En cuanto a en qué categorías gramaticales eran más numerosos estos errores expresadas en los interrogantes sobre la destreza escrita y el uso de Web 2.0, después de realizar el análisis previo de errores, nuestro estudio mostraba una mayor frecuencia de errores de concordancia de género y de número (22.29%) derivados de la L2, de un lado el inglés y, por otro lado, de la influencia de la lengua criolla o *patois* como L1. Si comparamos en qué tipo de concordancia se presenta mayor número de errores, observamos que hay un mayor número de errores en la concordancia nominal (81.69%) frente a la concordancia verbal (18.30%). En la concordancia verbal también hay más errores en la concordancia verbal de persona (87.03%) que no ocurre con tanta frecuencia con otros estudiantes anglófonos y que en nuestro caso puede atribuirse a la falta de concordancia verbo y persona en la lengua criolla. Como mencionábamos, estas dificultades con la concordancia también aparecen en la L2 de nuestros estudiantes, el inglés. Los errores de concordancia predicativa también son frecuentes en la escritura de los estudiantes dentro de los dos niveles debido a dos razones fundamentales, por un lado, las diferencias con la concordancia predicativa inglesa, en la que solo se necesita concordar el sujeto con el verbo ‘*to be*’; y por otro lado, no hay concordancia de género ni número con el adjetivo. Esta noción puede explicar la mayor frecuencia de los errores de concordancia con el adjetivo que con el verbo, además de que en la lengua criolla se omite el verbo predicativo, lo que justifica que nuestros estudiantes se equivoquen más con este tipo de concordancia.

Tras aportar datos para comprender y establecer los factores iniciales que afectaban en el proceso de enseñanza/aprendizaje de nuestros aprendientes, se diseñó e implementó la parte práctica sobre el desarrollo de destrezas escritas a través del uso de herramientas de la Web 2.0. Uno de sus objetivos principales fue comprobar si su uso resultaba útil para la mejora de la expresión escrita, así como para el aumento de la autonomía y motivación. Así pues, se trataba de potenciar en nuestros alumnos plurilingües la triple dimensión del aprendiente de lenguas como *agente social, hablante*

intercultural y aprendiente autónomo. De igual modo, también nos interesaba saber qué repercusiones tendrían las interacciones en blogs y redes sociales y confirmar si era posible detectar cambios que se evidenciaran en la autonomía, motivación y competencia escrita de un grupo de estudiantes universitarios mediante el uso de herramientas de la Web 2.0.

A la hora de determinar si se mantenían, disminuían o aumentaban en el segundo y tercer semestre tal y como se plantea en la tercera pregunta sobre la destreza escrita y el uso de Web 2.0, realizamos diferentes análisis de las producciones escritas de nuestros estudiantes a mitad de semestre en las pruebas de evaluación escrita y luego, al final, en las producciones extraídas de las tareas de *Facebook* y de los blogs. Después de identificar las principales dificultades gramaticales de nuestros estudiantes en las pruebas de evaluación escrita realizadas a mitad de semestre en un contexto formal, pasamos a realizar el segundo análisis de las producciones escritas hechas en un espacio digital informal en *Facebook* y en blogs. Como destacábamos en nuestra tesis, en el campo de la enseñanza de ELE la mayoría de las investigaciones sobre análisis de errores se ha desarrollado en entornos presenciales. Solamente encontramos un análisis sobre errores en escritura digital realizada por Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez (2016) en comunidades de aprendizaje en línea de ELE. En nuestra investigación comparamos dos tipos de análisis de errores, uno en contextos formales y otro en contextos informales con escritura digital.

Al comparar los errores con los resultados del análisis realizado a mitad de semestre en las pruebas escritas, demostramos que nuestros estudiantes cometieron menos errores gramaticales en el espacio informal de *Facebook* y en sus blogs. Estos resultados son acordes con lo planteado en la pregunta sobre la destreza escrita y el uso de Web 2.0: ¿Qué repercusiones tendrán las interacciones en blogs/redes sociales en la autonomía y competencia escrita de un grupo de estudiantes universitarios? Nuestros resultados indican que, comparando los análisis de errores realizado con producciones escritas en redes sociales y blogs, el número de errores de concordancia también fue menor, 22.29% en las pruebas escritas formales, frente a 11.72% en contextos informales. Los errores gráficos fueron mayores en la escritura digital (43.34%) frente a las pruebas escritas (13.9%). Este aumento puede deberse a la falta de acentos, <ñ>, signos de exclamación e interrogación, etc., al escribir en el ordenador, tableta o móvil. En cuanto al número total de errores léxicos los porcentajes fueron similares, 7.7% en las pruebas formales frente a 7.1% en contextos informales. Finalmente, tras comparar los errores en

los tres grupos diferentes de nivel 1, 2 y 3, equivalente a un nivel A1-A2, podemos determinar que los errores en las categorías gramaticales disminuyen (49.53%) frente a las pruebas escritas (78.3%), lo que demuestra un progreso en los diferentes niveles de lengua.

A tenor de lo anterior, es posible afirmar que los resultados obtenidos nos llevan a la confirmación de la hipótesis formulada *a priori* sobre la mejora de las producciones escritas de los estudiantes con el uso de blogs/redes sociales. Efectivamente, estos resultados confirman la hipótesis que se desprendía de la respuesta provisional a la pregunta: ¿Es posible detectar cambios que se evidenciarán en la autonomía y competencia escrita de un grupo de estudiantes universitarios mediante el uso de blogs/redes sociales? Los resultados obtenidos concuerdan, además, con otros estudios previos donde se demuestra la mejora de las destrezas escritas de los estudiantes a través del uso de herramientas de la Web 2.0 (Concheiro Coello, 2017; Schreiber, 2015; Seunghye, 2015; Hattem, 2014; Cheng, 2012; Mills, 2011; Ruipérez *et al*, 2011; Antenos-Conforti, 2009; González Roberts, 2009; Heinrich, Milne y Moore, 2009; Stevens, 2008; Chuo, 2007; Al-Jarf, 2004).

La mejora de los grupos estudiados en los resultados finales obtenidos en el análisis de errores de producciones escritas realizadas en blogs y *Facebook* confirma que las herramientas de la Web 2.0 son un espacio idóneo para la práctica de destrezas escritas. Según Concheiro Coello (2016: 24) el uso de redes sociales como *Facebook* contribuye a que sea tenido en cuenta por parte de los estudiantes:

El respeto de la intención, la interacción y de las características de la situación comunicativa. De este modo, la red social se convierte en una herramienta útil para que nuestros estudiantes sean conscientes de la importancia de la interacción y la adaptación al contexto comunicativo en el que esta se desarrolla.

Además de la mejora de los resultados en los análisis de errores gramaticales, con esta experiencia se potenció la confianza y autoestima, la creatividad y la capacidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y autonomía. Nuestro papel como profesores es animarlos a identificar sus creencias, emociones y sentimientos en el proceso de aprendizaje de la lengua e incorporar estrategias para que desarrollen empatía, tolerancia y respeto mutuo. Como hemos visto a lo largo de esta investigación, los factores afectivos afectan de manera directa a las capacidades de nuestros alumnos, no solamente para que se comuniquen sino también para que aprendan.

No obstante, a pesar de estos resultados positivos, hay que tener en cuenta diversos factores tales como el contexto en el que se desarrolle la investigación que pueden dar lugar a ciertas limitaciones. Puede que para nuestros estudiantes universitarios la comunicación e interacción en redes sociales no sea algo ajeno ni artificial porque están muy familiarizados y forma parte de su realidad cotidiana, pero puede que, en otras culturas y sociedades, expresar ideas personales en público y, más a través de este espacio digital, no sea lo más adecuado.

En esta misma línea hay otras investigaciones como la de Cheng (2012) y Sun (2010) que afirman que la naturaleza pública del blog o de *Facebook* podría ser un espacio arriesgado que saca a los estudiantes de su zona de confort y aumenta su ansiedad de escritura. Para comprender mejor el impacto pedagógico de los blogs en la escritura, como la fluctuación de la ansiedad por la escritura a lo largo del tiempo, la elección de los temas por los estudiantes, la evitación, etc., se necesitarán más estudios sobre la presión de la audiencia y la conciencia del escritor. Además, se necesitan más investigaciones para explorar si se observará un comportamiento similar en los blogs y redes sociales con los alumnos más jóvenes y / o menos experimentados. Pensamos también que sería conveniente abrir nuevas líneas de investigación y abordar en otros estudios la influencia de factores sociolingüísticos y psicolingüísticos en la adquisición de terceras lenguas. Los factores sociolingüísticos nos permitirán determinar en qué contextos se usan las diferentes lenguas y los psicolingüísticos la capacidad lingüística de nuestros estudiantes y los procesos mentales implicados en las diferentes lenguas.

Los factores afectivos mencionados, tales como la desafección y la falta de prestigio de la lengua materna, tienen como resultado que los alumnos muestren inseguridades que les impiden utilizar todos sus recursos y estrategias como estudiantes multilingües y que no favorecen el aprendizaje de la L3. Todos estos factores deberían analizarse en investigaciones futuras para que los estudiantes sean conscientes y puedan beneficiarse de sus conocimientos multilingües y de las destrezas que han ido adquiriendo en el proceso de adquisición de lenguas.

El análisis de factores sociolingüísticos y psicolingüísticos facilitará la identificación de los escenarios lingüísticos en los que vamos a trabajar para planificar y poner en marcha propuestas pedagógicas acorde al contexto en el que nos encontremos. Asimismo, se tendrá en cuenta la caracterización psicolingüística de los hablantes con el objetivo final de potenciar determinadas destrezas y la triple dimensión del aprendiente de lenguas como *agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abúndez Nájera, E., Fernández Santos, F., Meza de la Hoz, F.E. y Alamo Bernal, M.C. (2015). "Facebook como herramienta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel medio superior". *Zona Próxima*, 22, 116-127.
- Aceto, M. (2006). "Statian Creole English: an English-Derived Language Emerges in the Dutch Antilles". *World Englishes*, 25, 3/4, 411-435.
- Adu, E. O., y Olantundun, S.O. (2007). "Teachers' Perception of Teaching as Correlates Students' Academic Performance in Oyo State Nigeria". *Essays in Education*, 20, 57-63.
- Aguirre Beltrán, B. (1998) "Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos". *Carabela*, 44, 5-29.
- Aguirre Beltrán, B. (2012). *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos*. Madrid: SGEL.
- Ahmadi, R., y Mahdavi- Zafarhandi, A. (2013). "Autonomous Language Learning in Iranian Context: To What Extent do Students Take Responsibility for their Learning?". *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2, 5, 17-26.
- Al-Ali, S. (2014). "Embracing the selfie craze: Exploring possible use of Instagram as a language mlearning tool". *Issues and Trends in Educational Technology*, 2, 2, 1-16.
- Alcaraz Varó, E. E., Mateo Martínez, J. y Yus Ramos, F. (2007). *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel.
- Alibakhshi, G. (2015). "On the Feasibility and Desirability of Learner Autonomy from Iranian EFL Teachers' Perspectives". *IJALEL, International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4, 6, 141-147.
- Al-Jarf, R. S. (2004). "The effects of Web-based learning on struggling EFL college writers". *Foreign Language Annals*, 3, 1, 49-57.
- Allwright, D. y Bailey, K. (1991). *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alonso, E. (2011). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa
- Álvarez-Cáccamo, C. (1998). "From 'switching code' to 'code-switching': towards a reconceptualization of communicative codes". En Peter Auer (ed.) *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction, and Identity*, London: Routledge, 29-48.
- Andreu-Sánchez, C. y Martín-Pascual, M. Á. (2014). "La educación audiovisual y la creación de prosumidores mediáticos. Estudio de caso". *adComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 7, 131-147.
- Antenos-Conforti, E. (2009). "Microblogging on Twitter: Social Networking in

Intermediate Italian Classes”. *The Next Generation: Social Networking and Online Collaboration in Foreign Language Learning*. Eds. L. Lomicka y G. Lord. CALICO Monograph Series 8, Ch 4, 59-90.

Appel, C. y R. Gilabert (2006). “Finding Common Ground in LSP: A Computer-Mediated Communication Project”. En E. Arnó-Macià, A. Soler, y C. Rueda, (eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospect*, Nueva York: Springer, 75-90.

Armstrong, K. y Retterer, O. (2008). “Blogging as L2 Writing: a Case Study”. *AACE Journal*, 16, 3, 233–251.

Arce Fernández, I. (2013). “Los blogs como espacio de interacción más allá del aula presencial”. Memoria de Máster en Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera. Universidad Nebrija. Disponible en: https://blogespaciointeraccion.files.wordpress.com/2013/10/tfm_isaura_arcefernandez_blogs.pdf Consultado en enero 2017.

Arnó-Macià, E. (2012). “The Role of Technology in Teaching LSP Courses”. *The Modern Language Journal*, 96, 89-104.

Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

Auer, P. (2000). “Why Should we and How Can we Determine the "Base language" of Bilingual Conversation?”. *Estudios de Sociolingüística*, 1, 1, 129-144.

Azcona, I. (2000). “Charlas cibernéticas”. *El Semanal XXI* 6: 42-43.

Baker, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. 2nd Edition. Clevedon: Multilingual Matters

Barak, M., Lipson, A., y Lerman, S. (2006). “Wireless laptops as means for promoting active learning in large lecture halls”. *Journal of Research on Technology in Education*, 38, 245–263.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros

Baralo, M. (2004). “La interlengua del hablante no nativo”. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL

Baralo, M. y Estaire, S. (2010). “Tendencias metodológicas postcomunicativas”. En Abelló, Ehlers y Quintana (eds) *Escenarios bilingües: el contacto de Lenguas en el Individuo y la Sociedad*. Bern: Peter Lang, 77-89.

Barberà, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (coords.) (2008). *Cómo valorar la calidad en la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó

- Bárcena, E., Martín- Monje, E. y Jordano de la Torre, M. (2016). “Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia”. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (ELFE)*, 31, 39-62.
- Bardel, C. (2006). “La connaissance d’une langue étrangère romane favorise-t-elle l’acquisition d’une autre langue romane? Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3”. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), 149-179.
- Barraza, A. (2005). “Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa”. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31.
- Beatty, K. (2010). *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning*. London: Pearson Education.
- Beckford, A. (1999). “Historic Low Prestige and Seeds of Change: Attitudes toward Jamaican Creole”. *Language and Society*, 28, 57-92.
- Benson, P. (1996). “Concepts of Autonomy in Language Learning”. En R. Pemberton, et al (Ed.), *Taking control: Autonomy in Language Learning*; Hong Kong: Hong Kong University Press, 27-34.
- Benson, P. (2011). “Language Learning and Teaching beyond the Classroom: An Introduction to the Field”. En P. Benson y H. Reinders (Eds.), *Beyond the Language classroom*, New York: Palgrave Macmillan, 7-16.
- Benson, P. (2013). “Drifting in and out of view: Autonomy and the social individual”. En P. Benson & L. Cooker (Eds.), *The applied linguistic individual: Sociocultural approaches to identity, agency and autonomy*, Sheffield, UK: Equinox, 75-89
- Bermejo Rubio, I. e Higuera García, M. (1998). “Recursos en Internet para la elaboración de actividades”. *La enseñanza del español como lengua extranjera con fines específicos*, Carabela 44, 119-124.
- Berdugo, M., Herrera, O.E., Valdieri, V. (2010). “El desarrollo de la escritura académica en el ambiente virtual LingWeb: realidades y desafíos”. *Lenguaje*, 38, 2, 351-386.
- Bernaus, M. (Ed.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis educación.
- Bernaza Rodríguez, G. y Lee Tenorio, F. (2005). “El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de postgrado.” *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (3), 1-18.
- Bertazzi, G., González, M.C. y Moyetta, M.V. (2015). “Uso de Facebook para incentivar la comunicación en inglés”. *III Jornadas de TIC e Innovación en el aula. Universidad Nacional de La Plata*, 1-9. Disponible en: https://www.academia.edu/26834196/3_Jornadas_de_TIC_e_innovación_en_el_Aula
[Enlaces entre Educación Conocimiento Libre y Tecnología](#) - [ADAs Digitales Dirección de Educación a Distancia y Tecnología](#) -

- 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 and Technology* 12,3; 114-127.
- Boquete, G. (2012). "El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales." Tesis doctoral de la Universidad de Alcalá. Disponible en: https://www.academia.edu/10159264/El_juego_dramático_en_la_práctica_de_las_destrezas_orales Consultado en marzo de 2017
- Börestam, U. y Hull, L. (2001). *Språkliga möten. Tvåspråkighet och kontaktlingvistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2n ed.) New York: Longman.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching. A guide for Practitioners*. New York: Routledge
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid: Gredos.
- Cabrelli Amaro, J.; Flynn, S.; y Rothman, J. (2012) *Third Language Acquisition in Adulthood*. Philadelphia/ Amsterdam: John Benjamins.
- Cáceres Lorenzo, M. T. y Santana Alvarado, Y. (2014a). "La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 21, 227-244.
- Cáceres Lorenzo, M. T. (2014b). "Variables en el desarrollo de la reflexión metalingüística (L1) de alumnos plurilingües en el primer año universitario". *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 27, 2, 279- 296.
- Calvi, M.V. (2001). "El español del turismo: problemas didácticos". En F. Luttkhuizen (Ed), *IV Congres International sobre llenges per a finalitats específiques. The language of international communication. Español de los negocios*, Barcelona: Universitat de Barcelona, 299-303.
- Calvi, M.V. (2010). "Géneros discursivos en el lenguaje del turismo". En *Ibérica*, 19;9-32. Disponible en: www.aelfe.org/documents/01_19_Calvi.pdf Consultado en diciembre 2016.
- Canagarajah, S. (2007). "Lingua Franca English, Multilingual Communities and Language Acquisition". *Modern Language Journal*, 91, 1, 923-939.
- Camacho, M. M.; y González, V. (2008). "Desafíos de la educación preescolar en la era digital". *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 9, 16, 69-88.

- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere Investigación*, 20, 409-420.
- Carr, N. (2011). *El impacto cerebral de Internet. Superficiales: Qué está haciendo Internet con nuestras mentes*. Madrid: Taurus.
- Carranza Alcántar, M. R.; Islas Torres, C. y Maciel Gómez, M. L. (2018). “Percepción de los estudiantes respecto del uso de las TIC y el aprendizaje del idioma inglés”. *Apertura*, 10, 2, 50-63.
- Casarejos, E. (2016). “El papel de las destrezas en el aula de español”. Disponible en: <https://formacione.com/destrezas-linguisticas/> Consultado en julio 2017.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2004) “*Destrezas III: Expresión escrita*”, *Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 601-651.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D. (2007). “Aprender a escribir en español en la Europa plurilingüe”. *Fremdsprachlicher Unterricht Spanisch*, 17, 4-8.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2017). “Las destrezas lingüísticas en la era de internet”. Disponible en <http://estudioshispanicosuam.blogspot.com/2017/02/daniel-cassany-internet.html> Consultado en junio de 2017.
- Cassidy, F. G. (1971). *Jamaica Talk. Three Hundred Years of the English Language in Jamaica*. London: Macmillan Education Ltd.
- Castellanos Vega, I. (2002). “Análisis de necesidades y establecimiento de objetivos”. *En Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre*. Colección Expolingua, 99-111.
- Castro, J. (2007). “El uso de blogs en la clase de español. Una herramienta de apoyo al aprendizaje autónomo”. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/JavierCastro/Memoria.pdf>. Consultado en septiembre 2016.
- Cenoz, J., y Valencia, J. F. (1994). “Additive Trilingualism: Evidence from the Basque Country”. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195–207
- Cenoz, J. y Genesee, F. (1998). “Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education”. En Cenoz, J. y Genesee, F. (eds): *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, UK.: Multilingual Matters, 16-34

- Cenoz, J. y Jessner, U. (2000). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sidney: Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). "The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review". *International Journal of Bilingualism*, 7 (1), 71-87.
- Centelles, M. (2004). "Escriure (correctament) per al Web". *Textos Universitaris de biblioteconomía i documentació*, 13. Disponible en: <http://bid.ub.edu/13centel.htm> Consultado en marzo 2016
- Cerdá Redondo, E. (2000). "English teaching for tourism studies: A methodological approach". *Actas del X congreso luso/español de linguas aplicaas as ciencias e as tecnologías*. Portalegre: Escola Superior de Tecnologia e Gestao. Instituto Politécnico de Portalegre, 4-11.
- Chamorro, M. D. (2009). "Integración de destrezas en niveles iniciales". *Monográficos Marco ELE, 9. Didáctica del español como lengua extranjera, Expolingua, 1996*. Disponible en <https://marcoele.com/descargas/expolingua1996-chamorro.pdf> Consultado en marzo 2015
- Chan, V. (2001). "Readiness for Learner Autonomy: What Do our Learners Tell us?". *Teaching in Higher Education*, 6, 505-518.
- Chan, V. (2003). "Autonomous Language Learning: Teacher's Perspectives". *Teaching in Higher Education*, 8, 1, 33-54.
- Cheng, H.Y. (2012). *Applying Twitter to EFL Reading and Writing in a Taiwanese College Setting*. Estados Unidos: Indiana State University Press. Disponible en <http://scholars.indstate.edu/handle/10484/4574> Consultado en febrero 2017
- Chuo, T. (2007). "The effect of the WebQuest writing instruction program on EFL learners' writing performance, writing apprehension, and perception". *TESL-EJ*, 11, 3, 1-27.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata
- Collazos, C., Guerrero, L. Y Vergara, A. (2001). "Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor". Disponible en: <https://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf> Consultado en junio 2014.

- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors* (2018). Disponible en: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> Consultado en enero 2019.
- Concheiro Coello, M. P. (2015a). “Las redes sociales en el aula de ELE: Facebook como entorno digital de aprendizaje en un curso de secundaria en Islandia”. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/estocolmo_2015/05_concheiro.pdf Consultado en agosto 2016.
- Concheiro Coello, M. P. (2015b). *ELE y la Web social*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones Universidad de Santiago de Compostela.
- Concheiro Coello, M. P. (2016). “Facebook como espacio de aprendizaje de ELE en el contexto islandés y su efecto en el proceso de lectoescritura”. *RedELE*, 28, 1-30. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:f7768d24-453f-481b-9288-9d84866b87ac/2016redele284pilarconcheiro-pdf.pdf> Consultado en marzo 2017.
- Concheiro Coello, M.P. (2017). “Interacción y colaboración en el aula de E/LE a través de la Web social”. *Foro de profesores de ELE Universidad de Valencia*, 13, 47-59.
- Cook, V. J. (2012). “Multicompetence”. En C. Chapelle (Ed.), *The encyclopaedia of applied linguistics*, Wiley-Blackwell, 67-89.
- Cooper, M. (2008). “An Error Analysis of Written Spanish Language in Secondary School Students in Trinidad”. En L. Quamina-Aiyejina (Ed.), *Reconceptualising the Agenda for Education in the Caribbean: Proceedings of the 2007 Biennial Cross-Campus Conference in Education*, April 23-26, 2007, School of Education, UWI, St. Augustine, Trinidad and Tobago, 191-202.
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the Anywhere/Anytime Possibilities for Learning in the Age of Digital Media*. University of Illinois Press, 264.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. En *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147-160.
- Cotterall, S. (1995). “Developing a Course Strategy for Learner Autonomy”. *ELT Journal*, 49, 3, 218-227.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*; Language Policy Division: Strasbourg, France. Disponible en: <https://rm.coe.int/16802fc1bf%20> Consultado en agosto 2016
- Council of Europe. (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe, Strasbourg, France. Disponible en : <https://rm.coe.int/cefr->

- Cross, J. (2006). *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Cuadros, R. y J. Villatoro (eds.) (2014). *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*, Málaga: Digitalingua. EdiEle.
- Cummins, J. (1993). "Bilingualism and Second Language Learning". En *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 51-70.
- Dam, L. (2000). "Evaluating Autonomous Learning". En Sinclair, B., McGrath, I., y Lamb, T.(Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions*; 48-59. London: Longman.
- Dale, G. y Oliver, H. (2000). *Travel and Tourism*. London: Hodder & Stoughton.
- Darcy, N. T. (1953). "A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measure of intelligence". *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- Davis, K. (2015). "Teachers' Perceptions of Twitter for Professional development". En *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1551-1558.
- De Angelis, G. y Selinker, L. (2001). "Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind". En J. Cenoz, B. Hefesen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 42-58.
- De Angelis, G. (2005). "Interlanguage transfer of function words". *Language Learning, A journal of Research in Language Studies*, 55, 3, 379-414.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeGraff, M. (2001). *Creolization, Language Change and Language Acquisition: An Epilogue*. Ed. Michel DeGraff. Cambridge, MA: MIT Press, 473-543.
- De Haro, J. (2009). "Las redes sociales aplicadas a la práctica docente". *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 13,1-8.
- De-Paoli, S. y Laroooy, A. (2015). "Teaching with Twitter: Reflections on Practices, opportunities and Problems". Ponencia en *EUNIS 2015*, Dundee, Scotland (UK), 10-12 June.
- De Pedro, X. (2006). "Cómo evitar el 'café para todos' al evaluar trabajos en grupo, y de paso, estimular el aprendizaje reflexivo: resultados preliminares en el marco del proyecto AWikiForum". *Jornada Espiral 2006. Entornos colaborativos para aprender: Comunidades virtuales de aprendizaje*. Disponible en:

- http://ciberespiral.net/jornada2006/je06_xdepedro.pdf. Consultado en enero de 2016.
- Devic, H. (2008). *Code-Switching in Computer-Mediated Communication: A Case-Study of Croatian-English Discussion Forums*. M. A. Thesis. University of Albert-Ludwig. Diplom.de Disponible en: <https://www.grin.com/document/115170>
Consultado en enero 2016
- Devonish, H. (1986). *Language and Liberation*. London: Karia Press.
- Devonish, H., y Carpenter, K. (2007). *Full Bilingual Education in a Creole Language Situation: Jamaican Bilingual Primary Education Project*. St. Augustine, Trinidad y Tobago: Society for Caribbean Linguistics.
- Devonish, H. (2011). "The Emotional Price of Language Discrimination in Jamaica". *Jamaican Observer newspaper*. April 17. Disponible en: <http://www.jamaicaobserver.com/columns/The-emotional-price-of-language-discriminationin-Jamaica%208681023>
Consultado en marzo 2015.
- Diccionario de Términos Clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
Consultado en marzo 2015.
- Dickinson, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge, CUP.
- Dizon, G. (2016). "A Comparative Study of Facebook vs. Paper-and-Pencil Writing to Improve L2 Writing Skills". *Computer Assisted Language Learning*, 29, 8, 1249-1258.
- Dmitrenko, V. (2017). "Language Learning Strategies of Multilingual Adults Learning Additional Languages". *International Journal of Multilingualism*, 14, 1, 6-22.
- Dörnyei, Z. (1994). "Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 78, 3, 273–284.
- Dörnyei, Z., y Csizér, K. (2002). "Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey". *Applied Linguistics*, 23, 421–462.
- Downes, S. (2004). "Educational Blogging". *EDUCAUSE Review*, vol. 39, no. 5. Disponible en: <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume39/EducationalBlogging/157920>
Consultado en noviembre 2015
- Downes, S. (2012). *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on Meaning and Learning Networks*. National Research Council in Canada. Disponible en:

https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf Consultado en diciembre 2015

- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durão, A B. (2007) *La Interlengua*. Madrid: Arco/ Libros.
- Efimova, L. y De Moor, A. (2005). “Beyond Personal Webpublishing: An Exploratory Study of Conversational Blogging Practices”. *Proceedings of the Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38)*, enero. Disponible en <https://doc.telin.nl/dscgi/ds.py/Get/File-44480/>. Consultado en enero 2017.
- Ehlers, Ch. (2010). “Las influencias interlingüísticas ¿Creación o contaminación?”. En Ch. Abelló Contesse, Ch. Ehlers, & L. Quintana Hernández (Eds.) *Escenarios bilingües – el bilingüismo en el individuo y la sociedad*. 237-244. Bern: Peter Lang.
- Encinas, P. y Gillon, M (2011). “Estudiantes multilingües, un puzzle con más de dos piezas”. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/11_investigaciones_03.pdf Consultado en septiembre 2016.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press. ¹ _{SEP}
- Erdocia, I. (2014). “Autonomía y aprendizaje de lenguas”. *Marco ELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152427004> Consultado en junio 2015
- Erpenbeck, J. y Sauter, W. (2007). *Kompetenzentwicklung im Netz. New blended learning mit Web 2.0*. Koln: Wolters Kluwer.
- Evans, H. (2001). *Inside Jamaican Schools*, Kingston, Jamaica. University of the West Indies Press.
- Ezeiza, A. (2009). “Facebook como apoyo a la docencia presencial: ¿Son nuestros alumnos “nuestros amigos?””. En A. Bautista y S. Atrio (Eds.), Congreso Internacional Antropología Audiovisual e Investigación en Tecnología Educativa. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: https://www.academia.edu/8148032/FACEBOOK_COMO_APOYO_A_LA_DOCENCIA_PRESENCIAL_SON_NUESTROS_ALUMNOS_AMIGOS Consultado en enero 2016

- Falk, Y. y Bardel, C. (2010). "The study of the role of the background languages in third language acquisition. The State of the Art." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 48, 2-3, 185-219.
- Falk, Y., Lindqvist, C., y Bardel, C. (2015). "The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state". *Bilingualism: Language and cognition*, 18, 2, 227-235.
- Fernández-Costales, A. y González-Riaño X. (2015). "Teacher Satisfaction Concerning the Implementation of Bilingual Programmes in a Spanish University". *Porta Linguarum*, 23, 93-108.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Ulloa, T. (2013). "Aprendizaje colaborativo y uso de las redes sociales en educación primaria". *Didáctica, Lengua y Literatura*, 25, 157-187.
- Ferrari, L., Di Blas, N., Paolini, P., Arpetti, A., Lanzilotti, R., Falcinelli, F., Vergallo, R., Ierardi, M.G., Pacetti, E. (2012). "Learning for all: Is everyone learning?". En Theo Bastiaens & Gary Marks (Eds), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2012*, 1782-1792.
- Ferreira, A.; Elejalde, J. y Vine, A. (2014). "Análisis de Errores Asistido por Computador basado en un Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera". *Revista Signos*. 47, n°86, pp 385-411.
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2016). "Errores de transferencia en comunidades de aprendizaje en línea por aprendientes de Español Lengua Extranjera (ELE)". *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*. 55, 3, 619-650.
- Ferreiro, R. y Calderón, E. (2005). *ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en Equipo para Enseñar y Aprender*. México: Trillas
- Fessi, I. (2014). "Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: Estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1". En *Marco ELE*, número 18. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/18/03.fessi.pdf>. Consultado en septiembre 2015.
- Fleissig, D. (2009). "El análisis de los errores de la concordancia de los estudiantes universitarios anglohablantes". Tesina Universidad de Michigan. Disponible en: <http://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/63917>. Consultado en septiembre 2015.
- Flynn, S., Foley, C. y Vinnitskaya, I. (2004). "The Cumulative-Enhancement Model of Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Acquisition of Relative Clauses". *International Journal of Multilingualism*, 1, 3-16.

- Flórez, S. (2006). "A Study of Language Attitudes in Two Creole-Speaking Islands: San Andres and Providence (Colombia)". *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 17, 119-147.
- Flower, L.; y Hayes, J. (1981) "A Cognitive Process Theory of Writing". *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- Flowerdew, (2012). "Needs Analysis and Curriculum Development in ESP". *The Handbook of English for Specific Purposes*. Eds Brian Paltridge y Sue Starfield. 301-321.
- Forbes, M. (2012). *Streaming: Vol.1: #Social Media, Mobile Lifestyles*. Phase Three Productions. Kingston: Jamaica
- Fornara, F. (2010). "Microtextos Ubicuos: Twitter y la práctica constante de la L2". Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_1049.pdf. Consultado en diciembre 2015.
- Fornara, F. (2018a). "Using Instagram to Foster Learners' Autonomy for Intercultural Learning. *The FLT MAG*. Disponible en: <https://fltmag.com/using-instagram-to-foster-learners-autonomy/> Consultado en abril 2019
- Fornara, F. (2018b). "Instagram for the development of Foreign Language Student's Intercultural Competence". Tesis Doctoral de Florida State University. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED588572> Consultado en mayo 2019.
- Freire, J. y Schuch Brunet, K. (2010). "Políticas y prácticas para la construcción de una universidad digital. La Cuestión Universitaria, 6". *Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, UPM*, 2, 85-94.
- Fried, C. B. (2008). "In-class laptop use and its effects on student learning". *Computers & Education*, 50, 906-914.
- Fuente González, L. (2016) "La Adquisición de los clíticos de CD en castellano y CD +CC de lugar en catalán en sujetos árabes marroquíes inmersos en un programa de instrucción formal bilingüe (catalán-castellano). Tesis doctoral de la Universidad Pompeu Fabra. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/handle/10230/27592> Consultado en febrero de 2018.
- Fundación Telefónica (2012). *Universidad 2020: papel de las TIC en el nuevo entorno socioeconómico*. Madrid: Ariel.
- Gafaranga, J. (2017). *Bilingualism as interactional practices*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Galarza-Ballester, M. T. (2014). "La criollización y la adquisición del sistema verbal en haitiano, jamaicano y papiamentu." *Lexis*, 38, 2, 337-374.

- Gallardo-Echenique, E. (2012). *Competencia digital en el siglo XXI. II Congreso Internacional de Educación Superior: La formación por competencias*. Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- García Álvarez, A. (2015). “¿Y tú por qué estudias español? Una propuesta didáctica para el contexto multicultural y multilingüe en el sistema educativo superior de la India”. Tesis de Máster de la Universidad de Islandia. Disponible en: https://skemman.is/bitstream/1946/20931/1/TFM_Garcia_Amanda_Multiele15.pdf
Consultado en junio 2017.
- García Esteban, S. (2013). “Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación”. Tesis Doctoral de la Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/18481>
Consultado en mayo 2017
- García, M.R., y Arias, F.V. (2000). “A comparative study in motivation and learning through print oriented and computer-oriented tests”. *Computer Assisted Language Learning*, 13, 4, 457–465.
- García León, J. (2012). “Identidad y actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: inglés criollo, inglés estándar y español. Propuesta de investigación.” *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, I- 20, 25-40.
- García León, J. (2013). “Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en hablantes trilingües: Inglés criollo, Inglés estándar y Español.” *Forma y Función*, 26, 1, 11-53.
- García Santa-Cecilia, A. (2008). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. (2 ed) Madrid: Arco/Libros.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and Second-Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Garrigós S. y Narangajavana, Y. (2006). *Capacidades directivas y nuevas tecnologías en el sector turístico*. Castellón de la Plana: Universidad Jaume I.
- Gay, L., Mills. G. y Airasian, P. (2006). *Educational Research: Competencies for Analysis and Application* (8th ed.). New York: Prentice Hall.
- Gértrudix Barrio, M., Rivas Rebaque, B., Gálvez de la Cuesta, M., Esteban, N. (2017). *La innovación educativa como agente de transformación digital en la Educación Superior: acciones para el cambio*. Dykinson, S.L. Madrid.
- Ghout-Khenoune, L. (2015). “Learner Autonomy in an EFL Context: a Study of Undergraduate Learners’ Readiness for Autonomous Learning at Bejaia University”. *El-Tawassol: Langues et Littératures*, 41, 1-15.

- Gibson, M., Hufeisen, B., y Libben, G. (2001). "Learners of German as an L3 and their Production of German Prepositional Verbs". En Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 44-67.
- Gimeno, A. y García, J. (2009). "Wikis y el nuevo estudiante de lenguas extranjeras". *Red U – Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). Disponible en http://www.um.es/ead/Red_U/m5/. Consultado en noviembre 2015.
- Gimeno, A. (2014). "Fostering Learner Autonomy in Technology-Enhanced ESP Courses". En E. Bárcena, T. Read y J. Arús (eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*, Berna: Springer, 27-44.
- Giovannini, A., Martín Peris, E., Rodríguez, M. y Simón, T. (1996). *Profesor en acción I*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I. y Werner, G. A. (2002). "Semantic and letter fluency in Spanish-English bilinguals". *Neuropsychology*, 16, 562-576.
- González Boluda, M. (2012a). "Hacia la autonomía del estudiante de lenguas en el ámbito universitario a través del uso de blogs y wikis". *Zona Próxima*, 16, 14-29. Universidad del Norte, Colombia.
- González Boluda, M. (2012b). "Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario". *Núcleo*, 29, 39-57. Universidad Central de Venezuela.
- González Boluda, M. (2013). "Redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario". En Gorka, J. Palazio (Ed.) Actas de Ikasnabar 2013. VI Congreso Internacional sobre Educación Abierta y Tecnología. *MOOCs, PLEs y plataformas de eLearning*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- González Boluda, M. y Trujillo- González, V. (2016). "El aprendizaje de la concordancia en español como lengua extranjera en contexto universitario multilingüe: el caso de estudiantes jamaicanos". *Boletín de Lingüística XXVIII/ 45-46*, 27-43.
- González, C. (2010). "Conectivismo, blogs y clases de lenguas extranjeras". Cap. 22 en *Nuevas tendencias e-learning y actividades didácticas innovadoras*. Landeta Etxeberria, A. (coord.). Edita: Ediciones Centro de Estudios Financieros, CEF. Disponible en: <https://docplayer.es/57604476-Nuevas-tendencias-actividades-didacticas-innovadoras-de-e-learning-y-ana-landeta-etxeberrria-coordinadora.html>
Consultado en septiembre 2015

- González Flores, Y. y Mayora Pernía, C. (2013). “Percepciones de estudiantes de bachillerato sobre el uso de una red social para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: una investigación acción”. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 13, 2, 65-90.
- González Lozano, J. y García Romeu, J. (2011). “Aprender escribiendo: Web 2 cooperación y estrategias de composición”. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua extranjera*, 44, 17-18.
- González Lloret, M. (2010). “Nuevas tecnologías en el aula plurilingüe”. En Ch. Abelló Contesse, Ch. Ehlers y L. Quintana Hernández (Eds.) *Escenarios bilingües – el bilingüismo en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang, 79-104
- González Roberts, W. (2009). Facebook Interactions and Writing Skills of Spanish language Students. Minnesota: Concordia College Publications. Disponible en <http://www.digitalhorizonsonline.org/cgi-bin/showfile.exe?CISOROOT=/cordtheses&CISOPTR=3&filename=4.pdf> Consultado en noviembre 2016
- Gómez de Enterría, J. (2006). “La enseñanza del español con fines específicos”. En Lacorte, M. (ed.) *Lingüística aplicada del español*. Madrid: Arco/Libros, capítulo 5, 149-181.
- Grace-Martin, M., y Gay, G. (2001). “Web browsing, mobile computing and academic performance”. *Educational Technology & Society*, 4, 95–107
- Gross, B. (2013). “La educación más allá de la escuela”. Rodríguez Illera, J.L (Comp). *Aprendizaje y Educación En La Sociedad Digital*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 171-178.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Araus, M.L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Gutiérrez Eugenio, E. (2013). “La enseñanza del español como L3. Implicaciones didácticas”. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/19_gutierrez.pdf Consultado en julio 2018
- Gutiérrez Rivilla, R. (2004). “Directrices del Consejo de Europa: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. En Sánchez Lobato y Santos Gargallo (Eds) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid. SGEL, 619-641.
- Guzmán Gil, E. y Alberola Colomar, P. (2001). “An assessment system proposal for an English for Tourism course”. En S. Posteguillo Gómez, I. Fortanet Gómez y J.C. Palmer Silveira (Eds). *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*, Castellón: Universidad Jaume I, 251-260.

- Han, Z.H. y Tarone, E. (Eds) (2014) *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hans, J. (2000). "Languages Attitudes and Sociolinguistic Behavior: Exploring Attitude-Behavior Relations in Language. *Journal of sociolinguistics*, 4/2, 214-233.
- Halabis, W. (2014). "Español con fines académicos: Guía de revisión 2.0 para la escritura académica". Tesina del Máster Universitario en enseñanza de Español como lengua extranjera. CIESE-Comillas. Universidad de Cantabria.
- Harris, J. (1993). *Introducing Writing*. Penguin Books Ltd.
- Hattem, D. (2014). "Microblogging Activities: Language Play and Tool Transformation". *Language Learning & Technology*, 18, 2, 151-174.
- Hayes, J. R. (1996). "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing." En C. Michael Levy & Sarah Randsell, (Eds). *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 98-123.
- Heinrich, E., Milne, J., y Moore, M. (2009). "An investigation into e-tool use for formative assignment assessment-Status and recommendations". *Educational Technology & Society*, 12, 4, 176-192.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista Lucio, M.P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrera, F. (2012). "Aprendizaje en red y actividades digitales significativas". En *Mosaico* 28, 4-7.
- Herrera, F. y Conejo, (2009). "Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera". *Marco ELE*, 9. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf Consultado en junio 2015.
- Herring, S. C. (1996). "Two Variants of an Electronic Message Schema." En *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social, and Cross-cultural Perspectives*, edited by Susan C. Herring, 81-106. Amsterdam: John Benjamins.
- Hervás, F., Picó, E., y Villarubias, M. (1988). "Una experiencia de autonomía en E/LE". En *Español como lengua extranjera: aspectos generales*. Reedición de las *Primeras Jornadas Pedagógicas y I Congreso de ASELE*; 167-174.
- Holec, H. (1979). "Autonomie et apprentissage des langues étrangères". En B. Andre. (dir.). (1989). *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*, París: Didier/Hatier. 90-121.
- Holec, H. (1980). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.

- Holguín, J., García, M. y Vera, J. (2015). “Calidad e Innovaciones para potenciar la enseñanza de lenguas extranjeras usando la red social Facebook”. *Investigación y Saberes*, IV, 3, 53-60.
- Holmes, J. (1992). *An introduction to sociolinguistics*. Londres: Longman.
- Hufeisen, B. (2000). “A European Perspective: Tertiary Languages with a Focus on German as L3”. En J. W. Rosenthal (Ed.), *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 209-222.
- Huguet, A. (2007). “Minority Languages and Curriculum, the Case of Spain”. *Language, Culture & Curriculum*, 20, 1, 70-86.
- Hurd, S. y Lewis, T. (eds) (2008). *Language Learning Strategies in Independent Settings*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hutchinson, T. y Waters, L. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Cervantes (2005). Actas del CIEFE (Congreso Internacional de Español con Fines Específicos), I Congreso (noviembre de 2000), *II Congreso (noviembre de 2003)*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/ciefe/>. Consultado en diciembre 2015.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. 3, 544. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2007). “El español en Jamaica”. Rodríguez Castellano, C. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_38.pdf Consultado en octubre 2015.
- Instituto Cervantes (2012). *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Disponible en : https://cvc.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf Consultado en agosto 2016.
- Instituto Cervantes (2016). *El español: una lengua viva*. Disponible en: <https://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf> Consultado en octubre 2016
- Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf Consultado en noviembre 2018
- Iruela, A.; Maldonado, M.; Castro, M.; Martín, E.; Llobera, M. (1994). “Posible modelo de unidades didácticas de aprendizaje autónomo o semitutorizado de ELE” *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del V Congreso Internacional de ASELE. Santander, 209-217.

- Jamaican Language Unit, University of the West Indies. (2005). *Language attitude survey of Jamaica*. Mona, Jamaica: UWI.
- Jenkins, H.; Clinton, K.; Purushotma, R.; Robison, A.J; y Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MacArthur Foundation, Chicago, I. 33-44.
- Jessner, U. (1999). “Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning”. *Language Awareness*, 8, 3-4, 201-209.
- Jessner, U. (2008). “Teaching third languages: Findings, trends and challenges”. *Language Teaching*, 41, 1, 15-56.
- Jessner, U. (2010). “Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning”, *Language Awareness*, 8, 3-4, 201-209.
- Jones, C. y Czerniewicz, L. (2010). Describing or debunking? The net generation and digital natives. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 5, 317–320.
- Jones McKenzie, C. y Orogun, J. (2012). “The crossing over: When vernacular language speakers become teachers of major languages”. En P. Chamness Miler, J. Watzke, y M. Mantero (Eds.), *Readings in Language Studies, Vol. 3: Language and Identity*. Grandville, MI: International Society for Language Studies, 483-500.
- Jones McKenzie, C. (2014). “Should English be taught as a second language in Jamaican schools?”. *Journal of Arts, Science and Technology*, 7, 46-64.
- Jordano de la Torre, M. (2009). “La enseñanza de la ELAO en el context de la educación a distancia en las pueras del EEES: Del texto impreso a la WEB 2.0”, en R. Roig (coord.) *Investigar desde un contexto innovador*. Alicante: Editorial Marfil, 235-250
- Jorgensen, B. (2003). “Baby Boomers, Generation X and Generation Y? Policy implications for defence forces the modern era”. *Foresight*, 5, 4, 41-49.
- Juan Lázaro, O. (2009). “Web 2.0, comunicación y Material Didáctico Digital para el aprendizaje del español: El Aula Virtual de Español del Instituto Cervantes y su actualización”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, RLA*, 47, 2, 13-34.
- Juan Lázaro, O. (2010). “Las TIC en el aula de español: la competencia digital y la autonomía del estudiante”, *Mosaico*, núm. 25: 4-11. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=13645> Consultado en febrero 2015.
- Jukes, I.; McCain, T., y Crockett, L. (2010) *Understanding the digital generation: teaching and learning in the new digital landscape*. London: Corwin.
- Junco, R., Elavsky, M.C., y Heiberger, G. (2013). “Putting Twitter to the Test: Assessing outcomes for Student Collaboration, Engagement and Success”. *British Journal of Education Technology*, 44, 2, 273-287.

- Junco, R., Heiberger, G. y Loken, E. (2011). "The Effect of Twitter on College Student Engagement and grades". *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 2, 119-132.
- Kay, R. y Lauricella, S. (2011). "Exploring the benefits and challenges of using laptop computers computers in higher education classrooms: A formative analysis". En *Canadian Journal of Learning and Technology*. Disponible en <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt> Consultado en marzo 2016
- Kehrwald, J. (2005). "*Learner autonomy in the LOTE classroom: a case study of teacher and student beliefs about roles and responsibilities*". Thesis PhD/Research. Disponible en http://eprints.usq.edu.au/3184/2/Kehrwald_2005_whole.pdf. Consultado en enero 2016.
- Kemp, C. (2007). "Strategic processing in grammar learning: do multilinguals use more strategies?". *International Journal of Multilingualism*, 4, 4, 241-261.
- Kraushaar, J. M., y Novak, D. C. (2010). "Examining the effects of student multitasking with laptops during the lecture." *Journal of Information Systems Education*, 21, 241-251.
- Kukulska-Hulme, A. (2015). "Language as a Bridge Connecting Formal and informal Language Learning through Mobile devices". En L.H. Wong, M. Milrad, & M. Specht (Eds.), *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity*. Springer, 281-294
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kurt, H.; Güngör, F. y Ekici, G.; (2014). "The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for student achievement". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 802 – 807.
- Kuteeva, M. (2011). "Wikis and Academic Writing: Changing the Writer-Reader Relationship". En *English for Specific Purposes* 30,1; 44-57.
- Kutz, E.; Groden, S. y Zamel, V. (1993). *The Discovery of Competence: Teaching and Learning with Diverse Student writers*. Portsmouth, NH: Boynton Cook.
- Kvakik R. (2005). "Convenience, communications, and control: How students use technology". *Educating the Net Generation*. Educase.7.1-7.20
- Lacorte, (2013). "Introducción. Planteamientos Ecológicos para la Metodología del Español como L2". *Miriada Hispánica* 6, 17-32.
- Lafford, B. A. (2009) "Toward an ecological CALL: Update to Garret (1991)". *Modern Language Journal*, 93, 673-696.
- Lahuerta Martínez, A.C. (2015). "The Written Competence of Spanish Secondary Education Students in Bilingual and Non-Bilingual Programs". *Porta Linguarum* 24, 47-61. Disponible en: <http://>

[//www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/4ANA%20CRISTINA.pdf](http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/4ANA%20CRISTINA.pdf).
Consultado en enero 2016.

- Lasagabaster, D. (2001). "Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 22, 401–425.
- Lasagabaster, D. (2004). "Attitudes towards English in the Basque Autonomous Community". *World Englishes* 23, 211-224.
- Lasagabaster, D. (2012). "El papel del inglés en el fomento del multilingüismo en la universidad". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 12, 13-44.
- Lasagabaster, D. y Hugueta, A. (Eds.) (2007). *Multilingualism in european bilingual context*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lamy, M-N. y Hampel, R. (2007) *Online Communication in Language teaching and Learning*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Lara, T. (2005). "Blogs para educar: Usos de los blogs en una pedagogía constructivista.". *Revista TELOS*, 65. Disponible en http://ticursos.com/textos/blog_Tiscar_Lara.pdf. Consultado en enero 2016.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó: Barcelona.
- Lauermann, F. (2014). "Teacher responsibility from the teacher's perspective". *International Journal of Educational Research*, 65, 75-89.
- Lauermann, F. y Karabenick, S.A. (2011). "Taking teacher responsibility into account(ability): Explicating its multiple components and theoretical status". *Educational Psychologist*, 46, 2, 122-140.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press
- Laviña, J. y Mengual, L. (2008): *Libro Blanco de la Universidad Digital 2010*. Ariel, Fundación Telefónica. Disponible en http://libroblancotic.aupa.info/pdf/libroTIC_bloque1.pdf. Consultado en enero 2016.
- Lázaro, R. Pena, C. y Vitalaru, B. (2009): "Wikis en lenguas para fines específicos y su traducción". En Red U - Revista de Docencia Universitaria. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). Disponible en: http://www.um.es/ead/Red_U/m5/9-LazaroPenaVitalaru.pdf .Consultado en enero 2016.
- Lee, L. y Markey, A. (2014). "A Study of Learners' Perceptions of Online Intercultural Exchange through Web. 2.0 Technologies". *ReCALL*, 26, 3, 281-297.

- Lissón, P. y Trujillo-González, V. (2018). “Détection des transferts interlangues chez des apprenants universitaires de français troisième langue”. *Synergies Espagne*, 11, 55-70.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy. 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Liu, W. (2016). “Conceptualising Multilingual Capabilities in Anglophone Higher Degree Research Education: Challenges and Possibilities for Reconfiguring Language Practices and Policies”. *Education Sciences*, 6, 4, 39, 1-12.
- Llobera, M (2000), “Aspectos semióticos del discurso en la enseñanza de EpFE: Ideaciones y dimensión educativa”. *Actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Amsterdam 2000, 13-33. Documento disponible en <http://www.ciefe.com/paginas/pdf/cf1-p-aspectossem.pdf>. Consultado en enero 2015.
- López Pérez, M. y Bueno-Alastuey, M. (2015). “Una experiencia de enseñanza combinada en un curso universitario de español/L2”. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 28, 1, 213-233.
- Loredo, X., Fernández, A., Suárez, I. y Casares, H. (2007). Language use and language attitudes in Galicia. En Lagasabater y Huguet (eds), *Multilingualism in European Bilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 40-64.
- Losada Aldrey, C (2003). “Reseña/Informe sobre el MCER”. *Boletín de ASELE*, 29. 1-17.
- Loureiro-Rodríguez, V.; Boggess, M.M. y Goldsmith, A. (2013). “Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34, 2, 136-153.
- Lozano González, L. (2012). “Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita”. Tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96256/l1g1de1.pdf?sequence=1>. Consultado en enero 2015.
- Lu, H.C., y Cheng, C., (2015). “Estudio de verbos copulativos a partir de corpus de aprendices”, *Porta Linguarum*, 23, 205-220.
- Lund, A. (2008). “Assessment made visible: Individual and collective practices”. *Mind, Culture, and Activity*, 15(1), 32-51.
- Luzón, M.J. (2009). Learning Academic and Professional English Online: Integrating Technology, Language Learning and Disciplinary knowledge. En González-Pueyo, Foz, Jaime, Luzón (Eds), *Teaching Academic and Professional English Online*. Bern: Peter Lang AG, 11-33.
- Madrid, D. (2001). “A Conceptual Framework for the Teaching of Foreign Languages

- in Infant Education”. En Madrid, D., Herrera, F., Mesa M^a C. y F. Cruz, M.(coord.): *European Models of Children Integration*. Granada: Grupo Editorial Universitario,145-152.
- Mady, C. (2017). “The bilingual advantage for immigrant students in French immersion in Canada: linking advantages to contextual variables”. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 3, 235-251.
- Majó, J. (Coord) (2004). *El Título de grado en Turismo*. (coord) Madrid: ANECA (Agencia Nacional para la Evaluación de la Calidad y la Acreditación).
- Majó, J. (2005). “Competencias o capacidades profesionales que deben aportar las nuevas titulaciones al Sistema Turístico”. En *Armonización de los estudios de Turismo en el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. XL Congreso Nacional y I Internacional de Escuelas de Turismo*. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Valladolid. 61-86.
- Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2001) Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. Consultado en enero 2015.
- Marco Común de Competencia Digital Docente* (2017). Disponible en <http://educalab.es/documents/10180/12809/Marco+competencia+digital+docent+2017/afb07987-1ad6-4b2d-bdc8-58e9faeccea> Consultado en enero 2018.
- Marquès, P. (2007): “La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas”. Disponible en: <http://peremarques.pangea.org/Web20.htm>. Consultado en enero 2016.
- Martín Bosque, A., y P. Munday (2014). “Conexión, colaboración y aprendizaje más allá del aula: #InstagramELE”. *Nebrija Procedia 3: Actas del II Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo*. Madrid: Universidad Nebrija, 2014. Disponible en: https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1035&context=lang_fac Consultado en abril 2019
- Martín Bosque, A. y Mejías Caravaca, M.^aÁ. (2014): “La evaluación de Twitter en la clase de ELE”. En R. Cuadros y J. Villatoro (eds.), *Twitter en la enseñanza y aprendizaje del español*, Málaga: Digitalingua
- Martín-Monje, E. y N. Talaván (2014). “The IAGENT project: Blended learning proposal for professional English integrating MOODLE with classroom work for the practice of oral skills” en E. Bárcena, T. Read y J. Arús (eds.), *Languages for Specific Purposes in the Digital Era*, 45-67. Berna: Springer.
- Martín-Monje, E. y P. Ventura (2016). “Enhancing specialised vocabulary through social learning in language MOOCs” en E. Martín-Monje, I. Elorza y B. García-Riaza (eds.), *Technological Advances in Specialized Linguistic Domains: Learning on the Move*. Londres: Routledg. 189-200e.

- Martín Peris, E. (2007). “Textos y discursos en la enseñanza de EFE”, *Encuentro sobre el Español con Fines Específicos (EFE)*. Fundación Comillas y Universidad Alcalá, Comillas (Cantabria), febrero 2007. Disponible en: <https://www.upf.edu/pdi/df/%20ernesto.martin/archivos/ELE/EFEComillasfebrero2007.ppt>. Consultado en septiembre 2015.
- Martínez-Carrillo, M. C. (2007). “Wikis: un nuevo instrumento para el aprendizaje colaborativo de ELE mediado por ordenador”. En: J. M. Izquierdo, F. Martos Eliche, A. Yagüe, F. Moreno Fernández, N. Sanz and J. Eguiluz (Eds.), *II Congreso Internacional de FIAPE: Una lengua, muchas culturas*. Granada; 1-12. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:c7dee52c-27b5-4328-a984-387a0dc3ec0f/2007-esp-12-35martinez-pdf.pdf> Consultado en febrero de 2015.
- Martínez Díaz, E. (2009). “Las motivaciones del cambio de Código: del español a la lengua catalana”. *Revista de Estudios Filológicos, Tonos Digital*, 18. Disponible en : <http://www.tonosdigital.es/ojstest/index.php/tonos/article/view/351> Consultado en marzo 2017
- McCordle, M. (2006). *New Generations at Work: Attracting, Recruiting, Retraining and Training Generation Y*. Norwest Business Park, New South Wales: McCordle Research.
- McLaughlin, B. y Nayak, N. (1989). “Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?”. En H.W. Dechert & M. Raupach (Eds.), *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr, 5-16.
- Mercier, E., Rattray, J., y Lavery, J. (2015). “Twitter in the Collaborative Classroom: Micro-blogging for in-class Collaborative discussions”. *International Journal of Social Media and Interactive Learning Environments*, 3, 2, 83-99.
- Mills, N. (2011). “Situated Learning through Social Networking Communities: The Development of Joint Enterprise, Mutual Engagement, and a shared Repertoire”. *Calico Journal*, 28, 2. 88-100.
- Mills, M. y Wake, D. (2017). *Empowering Learners with Mobile Open-Access Learning Initiatives*. Hershey, PA: IGI Global
- Mitchell, R. Y Myles, F. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Mitra, A., y Steffensmeier, T. (2000). “Changes in student attitudes and student computer use in a computer-enriched environment”. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 417-432.
- Molina, J. P., Valenciano, J. y Valencia-Peris (2015). “Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior”. *Revista Complutense de Educación*, 26, 15-31.
- Molnár, T. (2010). “Cognate recognition and L3 vocabulary acquisition”, *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2, 2, 337-349.

- Monzoncillo, JM.; de Haro Rodríguez, G. (2017). *Millennials. La generación emprendedora*, Barcelona: Lectura Plus.
- Moran, M.; Seaman, J. Y., Tinti-Kane, H. (2012). *Blogs, Wikis, Podcasts and Facebook: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media*. Boston: Pearson Learning Solutions and Babson Survey Research Group.
- Moravec, J.W. (2008). "Knowmad Society". En *Education Futures*. Disponible en <https://www2.educationfutures.com/books/knowmadsociety/download/KnowmadSociety.pdf> Consultado en junio 2015.
- Moreno Molina, R. (2013). "Políticas Lingüísticas de enseñanza del español en la educación primaria de Trinidad y Tobago". Trabajo fin de máster de la Universidad Pablo de Olavide. Disponible en <https://docplayer.es/58977261-Políticas-linguísticas-de-enseñanza-del-español-en-la-educación-primaria-de-trinidad-y-tobago.html> Consultado en enero 2016
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moreno Fernández, F. et al. (coords.) (2003). *Lengua, variación y contexto. Estudios dedicados a Humberto López Morales*. Madrid: Arco/Libros.
- Mueller, P. A., y Oppenheimer, D. M. (2014). "The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking". *Psychological Science*, 25(6), 1159-1168.
- Mufwene, S. S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mufwene, S. S. (2004). "Multilingualism in Linguistic History: Creolization and Indigenization. *Handbook of Bilingualism*, Tej Bhatia and William Richie (Eds). Malden, MA: Blackwell.
- Munday, P., Delaney, Y.A. y Bosque, A. (2016). #InstagramELE: Learning Spanish through a Social Network. Digital Presentation presentada en L2DL/AZCALL2016 en la Universidad de Arizona, Tucson.
- Muñoz Licerias, J. (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.
- Murray, L. y Hourigan, T. (2006). "Using micropublishing to facilitate writing in the foreign language". En L. Ducate, L. & Arnold, N. (Eds.), *Calling on CALL: From theory to research to new directions in foreign language teaching*; 149–180. San Marcos, Tx: Computer Assisted Language Instruction Consortium.
- Myers-Scotton, C. (2000) "The Matrix Language Frame model: Developments and responses". En R. Jacobson (Ed.), *Code Switching Worldwide II*. Berlin: Mouton de Gruyter, 85-96.

- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Navarro Serrano, P. y Navarro Giner, R. (2008). “Cómo aplicar los Niveles de Referencia a la elaboración de materiales didácticos”. *Marco ELE, Revista de Didáctica Español lengua extranjera*, 6, 1-28.
- Nielsen, J. (1997). *Be succinct! (Writing for the Web)*. Disponible en: <https://www.nngroup.com/articles/be-succinct-writing-for-the-Web/> Consultado en febrero de 2015.
- Nielsen. (2017). *The Total Audience Report. Q4-2014*. Nielsen Company.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ollivier, C. y Puren, L. (2011). *Le Web 2.0 en la classe de langue*. Paris: Editions Maison des Langues.
- Ouane, A. (2003). *Towards a Multilingual Culture of Education*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- Park, M. y Starr, R.L. (2016). “The role of formal L2 learning experience in L3 acquisition among early bilinguals”. *International Journal of Multilingualism*, 13, 3, 274-291.
- Patiño Rosselli, C. (1992). “La criollística y las lenguas criollas de Colombia”. *Thesavrus. Boletín del Instituto Caro y Cuervo. Tomo XLVII*, 2, 233-264.
- Patrick, P. L. (2007), “Jamaican Patwa (Creole English)”. En *John A. Holm and Peter L. Patrick*, eds., *Comparative Creole Syntax: Parallel Outlines of 18 Creole Grammars*. London: Battle bridge Press; 127-152.
- Peeters, W. y Ludwig, C. (2017). “Old concepts in new spaces? A model for developing learner autonomy in social networking spaces”. En T. Lewis, A. Rivens Mompean & M. Cappellini (Eds.), *Learner autonomy and Web 2.0*, 117-142. Sheffield: Equinox.
- Pedró, F. (2006). *The New Millennium Learner: Challenging Our Views On Ict And Learning*. OECD-CERI
- Penadés Martínez, I. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. *Lingüística en la red*, 1, 1-29.
- Peña, A. (1997). “Diseño de materiales para el aprendizaje autónomo de ELE” en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro I*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE; 621-630.
- Perea Santos, L. (2014). “Aspectos de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española en Jamaica. Análisis de errores en estudiantes jamaicanos del español como

segunda lengua.” Tesis de la Universidad de Salamanca. Disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/1/DLE_PereaSantos_LiceniaYaneth_Tesis.pdf . Consultado en enero 2016.

- Perez Gaztelu, E. y Zulaika Ijurko, E. (2014). “Comunicarse escribiendo en las redes”. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación, (RAEIC)*. 1, 1, 117-128.
- Perez Gaztelu, E. y Zulaika Ijurko, E. (2016). “Estrategias comunicativas en las conversaciones escribidas de chat. El contacto lingüístico”. *Antes y después de los mass media. Actores y estrategias comunicativas*, 359-376.
- Piñel, R. y C. Moreno (1994). “La Lingüística Contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana”. *Actas del V Congreso ASELE, Centro Virtual Cervantes*. 23-31.
- Portolés, L. (2014). “Analysing prospective Teachers’ attitudes towards three languages in two different sociolinguistic and educational settings”. *Teaching and Learning in Multilingual Contexts: Sociolinguistics and Educational Perspectives*. 96, 50-75.
- Prendes, M. P. (2003). “Aprendamos ... ¿Cooperando o colaborando? Las claves del método”. En F. Martínez (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Buenos Aires : Paidós., 93-108
- Prensky, M. (2001). “Digital natives, digital immigrants”. *On the Horizon*, 9, 5), 1-6.
- Psaltou-Joycey, A. y Kantaridou, Z. (2009). “Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences”. *International Journal of Multilingualism*, 6, 4, 460-474.
- Purnama, A.D. (2017). “Incorporating memes and Instagram to enhance student’s participation”. *LLT Journal*, 20, 1, 1-14.
- Rakaseder J. y Schmihodfer A. (2014). “Errores de producción de textos por parte de germanoparlantes en las primeras etapas de aprendizaje de ELE”, *Marco ELE*, 19. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/19/rakaseder_schmidhofer-errores-alemanes.pdf Consultado en enero 2015
- Ramírez, M.S. (2013). “Retos y perspectivas en el movimiento educativo abierto de educación a distancia: estudio diagnóstico en un proyecto sinED. Educación y tecnología en México y América Latina. Perspectivas y retos [monográfico en línea]”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10, 170-186.
- Ramón Armas, A. y Cáceres Lorenzo, MT. (2019). “Estrategias de aprendizaje de universitarios sinohablantes que aprenden español: diagnóstico a través de un estudio de caso”. En *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 37, 1-29.

- Ramos Méndez, M.C. (2005). “Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas”. Tesis doctoral. Dirigida por el Dr. Miquel LLobera i Cànaves. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona.
- Ramsay, P. (2003). “Teaching Spanish in an Anglophone Creole Context”. Conference in The Centre for the Interdisciplinary Study of Languages and Cultures in Africa and the African Diaspora, Inc. University of Washington D. C.: October 2003.
- Read, T., E. Bárcena, N. Talaván y M. Jordano de la Torre (2011). “On-line vs. face-to-face development of interactive English oral competence: An empirical contrastive study”. En S. De Wannemacker, G. Clarebout y P. De Causmaecker (eds.), *Interdisciplinary Approaches to Adaptive Learning. A Look at the Neighbours*. Berlín: Springer, 40-55.
- Reig, D. (2012). “Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC”. En *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación)*. Disponible en: <https://www.dreig.eu/caparazon/tep-clave-del-cambio/>
Consultado en enero 2015.
- Ringbom, H. (1987). *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Robertson, I. (2010). *Language and Language Education Policy. Seamless Education Project Unit*. Ministry of Science Technology and Tertiary Education (MSTTE) (2010) Republic of Trinidad and Tobago: statistical digest on post-secondary and tertiary sector, pp. 1-76. Port of Spain: MSTTE.
- Rodríguez, G. (2008). “Proyecto EvalHIDA: Evaluación de competencias con herramientas de interacción dialógica asíncronas (foros, blogs y wikis)”. Disponible en: <http://www.tecn.upf.es/~daviniah/evalhida.pdf>
Consultado en enero 2015.
- Rodríguez, L. (1998). “Una tarea de escritura: el resumen”. Memoria del Máster de Formación de Profesores de E/LE. Universitat de Barcelona.
- Rohman, D. G. y Wlecke, A. O. (1964). *Pre-writing. The construction and application of models for concept formation in writing*. Office of Education. New York: Cooperative Research Project.
- Rojas, S. (2008). “Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de español y portugués en el área urbana fronteriza Brasil-Colombia. *Forma y Función*, 21, 251-285.
- Roquet, H. (2008) “A study of the acquisition of English as a foreign language: Integrating content and language in mainstream education in Barcelona”. Paper presented at the 38 Österreichische Linguistiktagung 8. Verbal Workshop Sprache and Unterricht. Vienna University.

- Roquet, H. y Pérez, C. (2008). "La lectura bilingüe factor esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua" en *25 años de Lingüística en España: hitos y retos*, (Coord.) Monroy, R. y Sánchez, A., Acta del Congreso Nacional de Lingüística Aplicada, 163-170.
- Rosen, L.D. (2010). *Rewired: Understanding the i-Generation and the Way They Learn*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Rothman, J. y Cabrelli Amaro, J. (2010). What variables condition syntactic transfer?: A look at the L3 initial state. *Second Language Research*, 26, 2, 189-218.
- Rothman, J.; Iverson, M. y Judy, T. (2011). "Introduction: some notes on the generative study of L3 acquisition". *Second Language Research*, 27, 1, 5-19.
- Rothman, J. y Halloran, B. (2013). "Formal linguistic approaches to Le/Ln acquisition: A focus on morphosyntactic transfer in adult multilingualism". *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 51-67.
- Rothman, J. (2015). "Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model of third language (L3) transfer: considering the role of timing of acquisition and proficiency in the previous languages." *Bilingualism: Language and Cognition*, 18, 2, 179-190.
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H., Dobrowolski, T. y Tenopir, C. (2008), "The Google Generation: the information behaviour of the researcher of the future". *Aslib Proceedings*, 60, 4, 290-310.
- Rubio, F. (2014). *Teaching pronunciation and comprehensibility in a language MOOC*. En E. Monje, y E. Bárcenas (Eds) *Language MOOCs: Providing learning, transcending boundaries* (143–160). Berlín: De Gruyter Open.
- Ruipérez, G., Castrillo, M.D y J.C. García Cabrero. (2011). "El uso de Twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 18, 12-29.
- Sadaghian, S. y Marandi, S. (2016). "A shift into autonomous education". *Journal of English Language Teaching and Learning*, Vol 8, 17, 75-92.
- Safont, M.P. (2007). "Language use and language attitudes in the Valencia community". En Lasagabaster y Hugué (eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts*, Clevedon: Multilingual Matters, 90-113.
- Salvador Mata, F. y Gutiérrez Cáceres, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en lectura y escritura*. Volumen 9 de *Escuela y Necesidades educativas especiales*. Aljibe
- Sánchez, D. (2009). "La expresión escrita en la clase de ELE." En *MarcoELE, Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje del Español en China*. 8, 1-41. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf Consultado en marzo 2016.

- Sánchez, M., Barrett, E., Wynter, R. y Mutiz, I. (2011). "The impact of Creole on language teaching and learning in Jamaica". Conferencia de Northern Caribbean University, Jamaica. May 2011.
- Sánchez-López, L. (2010). "El español para fines específicos. La proliferación de programas creados para satisfacer las necesidades del siglo XXI". *Hispania*, 93, 1, 85-89.
- Sánchez Pérez, A. (2004) "Entrevista a Aquilino Sánchez" en *Boletín de ASELE*, 30, 9-11.
- Sánchez Trujillo, M. (2017) "La competencia cultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua". *Marcoele*, 24, 1-15.
- Sánchez Valtierra, J.A. (2013) "Práctica docente. Métodos de investigación mixto: un paradigma de investigación cuyo tiempo ha llegado". Disponible en: <http://practicadocentemexico.blogspot.com/2013/03/metodos-de-investigacion-mixto-un.html>
Consultado Marzo 2015.
- Sanmartín Sáez, J. (2007). *El chat: la conversación tecnológica*. Madrid: Arco/ Libros
- Santamaría, F. (2008). "Posibilidades pedagógicas. Redes sociales y comunidades educativas". *Revista TELOS, Cuadernos de comunicación e innovación*, 76, 99-109.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sanz, C. (2000). "Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia". *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.
- Sanz, C. (2007). "The role of bilingual literacy in the acquisition of a third language". En Pérez-Vidal, C., Bel, A., and Garau, M.J. (Eds.) *A portrait of the Young in the New Multilingual Spain*, 220-240. Clevedon (UK): Multilingual Matters.
- Sanz Martos, S. (2005). "Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos". En: Lara Navarra, Pablo (coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad [monográfico en línea]*. En *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, UOC.
- Sanz Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica: el valor de aprender de los pares*. Barcelona, EdiUOC.
- Schreiber, B. (2015). "I am what I am": Multilingual identity and digital translanguaging. *Language Learning & Technology*, 19, 3, 69-87.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nueva York: Basic Books.

- Selinker, L. (1972). "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10; 209-231.
- Selinker, L. (2014). *Interlanguage 40 years on: Three themes from here*. En Z.Han & E. Tarone (Ed.) *Interlanguage: Forty years later*. Vol. 39, 221-246. John Benjamins Publishing Company.
- Serafini, M.T. (2006). *Cómo se escribe*. Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Seunghye, J. (2015). "Using Facebook to Promote Korean EFL Learners' Intercultural Competence". *Language Learning & Technology*, 19, 3, 38-51.
- Shah, A.K., Shabgahi, S.L., y Cox, A.M. (2015). "Uses and Risks of Microblogging in organisational and Educational Settings". *British Journal of Educational Technology*, 47, 6, 1168-1182.
- Siegel, J. (1997). "Using a pidgin language in formal education: Help or hindrance?". *Applied Linguistics* 181, 86-100.
- Siemens, G. (2004). "A learning theory for the digital age." Disponible en: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Consultado en enero 2015.
- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Traducción de Grupo Nodos Ele: Emilio Quintana Pareja, David Vidal, Lola Torres y Victoria A. Castrillejo. Ediciones Nodos Ele.
- Siguán, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sim, J. W. S. y Hew, K. F. (2010). "The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research". *Educational Research Review*, 2, 151-163.
- Singh, R. y Carroll, S. (1979) "L1, L2 and L3". *Indian Journal of Applied Linguistics* 5, 51-63.
- Skier, E.M. y Kohyama M. (Eds.) (2006). *Learner and teacher autonomy in Japan 2: More autonomy you ask!* Tokyo: JALT
- Skolnick, R., y Puzo, M. (2008). "Utilization of laptop computers in the school of business classroom". *Academy of Educational Leadership Journal*, 12, 1-10.
- Skutnabb-Kangas, T., y McCarty, T. (2008). "Clarification, ideological/epistemological underpinnings and implications of some concepts in bilingual education". (J. Cummins, & 135 P. Corson, Edits.). *Bilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*, 5, 3-17.
- Smith, D.; Cameron, N.; Henry, A.; Kirston, L., Hamilton, G. y Stewart-Mckoy, M. (2014). "Preliminary report of the ELPT Research". 1st International Conference on Education and Humanities. Faculty of Education and Liberal Studies. University of Technology, Jamaica, 54-63.

- Smith, R.; y Vieira, F. (2009). "Teacher education for learner autonomy: building a knowledge base". *Innovation in Language Learning and Teaching*, 3, 3, 215-220.
- Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/Libros
- Soler, S. (1999). "Conductas y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena Inga". *Thesaurus*, 3, 912-979.
- Sovern, J. (2013). "Law student laptop use during class for non- class purposes: Temptation v. incentives.". *University of Louisville Law Review*, 51, 483–517.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stapleton, P. y Helms-Park, R. (2006). "Evaluating Web sources in an EAP course: Introducing a multi-trait instrument for feedback and assessment". *English for Specific Purposes* 25,4, 438-455.
- Stevens, V. (2008). "Trial by Twitter: The rise and slide of the year's most viral microblogging platform". *TESL-EJ*, 12, 1, 1-14.
- Stockwell, G., (2013). "Tracking Learner Usage of Mobile Phones for Language Learning Outside of the Classroom". In P. Hubbard, M. Schulz y B. Smith (Eds). *En Learner computer interaction in language education: A festschrift in honor of Robert Fischer*, 118-136. San Marcos, TX: CALICO, 118-136.
- Sun, Y. (2010). "Extensive writing in foreign-language classrooms: a blogging approach". *Innovations in Education and Teaching International*, 47, 3, 327-339.
- Tagle Ochoa, T.; Díaz Larenas, C.; Alarcón Hernández, P.; Ramos Leiva, L.; Quintana Lara, M.; y Etchegaray Pezo, P. (2017). "Creencias sobre los roles del profesor y del estudiante que poseen futuros docentes de inglés en dos universidades chilenas". *Folios. Primera época*, 45, 113-126.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. McGraw-Hill, New York.
- Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. McGraw Hill, New York, NY.
- Tascón, M. (Dir.) (2012). *Escribir en internet. Guía para los nuevos medios y las redes sociales*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Toffoli, D. y Perrot, L. (2017). "Autonomy and the Online Informal Learning of English (OILE) and Learning Resource Centers (LRCs): The Relationships between Learner Autonomy, L2 Proficiency, L2 Autonomy and Digital Literacy". En Cappellini Marco / Lewis Timothy / Rivens Mompean Annick, *Learner Autonomy and Web 2.0 Advances in CALL Research and Practice series*. 32-45. Equinox Publishing: Sheffield. South Yorkshire.

- Thomas, M. (2009). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Toppelberg, C. O., Medrano, L., Pena Morgens, L. y Nieto-Castanon, A. (2002). "Bilingual children referred for psychiatric services: associations of language disorders, language skills, and psychopathology". *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 6, 712-722.
- Torres, L. (2007). "La utilización de los blogs en la enseñanza-aprendizaje de ELE. Una experiencia con alumnos adultos". Máster de formación de profesores de ELE de la Universidad de Barcelona.
- Torres, A. (2009). "La educación para el empoderamiento y sus desafíos". *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10, 1, 89-101.
- Tudor, I. (1996). *Teacher Roles in the Learner-Centered Classroom in Power Pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Tudor, I. (2003). "Learning to live with complexity: Towards an ecological perspective on language teaching". *System* 31, 1, 1-12.
- Trenchs, M. (2001). *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de las lenguas*. Lleida: Milenio.
- Tremblay, P.; y Gardner, R. (1995). "Expanding the Motivation Construct in Language Learning". *The Modern Language Journal*, 79, 4, 505-518.
- Trovato, G. (2014). "Comunicación y mediación lingüística en el ámbito del español del turismo: una propuesta didáctica para estudiantes de habla italiana". *Tonos Digital. Revista de estudios filológicos*, 26, 1-20.
- Tur, G., Marín-Juarros, V. y Carpenter, J. (2017). "Using Twitter in Higher Education in Spain and the USA". (Uso de Twitter en Educación Superior en España y Estados Unidos). *Comunicar*, 51, 19-28.
- Tur, G., y Marín-Juarros, V. (2015). "Enhancing Learning with the Social Media: Student Teachers' Perceptions on Twitter in a debate Activity". *New Approaches in Educational Research*, 4, 1, 46-53.
- Ushioda, E. (1996). *Learner Autonomy 5: The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- Van Dijk, T. (1977). *Tekstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Het Spectrum. (Versión castellana de Sibila Hunzinger (1983) *La ciencia del texto*. Barcelona. Paidós.)
- Van Beuningen, C. (2010). "Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions". *International Journal of English Studies*, 10, 2, 1-27.

- Van Lier, L. (1990). Ethnography: Bandid, Bandwagon, or Contraband? En C. Brumfit y R. Mitchell (eds.), *Research in the Language Classroom*. ELT Documents (133) Modern English Publications in Association with the British Council, 33-53
- Van Lier, L. (2001). "Investigación-acción". *Textos*, 27, 81-88.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic.
- Varguillas, C. (2006). "El uso de atlas.Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido upel. Instituto pedagógico rural el mácaro". *Laurus*, 1,73-87
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Vicedo Conca, V. (2016). "El desarrollo de la identidad a través de las redes sociales: propuestas didácticas." Tesis de Máster en aprendizaje y enseñanza del español en contextos multilingües e internacionales (*Erasmus Mundus*). Universidad de Islandia. Disponible en: <https://skemman.is/bitstream/1946/24115/1/TFM%20Victoria%20Vicedo.pdf>
Consultado en marzo 2017.
- Villanueva Sánchez, M.L., Ruiz-Madrid, M.N. y M.J., Luzón. (2010). "Learner autonomy in digital environments: conceptual framework". *Digital Genres, New Literacies and Autonomy in Language Learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 60-77.
- Vinagre Laranjeira, M. (2005). *El cambio de Código en la conversación bilingüe: La alternancia de lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Vurdien, R. (2013). "Enhancing Writing Skills through Blogging in an Advanced English as a Foreign Language Class in Spain". *Computer Assisted Language Learning*, 26, 2, 126-143.
- Wang, D. (2016). "Fostering Effective CFL Education through Autonomous Learning: Learners Perspective. En Moloney, R. y Xu, H.L. (Eds). *Exploring Innovative Pedagogy in the Teaching and Learning of Chinese as a Foreign Language. Multilingual Education*, Springer, 15, 61-76.
- Warschauer, M. (2007). "A Teacher's Place in the Digital Divide". *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106, 147-166.
- Warshauer, M., Shetzer, H., y Meloni, C. (2000). *Internet for English Teaching*. Alexandria, VA: TESOL Publications.
- Watson-Gegeo, K.A. (1988). "Ethnography in ESL: Defining the Essentials". *TESOL Quarterly*, 22, 4, 575-592.
- Wei, L. (2006). "The Multilingual Mental Lexicon and Lemma Transfer in Third Language Learning". *International Journal of Multilingualism*, 32, 88-104.

- Weiler, A. (2005). "Information seeking behavior in Generation Y students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory". *Journal of Academic Librarianship*, 31(1), 46-53.
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wesely, P.M. (2013). "Investigating the Community of Practice of World Language Educators on Twitter". *Journal of Teacher Education*, 64, 4, 305-318.
- West, B., Moore, H., y Barry, B. (2015). "Beyond the Tweet: Using Twitter to Enhance Engagement, Learning, and Success among First year Students". *Journal of Marketing Education*, 37, 3, 160.
- Whiddon, J. (2016). "Instafrench: Investigating the use of social media and student-selected images to support L2 writing". Tesis doctoral de la Universidad Georgia State University. Disponible en: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1020&context=mcl_theses
Consultado en abril 2019.
- Williams, M. y Burden, R.L. (2008). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Wong, L.H., Chai, C. S., y Aw, G.P. (2017) "Aprendizaje de idiomas "sin costuras". Aprendizaje de segundas lenguas y redes sociales". *Comunicar* 50, 9-21.
- Wong, L.H., Chai, C.S., Aw, g.P., y King, R.B. (2015). "Enculturating Seamless Language Learning through Artifact Creation and Social interaction Process". *Interactive Learning Environments*, 23, 2, 130-157.
- Wrede, O. (2003). "Weblogs as a Transformational Technology for Higher Education and Academic Research". *Weblogs and Discourse, BlogTalk conference Paper*, Viena, May 23rd. Disponible en: www.esppworld.info/Articles_11/Oliver%20Wrede%20details%20of%20a%20global%20brain%20Weblogs%20and%20Discourse.htm. Consultado en enero 2015.
- Xiao, Y., y Lucking, R. (2008) "The impact of two types of peer assessment on students' performance and satisfaction within a wiki environment". *Internet and Higher Education*, 1, 3-4, 186-193
- Yamamoto, K. (2007). "Banning laptops in the classroom: Is it worth the hassle?" *Journal of Legal Education*, 57, 477-520.
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática. El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.

Lista de Tablas, Ilustraciones y Gráficos

- Tabla 1. Número de estudiantes graduados por niveles educativos
- Tabla 2. Perfil de estudiantes
- Tabla 3. Perfil de profesores
- Tabla 4. Perfil de estudiantes 2
- Tabla 5. Perfil de estudiantes 3
- Tabla 6. Datos de matriculación el CSEC/CAPE Español
- Tabla 7. Denominaciones del nuevo perfil del estudiante
- Tabla 8. Definición general de usuarios de nivel A1 y A2 según el MCER
- Tabla 9. Blogs sobre las TIC en la clase de ELE
- Tabla 10. Blogs sobre blogs de ELE.
- Tabla 11. Blogs de recursos para profesores
- Tabla 12. Blogs de recursos para estudiantes
- Tabla 13. Blogs de los estudiantes en una clase de ELE
- Tabla 14. Blogs para la enseñanza del español de fines específicos
- Tabla 15. Blogs para la enseñanza del español del turismo
- Tabla 16. Wikis para la clase de ELE
- Tabla 17. Wikis para profesores de ELE
- Tabla 18. Wikis de colaboraciones entre estudiantes universitarios
- Tabla 19. Comunidades de profesores de ELE en *Facebook*
- Tabla 20. Perfil del total de sujetos de investigación
- Tabla 21. Perfil de sujetos fase de diagnóstico
- Tabla 22. Creencias de estudiantes sobre las responsabilidades de sus profesores en el proceso de aprendizaje.
- Tabla 23. Creencias de estudiantes sobre sus propias responsabilidades
- Tabla 24. Creencias de profesores sobre sus propias responsabilidades
- Tabla 25. Creencias de profesores sobre las responsabilidades de sus estudiantes
- Tabla 26. Confianza de los estudiantes en sus capacidades para el aprendizaje autónomo
- Tabla 27. Confianza de los profesores en las capacidades de sus estudiantes para el aprendizaje autónomo
- Tabla 28. Acceso a Wifi en casa
- Tabla 29. Uso de Smartphone

Tabla 30. Uso de aplicaciones de la Web 2.0

Tabla 31. Uso de redes sociales

Tabla 32. Frecuencia uso de redes sociales

Tabla 33. Actitudes lingüísticas hacia la lengua criolla y el inglés estándar

Tabla 34. Errores Pruebas de Evaluación Grupo 1

Tabla 35. Errores Pruebas de Evaluación Grupo 2

Tabla 36. Errores Pruebas de Evaluación Grupo 3

Tabla 37. Total de Errores Pruebas de Evaluación

Tabla 38. Total de Errores Pruebas de Evaluación por categorías

Tabla 39. Ejemplos de errores de concordancia

Tabla 40. Errores Grupo 1 en *Facebook*

Tabla 41. Errores Pruebas escritas Grupo 1

Tabla 42. Errores Grupo 2 en *Facebook*

Tabla 43. Errores Pruebas escritas Grupo 2

Tabla 44. Errores Grupo 3 en *Facebook*

Tabla 45. Errores Pruebas escritas Grupo 3

Tabla 46. Total de errores en *Facebook* y blogs

Tabla 47. Total de errores en *Facebook* y blogs por categorías

Tabla 48. Total de errores Pruebas escritas

Tabla 49. Errores por categorías Pruebas escritas

Tabla 50. Opiniones de estudiantes sobre el uso de *Facebook*

Ilustración 1. Mapa de Jamaica

Ilustración 2. *Atlas.Ti 8*

Ilustración 3. Administración de códigos

Ilustración 4. Códigos en la categoría de concordancia

Ilustración 5. Familias de errores

Ilustración 6. Administración de grupos

Ilustración 7. Análisis de producciones escritas y codificación

Ilustración 8. Vista del Blog

Ilustración 9. Vista de *Facebook*

Ilustración 10. Mapa de la Universidad de Tecnología, Jamaica

Ilustración 11. Instrucciones creación de blogs

Ilustración 12. Blog 1

Ilustración 13. Blog 2

- Ilustración 14. Respuestas de Blog 1
- Ilustración 15. Respuestas de Blog 3, 4, 5
- Ilustración 16. Blog 6
- Ilustración 17. Blog 7
- Ilustración 18. Blog 8
- Ilustración 19. Blog 9
- Ilustración 20. Blog 4
- Ilustración 21. Blog 10
- Ilustración 22. Blog 11
- Ilustración 23. Tarea 1 Blog
- Ilustración 24. Tarea 2 Blog
- Ilustración 25. Blog 8
- Ilustración 26. Blog 2
- Ilustración 27. Blog 1
- Ilustración 28. Blog 6
- Ilustración 29. Blog 12
- Ilustración 30. Tarea 7 Blog
- Ilustración 31. Blog 13
- Ilustración 32. Blog 14
- Ilustración 33. Eventos del grupo Spanish Level 3
- Ilustración 34. Notas grupo Español nivel 2
- Ilustración 35. Tareas Online grupo Español nivel 2
- Ilustración 36 Tarea online 1. Mi País Hispanohablante
- Ilustración 37. Respuestas Tarea Mi País Hispanohablante
- Ilustración 38. Tarea Online Mi Agenda de un fin de semana
- Ilustración 39. Respuestas Tarea Online Mi Agenda
- Ilustración 40. Tarea Online Biografía
- Ilustración 41. Respuestas Tarea Online Biografía
- Ilustración 42. Tarea Online Fin de semana pasado
- Ilustración 43. Tarea Online. Vacaciones
- Ilustración 44. Respuestas Tarea Online Vacaciones

Gráficos

Gráfico 1. Estructura de la investigación

Gráfico 2. Análisis de resultados

Gráfico 3. Fase de diagnóstico

Gráfico 4. Análisis de Errores en Pruebas escritas formales

Gráfico 5. Análisis de errores de concordancia

Gráfico 6. Adaptación Rúbrica de evaluación

Gráfico 7. Análisis de Errores en contextos informales: *Facebook*

ANEXOS

ANEXO A. Encuesta sobre la autonomía en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Q1

Who is responsible for the following?

Teachers						
	Not at all	A little	Some	Mainly	Completely	Total
Decide what topics to study in class	0.00% 0	0.00% 0	0.00% 0	50.00% 16	50.00% 16	32
Choose Activities to do	0.00% 0	6.25% 2	12.50% 4	65.63% 21	15.63% 5	32
Decide how long to spend on each activity	0.00% 0	9.68% 3	16.13% 5	35.48% 11	38.71% 12	31
Make the lesson interesting	0.00% 0	3.23% 1	32.26% 10	32.26% 10	32.26% 10	31
Explain what you are learning	0.00% 0	10.00% 3	6.67% 2	46.67% 14	36.67% 11	30
Explain how you are learning	6.90% 2	13.79% 4	37.93% 11	27.59% 8	13.79% 4	29
Provide study materials(such as textbooks, magazines, computers, pictures, games, etc)	10.00% 3	30.00% 9	30.00% 9	16.67% 5	13.33% 4	30
Correct your mistakes	0.00% 0	3.33% 1	16.67% 5	30.00% 9	50.00% 15	30
Evaluate how well you have learned Spanish	0.00% 0	0.00% 0	6.67% 2	46.67% 14	46.67% 14	30

Teachers						
	Not at all	A little	Some	Mainly	Completely	Total
– Identify your weak and strong points in Spanish	0.00% 0	0.00% 0	23.33% 7	36.67% 11	40.00% 12	30
– Give you work to do outside of class	6.67% 2	10.00% 3	20.00% 6	40.00% 12	23.33% 7	30
– Motivate you to learn Spanish	0.00% 0	0.00% 0	27.59% 8	41.38% 12	31.03% 9	29
Students						
	Not at all	A little	Some	Mainly	Completely	Total
– Decide what topics to study in class	27.27% 6	31.82% 7	36.36% 8	4.55% 1	0.00% 0	22
– Choose Activities to do	4.76% 1	33.33% 7	47.62% 10	14.29% 3	0.00% 0	21
– Decide how long to spend on each activity	13.64% 3	40.91% 9	22.73% 5	22.73% 5	0.00% 0	22
– Make the lesson interesting	0.00% 0	26.09% 6	47.83% 11	13.04% 3	13.04% 3	23
– Explain what you are learning	9.09% 2	27.27% 6	36.36% 8	22.73% 5	4.55% 1	22
– Explain how you are learning	4.55% 1	22.73% 5	13.64% 3	36.36% 8	22.73% 5	22
– Provide study materials(such as textbooks,	8.70% 2	17.39% 4	21.74% 5	43.48% 10	8.70% 2	23
–	9.52% 2	19.05% 4	42.86% 9	28.57% 6	0.00% 0	21

Teachers						
	Not at all	A little	Some	Mainly	Completely	Total
magazines, computers, pictures, games, etc)						
Correct your mistakes	0.00% 0	20.00% 4	35.00% 7	25.00% 5	20.00% 4	20
Evaluate how well you have learned Spanish	9.09% 2	40.91% 9	18.18% 4	22.73% 5	9.09% 2	22
Identify your weak and strong points in Spanish	4.55% 1	22.73% 5	36.36% 8	22.73% 5	13.64% 3	22
Give you work to do outside of class	10.00% 2	20.00% 4	35.00% 7	10.00% 2	25.00% 5	20
Motivate you to learn Spanish	0.00% 0	0.00% 0	27.27% 6	31.82% 7	40.91% 9	22

Q2

How confident are you about your ability to do the following?

	very confident	confident	a little confident	not confident at all	Total
Decide what is important to learn	13.33% 4	50.00% 15	26.67% 8	10.00% 3	30
Choose what topics to study in Spanish	3.33% 1	33.33% 10	53.33% 16	10.00% 3	30
Decide what activities to do in class	0.00% 0	24.14% 7	55.17% 16	20.69% 6	29
Decide how long to spend in each activity	3.33% 1	30.00% 9	50.00% 15	16.67% 5	30
Choose the materials/resources to study Spanish	3.33% 1	23.33% 7	50.00% 15	23.33% 7	30

	very confident	confident	a little confident	not confident at all	Total
– Help your classmates learn Spanish	6.67% 2	23.33% 7	46.67% 14	23.33% 7	30
– Study Spanish independently	20.00% 6	36.67% 11	33.33% 10	10.00% 3	30
– Correct your own mistakes	10.00% 3	23.33% 7	50.00% 15	16.67% 5	30
– Test what you have learned so far	6.67% 2	36.67% 11	43.33% 13	13.33% 4	30

Q3

To what extent do you agree with the following statements

	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree	Total
– I am responsible for my own learning	37.93% 11	51.72% 15	0.00% 0	3.45% 1	6.90% 2	29
– I like to study by myself	13.79% 4	44.83% 13	13.79% 4	24.14% 7	3.45% 1	29
– I like to assess my own progress	10.34% 3	37.93% 11	24.14% 7	20.69% 6	6.90% 2	29
– I like to decide what to study and when to study it	3.45% 1	44.83% 13	17.24% 5	31.03% 9	3.45% 1	29
– I enjoy studying Spanish	24.14% 7	44.83% 13	13.79% 4	13.79% 4	3.45% 1	29
– I think is important to learn from my mistakes	58.62% 17	34.48% 10	3.45% 1	0.00% 0	3.45% 1	29
–	48.28% 14	24.14% 7	17.24% 5	6.90% 2	3.45% 1	29

	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree	Total
I feel comfortable asking for help when I don't understand something						
I don't care if I make mistakes when using (speaking or writing) a foreign language	10.34% 3	20.69% 6	13.79% 4	34.48% 10	20.69% 6	29
It is important to receive feedback from the teacher about how I am progressing	75.86% 22	17.24% 5	3.45% 1	0.00% 0	3.45% 1	29
I enjoy getting feedback from the teacher	51.72% 15	34.48% 10	10.34% 3	0.00% 0	3.45% 1	29
I don't like when the teacher points out my mistakes	0.00% 0	3.45% 1	13.79% 4	48.28% 14	34.48% 10	29

Q4

How often do you do the following things inside your Spanish class?

	often	sometimes	rarely	never	Total
Decide what to learn	3.33% 1	36.67% 11	40.00% 12	20.00% 6	30
Decide what you need to learn	6.67% 2	53.33% 16	20.00% 6	20.00% 6	30

	often	sometimes	rarely	never	Total
Decide what is the best way to learn something in your Spanish lesson	13.33% 4	43.33% 13	30.00% 9	13.33% 4	30
Choose activities	0.00% 0	36.67% 11	36.67% 11	26.67% 8	30
Decide how long to spend on each activity	6.67% 2	36.67% 11	26.67% 8	30.00% 9	30
Reflect on what you have learned	31.03% 9	55.17% 16	6.90% 2	6.90% 2	29
Reflect on how much you have improved	36.67% 11	36.67% 11	20.00% 6	6.67% 2	30
Identify your strong and weak points	30.00% 9	50.00% 15	6.67% 2	13.33% 4	30

Q5

How often do you do the following things outside your Spanish class?

	often	sometimes	rarely	never	Total
Read Spanish textbooks on your own	16.67% 5	40.00% 12	36.67% 11	6.67% 2	30
Do non-compulsory assignments	6.67% 2	33.33% 10	33.33% 10	26.67% 8	30
	10.34%	58.62%	20.69%	10.34%	

	often	sometimes	rarely	never	Total
Do revision non required by your teacher	3	17	6	3	29
Write emails to a pen-pal in Spanish	3.33% 1	23.33% 7	23.33% 7	50.00% 15	30
Write a diary in Spanish	3.33% 1	10.00% 3	13.33% 4	73.33% 22	30
Use the internet in Spanish	10.71% 3	25.00% 7	32.14% 9	32.14% 9	28
Read newspaper, magazines in Spanish	0.00% 0	23.33% 7	33.33% 10	43.33% 13	30
Listen to TV or Radio in Spanish	13.33% 4	33.33% 10	26.67% 8	26.67% 8	30
Talk to a native speaker	13.33% 4	10.00% 3	26.67% 8	50.00% 15	30
Talk to your classmates and friends in Spanish	20.00% 6	43.33% 13	23.33% 7	13.33% 4	30
See your Spanish Teacher about your Spanish studies	3.33% 1	33.33% 10	43.33% 13	20.00% 6	30

ANEXO B. Encuesta sobre uso de herramientas Web 2.0

What is your gender?

- Respondido: 100
- Omitido: 0

Opciones de respuesta -	Respuestas -
- Male	16,00% 16
- Female	84,00% 84
Total de encuestados: 100	

What is your age?

- Respondido: 99
- Omitido: 1

Opciones de respuesta -	Respuestas -
- 18-21	60,61% 60
- 22-25	35,35% 35
- 26-30	2,02% 2
- 31-40	2,02% 2
- 41-50	0,00% 0
Total de encuestados: 99	

Do you have a smartphone?

- Respondido: 99
- Omitido: 1

Opciones de respuesta -	Respuestas -
- iPhone	1,01% 1
- Tablet	6,06% 6
- Nokia	2,02% 2
- Android	10,10% 10

Opciones de respuesta	Respuestas
– Samsung	3,03% 3
– Blackberry	5,05% 5
– Yes	64,65% 64
– No	16,16% 16

Total de encuestados: 99

Did you have an account on a social networking Website (like Facebook) before starting this module?

- Respondido: 100
- Omitido: 0

Opciones de respuesta	Respuestas
– Yes	97,00% 97
– No	3,00% 3

Total de encuestados: 100

Do you use the following social media tools?

- Respondido: 99
- Omitido: 1

Opciones de respuesta	Respuestas
– Whatsapp	20,20% 20
– Skype	39,39% 39
– Facebook	97,98% 97
– Blogging	20,20% 20
– Wikis	12,12% 12
– Youtube	88,89% 88
– Podcasting	3,03% 3
– Twitter	60,61% 60

Do you use social networking sites like Facebook to share your views about.....

- Respondido: 94
- Omitido: 6

Opciones de respuesta	Respuestas
– University Studies	15,96% 15
– Relationship building	28,72% 27
– Reach new friends	68,09% 64
– Social engagement	62,77% 59
– Music and Movies	67,02% 63
– Community Issues	26,60% 25
– Sports	29,79% 28
– Politics	11,70% 11
– Religion	30,85% 29

Total de encuestados: 94

How often do you use Facebook?

- Respondido: 99
- Omitido: 1

Opciones de respuesta	Respuestas
– Several times a day	38,38% 38
– Once a day	16,16% 16
– Several times a week	21,21% 21
– At least once a week	16,16% 16
– Once every couple of weeks	7,07% 7
– Once a month	2,02% 2

Opciones de respuesta	Respuestas
– Only when a new post had been made	5,05% 5
Total de encuestados: 99	

ANEXO C. Encuesta sobre las creencias lingüísticas

Q1

Please indicate your gender

- Answered: 34
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– Male	11.76% 4
– Female	88.24% 30
Total	34

Q2

Please select the group age to which you belong

- Answered: 33
- Skipped: 1

Answer Choices	Responses
– 15-20	27.27% 9
– 20-25	66.67% 22
– 25-30	3.03% 1
– 30-40	3.03% 1
– >40	0.00% 0
Total	33

Q3

What is your native language(s)?

- Answered: 34
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– English	76.47% 26
– Patois	23.53% 8
Total	34

Q4

I am bilingual Patois/English

- Answered: 22
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
–	45.45%

Answer Choices	Responses
Strongly Agree	10
–	50.00%
Agree	11
–	4.55%
Neither agree nor disagree	1
–	0.00%
Disagree	0
–	0.00%
Strongly disagree	0
Total	22

Q5

I like hearing Patois spoken

- Answered: 22
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
–	13.64%
Strongly Agree	3
–	40.91%
Agree	9
–	27.27%
Neither agree nor disagree	6
–	13.64%
Disagree	3
–	4.55%
Strongly disagree	1
Total	22

Q6

Patois should be taught to all students in Jamaican Schools

- Answered: 22
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
–	13.64%
Strongly agree	3
–	18.18%
Agree	4
–	27.27%
Neither agree nor disagree	6
–	31.82%
Disagree	7
–	9.09%
Strongly disagree	2

Answer Choices	Responses
Total	22

Q7

I like speaking Patois

- Answered: 22
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
Strongly agree	22.73% 5
Agree	54.55% 12
Neither agree nor disagree	18.18% 4
Disagree	4.55% 1
Strongly disagree	0.00% 0
Total	22

Q8

Patois is an easy language to learn

- Answered: 22
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
Strongly agree	4.55% 1
Agree	31.82% 7
Neither agree nor disagree	40.91% 9
Disagree	22.73% 5
Strongly disagree	0.00% 0
Total	22

Q9

I prefer to be taught in Patois

- Answered: 22

Answer Choices	Responses
Strongly agree	0.00% 0
Agree	9.09% 2
Neither agree nor disagree	18.18% 4

Answer Choices	Responses
– Disagree	31.82% 7
– Strongly disagree	40.91% 9
Total	22

Q10

Learning Patois enriches my cultural knowledge

Answer Choices	Responses
– Strongly agree	13.64% 3
– Agree	54.55% 12
– Neither agree nor disagree	18.18% 4
– Disagree	4.55% 1
– Strongly disagree	9.09% 2
Total	22

Q11

Patois is a language worth learning

Answer Choices	Responses
– Strongly agree	13.64% 3
– Agree	40.91% 9
– Neither agree nor disagree	40.91% 9
– Disagree	4.55% 1
– Strongly disagree	0.00% 0
Total	22

Q12

When I am learning Spanish I compare with

Answer Choices	Responses
– English	86.36% 19
– Patois	13.64% 3
Total	22

Q13

I am bilingual English and Patois

Answer Choices	Responses
I strongly agree	44.12% 15
I agree	38.24% 13
I don't know	11.76% 4
I disagree	5.88% 2
I strongly disagree	0.00% 0
Total	34

Q14

Did you learn English at school and at the University as a first or second language?

Answer Choices	Responses
First Language	94.12% 32
Second Language	5.88% 2
Total	34

Q15

What is your opinion? When I am learning Spanish I compare with

Answer Choices	Responses
English	75.76% 25
Patois	3.03% 1
English and Patois	21.21% 7
Total	33

Q16

I think that Spanish is more similar to

Answer Choices	Responses
English	72.73% 24
Patois	27.27% 9
Total	33

Q17

If I don't know a word I sometimes try to use the English or Patois word and hope that the Spanish is similar

Answer Choices	Responses
– English word	94.12% 32
– Patois word	5.88% 2
Total	34

Q18

I identify more strongly with English Language than with Patois Language

Answer Choices	Responses
– English Language	85.29% 29
– Patois Language	14.71% 5
Total	34

Q19

I think that being bilingual English and Patois help me to learn a third language like Spanish

- Answered: 34
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– I strongly agree	17.65% 6
– I agree	32.35% 11
– I don't know	23.53% 8
– I disagree	23.53% 8
– I strongly disagree	2.94% 1
Total	34

ANEXO D. Análisis de errores en las Pruebas escritas

Transcripción de Pruebas escritas Nivel 1, 2 y 3.

Producciones extraídas de Pruebas de evaluación correspondientes al primer semestre del año lectivo 2013/2014 producidas por informants del 2º año de la Licenciatura de Turismo

Tarea 1

Eres miembro de la página Web social “Nuestro espacio”. Escribe en tu página de datos personales algo de ti (nombre, edad, nacionalidad, descripción física, las asignaturas que estudias y tu rutina los fines de semana. 80-100 palabras

Sujeto 1

Me llamo Shantel Edwards. Vivo en Jamaica. Tengo veinte años. Estudio turismo a la universidad de tecnología. Tengo pelo largo y rizado, una ojos pequeña, me pie les marron. Soy delgada y alto, muy bonita, lista, divertida pero terca y senible.

Los fines de samana me ducho, llavo las dientes y peino. Llavo me ropa y limpio me dormitorio. Miro television con mi familia, nosotros vamos el porque y playa. Mis amigos y yo vamos a disco y el cine. Me guch cocino y ceno el restarante.

Sujeto 2

Me llamo Oneal Hall y tiene veintitres años. Yo soy jamaiqueño y vivo en Jamaica, Kingston, Mona. Yo soy alto, el piel maronnes, y muy guapo. Voy un estudiante de universidad de Tecnolog”ia y studio computarado de tecnología. Yo soy muy tradajado en escuela y no gusto a leer y placho los ropas. A el fin de semana voy el parquet con mis amigos y gustamos gustar al fútbol. En sadado voy a las Iglesias y lo bibliloteca a las tardes.

Sujeto 3

Hola, mi nombre es Donnett, mi apellido es Dixon. Tengo veinte años. Soy jamaicana y vivo Portmore con mi familia. Soy baja, simpatico, divertida, trabajador, inteligente perco terca. Tengo los ojos grande, pelo largo, morena y nariz bonita.

Yo studio negocios y computacion a la Universidad de technologeria. El fin semana voy la bibloteca con mis amigos estudiar los sabados, a veces miro television y hablo un telefono con amigos. Los sabados noches yo miro la ropa, limpio la dormitorio y escucho música. Los domingos voy la iglesia en la mañana, despues yo como con mi familia y miro television.

Sujeto 4

Hola! Me llamo Shaphawa Hylton. Tengo años veintiuno tienes. Soy Jamaicana y hablo ingles, dutch y español. Soy mui comico, bonita y inteligente. Me pelo es corto y profesionales. Soy es e estudiante en La Univesidad de tecnologia. Estudio turismo en clase todos y pongo la ropa. Ducha de ducho y cepillo los dientes.

Sujeto 5

Hola! Nuestro Espacio, Como estas? Me llamo Toni-Ann Grey. Soy jamaicana y tengo veinte años. Yo habla ingles. Me asisto de Universidad de la tenologia. Soy estudiante negocios y computacion.

Soy alto y bonita. Tiene el pelo largo y negro. los labios finos y la piel marrones. Tengo los ojos greis y la nariz pequena. Tambien soy gordo. El fin de semana yo hablo por telefono, escuchar musica, estudiar, dormir y ir al parque con mis amigos. Tambien voy ir al igeisa con mi padres.

Sujeto 6

¡Hola! Me llamo Jemeil Morris. Soy Jamaicano, veintidos años. Soy bajo con negro piel, y tengo corto negro pelo. Tengo grande nariz y yo tambien llevo gafas. Yo asisto la universidd de tecnología y yo estudio negocios y español. Mi rutina y actividades los fines de semana son, levantar a las ocho, ducho, luengo comer, desayuno y ir a la playa y comer helado. Y a las tres a cuatro tengo español clase. Tambien me cepillo los dientes.

Sujeto 7

Hola!

¿Cómo estás? Me llamo Peta-Gaye Thompson y tengo 22 años. Soy estuidante de turismo. Soy estudio ingles, español y derecho. Vivo en Portmore con mi familia, soy Jamaicana. Soy simpatico, y bonita. Tengo los ojos grandes y negro, el pelo largo y negro, la cabeza pequeña, alta y delgada. Fines de semañana, mi hermana y yo vamos al los parque todos las sabados en los noches. En las días me ducho, cepillo de dientes y estudio en las noches. En las tardes me gusta mirar la television y conto música de hiphop y reggae.

Sujeto 8

¡Hola! Me llamo Anthony Notice, tengo diecinueve años. Mi nacialidad es jamaicano pero vive en America. Yo estudia Turismo en de Universidad Technologia. Soy gordo y alto y grande ojo. Mi personalidad es amable y sensible y trabajar. Mi rutina mañana es escribe y leer en mi casa y tardes gusta jurgo futbol en amigos.

Sujeto 9

Soy Tajea Anderson Jamaicana. Tengo viente y uno anos. Vivo en Kingston, Jamaicana. Soy generoso, listo y inteligente. Voy a Universidad de tecnologia. La de semana me deisperte, desyana a las diez la manana, pongo la ropa y la mira de television todos dias. Sabado voy me hermana casa me piero y domingo voy a casa cenos cenar mi familia. Famos devon house bebemos y habladamos. Soy alto, piel claro, la cabeza grande, los ojos bonita, la nariz pequna, los labios pequena y brozo grande. Estudio negrocios en Universidad de tecnologia.

Sujeto 10

Mi nombre es Sophia Hoffman. Tengo treinta y cuatro. Soy jamicana. Soy estudiante de la Universidad en la techologica. Soy studio negocious. Vivo en amity Hall con mi familia. Tengo el pelo natural, liso y negro los ojos pequenos. La pie les morreno. Soy muy bonita, inteligente, comico pero serio. Lleva camesita rosoda y pantholones vaqueros azul de escuela. Sophia rutina los fines de semana limpio en casa, y lavo en la ropes en la morning. Tambien, voy supermercado y en de parque con mi familia. Mis hijos y yo voy la igeisia, hablar con mis amigos los noches.

Sujeto 11

Mi nombre is Alison Dougherty. Tengo veintiun años. Soy de Jamaica pues soy jamaicana. Vivo en Portmore. Soy mediano y atractiva. Tengo la piel oscura, el pelo corto

y los ojos marrones. Soy poco gorda. Me gusta llevar pendientes y pantalones y vestidos. Soy estudiante a la Universidad de tecnología. Estudio Hospitalidad y Turismo. Voy a la escuela todos los días, pues cinco días de semana. En el fin de semana voy al cine con mis amigos y pues voy a la iglesia con mi familia.

Sujeto 12

Me llamo Curtis Dehaney Tengo veintidos años. Soy Jamaicano, Tengo pequeño cabasa, pelo corto negro, piel negro, jorayas grande. Soy bajo, amable, comico, inteligente, intravertido. Estudio negocia y informatica en la Universidad de Tecnologia. los sabados jego tenis de mesa, leer novellas, va a iglesia. juego tenis de mesa para la Universidad de Tecnologia. vivo en Port Antonio Portland pero vivo en Kingston en dormitorio farquarson hall. Me gusta leer novelas con mis amigos y juego domino. Soy bien en escuela en los sabados estudio con mis amigos y habar con todos.

Sujeto 13

Hola mi nombre es Ciomara Cherrington tengo 22 anos, soy jamaicana vivo en portmore con mi familia. Soy estudiante de Universidad de tecnologia, soy estudio turismo. Tengo pelo largo y negro, soy medio bulit, soy morena, soy lleva gafas. Soy muy inteligente, honesta, comica, muy linda, trabajdor y tonto. Tengo uno hermena y uno hermana. Mi diaria rutina consiste levanto los cinco de la manana, me bano, me cepillo los dientes, me cepillo pelo y desyno. Fine de semana yo el parquet y juego with mi familia A veces yo hablo de novio telefono y studio a bibloteca con mis amigos.

Sujeto 14

Hola! Que tal? Me llamo Rochelle Scille. Tengo viente dos anos. Soy jamaicano Estudio en la Universidad de la Tecnologia. Vivo en Kingston. Pelo el corto y negro, morena, ojos marrones y soy muy gorda. Soy muy inteligente, amable, cariñosa y dulce. Me gusta leer. Mi despierta a la seis todos las dias, Me ducho, lavo dientes, me pongo la ropa y voy a la escuela. Estudio seis modules uno es español. Fines de semana mira tv, escucho musica, y canta, o mi y me familia voy a la restaurante y comer cena juntos!

Sujeto 15

¡Hola! Me llamo Tania Francis y tengo vienta años Soy Jamaica y vivo en Portmore con mi familia grande. Soy alta y delgada pero muy bonita. Soy divertida, comica, intelligente, trabajadora y habladora. Tambien soy honesta, optimista y seria. Tengo la cara pequeño, los ojos lindas y marrones, un nariz pequeño, el piel oscura y el pelo largo y listo. Fin de semana me gusta limpio mi dormitorio a la mañana y lavo mi ropas. Siempre en sabados juego netbol por mi Universidad. A la tarde voy a la cine con mi amigos o mi familia. Estudio Turismo a la universidad.

Sujeto 16

Me llamo Danielle Rosalinda Johnson. Naci de Ocho Rios, St. Ann pero vivo en Kingston. Yo asisto de Universidad de tecnologica estudio negocios. Tengo vientidos años. Soy jamaicana. Tengo los ojos pequeños, pelo largo y negro, y soy bonita. Soy morena y baja. Durante el fin de semana hablo por telefono, miro television, voy a la iglesia, voy a la fiesta con mis amigos y mi primo, hablo con mi amigos, y voy a la supermacado con mi madre.

Sujeto 17

¡Hola! Me llamo Shantal Bryan yo vivo Kingston, Jamaica. Soy Jamaican soy tengo veinte años. Un estudiante de negocio y computacion. Tengo piel marron, al pelo negro y soy al baja. Mi rutina los fines de semana yo listo musica y listo amigos un telefono. Se les al banco. Soy honesto, inteligente amistoso, sensible, humible, listo y trabajador.

Sujeto 18

¿Hola? Mi nombre es Shavon Seiwright. Tengo veinte años, Soy Jamaicano Soy Alto, delgado y muy guapo. Tengo el pelo corto negro, Los ojos son grande y negro. Mi la nariz y la boca es pequena y tambien tengo el piel negro. Yo studio negocio y computacion durante los fines de los semana yo normalment despierto a las seis y media en las mañana. Primero tengo mi desayuno Luego lavo los dientes, despues me lavo luego pono la ropa. Luego mastarde yo navego en internet, hablo con amigos y familia. Las domingos yo y familia todos vamos a la iglesia.

Sujeto 19

¡Hola! Me llamo Shanna-Kay Mckenzie. Soy Jamaicana. Tengo veinte años. Estoy alto, Delgado y tengo la piel marron y el pelo corto. Mis los oyo es marrones. Yo asisto la Universidad de la tecnologia. Yo estudio siete asignaturas ingles, Español, Sociologia, Culinary Arts. Estoy muy inteligente y trabajadora.

Sujeto 20

¡Hola! Me llamo Kaydian Ramsay, vivo en Portmore con mi amiga y mi hermano, tengo veintecuatro años, soy Americana. Soy baja, bonita, delgada, amable, comisa y muy trabajadora y habladora. Tengo el pelo corto y negro y el piel clara y tengo los ojos pequeños y bonitos. Voy a la Universidad, estudio negocios. El fin de semana limpio me el bano y mi casa despues lavo mi la ropa. Durante el semana despierto a las nueve de la mañana todos dias de el semana despues me ducho pongo mi ropa; generalmente llevo unos pantalones vaqueros y uno comisa a la universidad, luego como mi desayuno despues cepillo los dientes. El domingo voy la iglesia con mis amigos luego vamos comprar helado con familia.

Sujeto 21

Me llamo Monique LaBeach. Soy Jamaicana. Tengo veinte años. Yo bonita, yo es Grande y inteilgente. Soy es Valinte y optimist. Un es estudiante un bisico un universite Fin de semana de escuchar música estudiar hablar por telefono y leer el periodico. Por la manana limpiar el dormitorio y el baño a las once cada sabado per la mañana. Mira la television, Yo en la cine y amigos. Domingo en el resurante. Una familia

Sujeto 22

Hola amigos, mi nombre es Akenno Hall. Soy tengo veinte años. Soy de Jamaica, mi nacilidad es Jamaicano. Soy estudiante de Universidad de tecnologia. Mi especillidad es turismo. Mi descripcion fisica es alto y gordo. Yo tengo marron ojo y negro pelo. Mi personalidad es inteligente, terco y optimistic. En marte y sabado yo study español en el Universidad y casa. En sabado jugonas copas con futbol amigos y familia. Yo estudio trabajo de universidad.

Sujeto 23

¡Hola! Como estas? Me llamo Tiffany Smellie y soy Jamaica. Tengo diecinueve años. Soy baja, gorda, inteligente y trabajaha. Yo vivo en Kingston, Jamaica. Yo estudiante el Universidad la Tecnologia. Estudio la hospitalidad y el turismo. Yo la unica hija de mi mama. Yo limpiase sabado y voy al la iglesia los domingos.

Sujeto 24

Hola! Que tal? Mi nombre es Channique Nathan y tengo veinte años de edad. Soy un estudiante de la Universidad de Tecnología y estudia Turismo. Soy un Jamaicana y vivo un Kingston. Soy un habla inglés y español. Tengo dos hermanas. Mi mama es Maureen y mi papa es Robert. Yo tengo pequeña ojos y colores negro. Soy un petite honesta y muy inteligente.

Sujeto 25

Hola, me llamo Rochelle Hinds. Yo tengo viente años cuatro de septiembre. Nacionalidad Jamaican descripción física mi complexion es marron, curto pelo rojo, es y simpatico . Mi alto y gordo. Las materias que estudias y tu rutina. Las materias es estudiant y Universidad es y lunes hablaremos es cu frito y salta futbol Idiomas es el Español y Engles.

Producciones extraídas de Pruebas de evaluación (PE) correspondientes al segundo semestre (2) del año lectivo 2013/2014 (3/4) producidas por informantes del 2º año de la Licenciatura de Turismo Tema Vacaciones (100-120 palabras)

Opción 1: Acabas de volver de tus vacaciones. Escribe un email a tu amigo hispanohablante para contarle tu viaje. Incluye dónde, cuándo, con quién, cómo viajaste, cuánto tiempo pasaste y finalmente incluye las actividades que hicieron tu amig@ y tú.

Opción 2: Escribe un email a tu amigo Carlos para contarle qué hacías durante tus vacaciones de verano cuando eras niño/a. Describe adónde ibas, con quién, y qué actividades hacías.

Sujeto 1

¡Hola! ¿Qué tal?

En el verano hacía mucho actividades. Un vez de semana mi amigos en el comunidad y yo nadabamos a la piscine. Un veces de cuando mi madre tomaba a mi familia comer a un restaurant. Me gustaba comer en McDonalds. Todos los días yo miraba la televisión. Dos la semana yo viajaba los Estados Unidos mirar mis primas en Brooklyn. yo compraba regalos por mi madre y mis hermanos. Yo socaba fotos. Me gustaba viajar los Estados Unidos. Volvía a Jamaica y el tiempo hacía mucho calor. yo comía el helado con mi hermano el domingo y salía a la iglesia con mi familia. ¡Lo pasé bien! ¡Chao!

Sujeto 2

¡Hola Carlos!

¿Cómo estás? Te escribo para hablar mis vacaciones de verano ayer. Yo fui a Panama con mi familia y mi amiga Shantal. Incluyen mi mama, mi sobrina y mi hermana mayor. Fuimos al hotel “Kabana”, viajamos de Kingston a Panama City en avión. Entonces, viajamos en autobus del aeropuerto al hotel. Fuimos en junio dónde pasadamos dos semanas. Por la tarde, mi mama prepare una comida favorite para todos. Cada día, mi

amiga y yo fuimos al parquet, el teatro y el restaurant 'Caffeci'. Mi amiga comió tortillas y patatas después regresamos al hotel. Yo mire la televisión y Shantal escuchó la música. ¡Hasta luego! Quedamos hasta pronto mi amigo.

Un abrazo

Sujeto 3

¡Hola Carlos!

¿Qué tal? Cuando era joven visitaba mis abuelos en el campo para mis vacaciones de verano. En el verano vivía con mis abuelos para Julio a agosto en St. Catherine. En las mañanas no me levantaba temprano. En la tarde, visitaba mis amigos, Raúl y María. Nosotros nadábamos en la playa. Después mi abuelo cocinaba pollo frito y jugo de naranja. En la noche nosotros mirábamos películas con mi abuela y mi abuelo limpiaba la cuisine. En los sábados mi abuelo y yo comprábamos frutas en el supermercado después hicimos jugo de frutas. Mi vacación con mis abuelos estaba muy bien.

¡Hasta luego!

Sujeto 4

¡Hola Carlos!

¿Qué tal?

Te escribo para hablar sobre mis vacaciones de verano cuando era niña. Visitaba mi tía y primas en Jamaica. Recuerdo cuando íbamos a la playa y al cine. Los martes viajaba en autobús a visitar mi tío en el campo. Iba a la playa y tomaba el sol. De vez en cuando me levantaba temprano. No me gusta levantarme temprano. Siempre mi tía limpiaba la casa mientras mis primas y yo limpiábamos nuestras habitaciones los sábados. Los domingos mis primos y yo nos levantábamos temprano ir a la iglesia. ¡Que pena!. Nos levantábamos a la uno de la mañana para ir a la iglesia. En Jamaica, el tiempo es bueno pero en montaña hay nieve por las noches.

Besos! Escríbeme

Sujeto 5

¡Hola Carlos! Como estas? Te escribo hablar mis vacaciones cuando era niño. Cuando era niño yo iba a París en Francia con mi padre, mi madre y mi primo. Nosotros visitábamos el museo y el monumento nacional, la Torre Eiffel. Mi primo y yo gustábamos jugar al fútbol mucho. Después, mi familia y yo íbamos a la playa. Por la tarde nosotros gustábamos comer el baguette de la boulangerie en Lyon, el pollo de la boucherie en Strasbourg y la pâte de pâtisserie en Nice. Mi familia y yo gustamos la Francia y nosotros queremos ir a Francia todos los días.

Adios Amigo

Sujeto 6

Hola Carlos yo volví de mis vacaciones con mi familia de París, Francia. Fuimos dos semanas pasado, del veinte de Julio a uno de agosto. Yo fui con mis padres y mi hermano y fuimos al aeropuerto. En París, visitábamos el museo, la playa y el parquet. Mi amiga Lauren como es de París visitó mi familia y fuimos en el restaurante, cenamos pizza, chocolate helado. Después visitamos la famosa Torre Eiffel y por la noche fuimos al concierto.

Sujeto 7

¡Hola Carlos! ¿Como esta? Yo escribo decir por contarle mi viaje. Yo fui de México Julio 13, 2014, con mi hermana y mi amiga Toni Dixon. Nosotros tomamos el avión. Nosotros

estuvimos en Mexico 3 semana pasado en el Hotel llamdo Rio. Nosotros fuimos al ciudad nosotros tomio fotografia, nadamos en la piscina de Hotel. Yo vi un chico muy bonito. Me emome con el. Yo fui a la discoteca con mi nueva amigo. Nosotros hacemos al romatic cene. Estupendo vaccaciones

¡Hasta luego!

Abrazo

Sujeto 8

¡Hola Carlos!¿Cómo estás? Cuando era más joven, mi familia y yo ibamos al hotel en Ocho Rios. Hacíamos muchas actividades. Mis heramnos y yo ibamos a la playa todos los dias. Mi madre iba a la playa a veces, ella tomaba el sol. Mi familia y yo cenábamos en un restaurante siempre y comíamos pastel desmasiado. Yo miraba peliculas en el hotel mientras mis hermanos bailaban en la discoteca. Yo caminaba en el parquet con mi mama y yo jugaba con otras niños. Mis hermanos leían las novellas. No yo hablaba por la tele y mi familia y yo visitábamos a mis abuelos en el verano. ¡Estaba muy emocionante! ¡Hasta Pronto!

Sujeto 9

¡Hola Carlos! ¿Qué tal?

Cuando era niña por mis vacaciones de verano mi hermana mayor y yo ibamos ver a nos abuelos en el campo. Nosotros jugabamos con mis primos y nadabamos en el mar los fin de semanas. Por dos semanas en verano nosotros ibamos al hotel con mis abuelos y mis padres. Mis abuelos leyían y mis padres tomaban el sol. Para cenaban en una restaurant. En la noche mis padres iban a la discoteca bailar. Lo pasó bien. Hasta luego

Sujeto 10

¡Hola Carlos!

¿Que tal? Estoy muy bien y content. Yo fui vacaciones con mi familia y mis amigos. Fuimos a Jamaica Grand por tres dias y dos noches. El hotel es muy grande y modern. El dormitories era bonito y bueno. Todos los dias tuvemos bebidas y comimos desde pollo a la allamaras. En las dias yo anduve y juevo el tenis. En las noches mis amigos y yo fuimos a la cine luego fuimos a lo club. Yo me gusto Jamaica Grand mucho. Hasta luego Carlos!

Sujeto 11

¡Hola Carlos! ¿Cómo estás? Cuando era niña, generalmente jugaba los juegos con mi hermana en verano. Tambien, nadábamos en la piscine grande. Mi hermana y yo comíamos el helado y el pastel mucho, pero mi hermana no le gustaba el pastel mucho. Visitábamos mi abuela en su casa. Ella cocinia el pollo frito y pescado. Me gustaba siempre cenar en mi abuela de casa. Iba a las fiestas los sábados con mi novio. Me divertía.

¡Abrazos!

Sujeto 12

Hola Carlos,

¿Qué tal? Te escribir para yo cuando era nina y mis vacaciones de verano. Durante mis vacaciones de verano, yo visito a mi abuelo y su esposa en Kingston. Mi abuelo casa era grande. Hay cinco dormitorios, cuatro baños y una grande cocina. Los fines de semana, mi abuelo, su esposa y yo fuimos a la playa. A la playa, yo nadé y jugé con otros niños. Yo comí pollo con fritos y bebe jugo de naranja. Despues, mi abuela compré helado para

mí. Nosotros regresamos a casa a las 8 en la noche. Me acosté a las 9 porque fui a la iglesia en los domingos. Por la mañana de los domingos fui a la iglesia a las 9 en la mañana y regrese a las 3 en la tarde. Cuando yo regresé yo ayude preparar la cena con mi abuelo esposa. Después por la tarde nosotros fuimos a la parque y compraron helado para mí. Disfrute a mis vacaciones de verano. Hasta luego. Una amiga mejor

Sujeto 13

¡Hola Carlos! ¿Cómo estás? Fui a la casa de Candy, por dos semanas. Tomé el autobús con mi amigo. Todos los días me levante muy tarde, me duche después desayune. Entonces compré los zapatos y dos faldas. Los sábados, mi amigo y yo limpiamos la casa. Después, fuimos a la playa. ¡Me gusta! No es nada pero mi amigo nada. Los domingos fuimos al cine. En la noche fuimos a la discoteca en su coche. Es muy divertido. Los martes, viernes y sábados cené en el restaurante. Después, vi a tele y me Acosta, pero mi amigo habla por el teléfono. ¡Lo pasa bien! ¡Besos y abrazos! ¡Su amiga Stephanie!

Sujeto 14

Querido Carlos,

¿Cómo estás? y tu familia? Estoy muy contenta ahora. ¿Dónde ibas en verano cuando eras niño? Cuando era niña, en verano, mi familia y yo viajábamos a Canadá visitar mis otras parientes. ¡Hace mucha nieve! Nosotros dormíamos en mi tía casa durante el vacaciones. Mi mamá, mi tía y mis primas y yo fuimos a comprar por comidas y zapatos. En la noche, mis primas y yo mirábamos Cartoon Network y luego acostábamos.

¡Escribe me pronto! Habla tu luego.

Besos

Sujeto 15

Te escribo hablar me viaje a España última semana, fui con mi novio y mi hermana y su novio. Nosotros viajamos en el autobús, cuánto tiempo pasaste cinco días. Fuimos a la playa comemos en un restaurant, vamos a tratar y yo fue a tratar a la cullido. En la noche fuimos a fiesta. Yo divirtiéndome, España es muy cariñoso. Carlos vas a visitar España

¡Hasta luego!

Sujeto 16

¡Hola! ¿Cómo estás? Estoy escribiendo hablar sobre mis vacaciones cuando era niña. Cada verano iba a visitar a mi abuela en Negril. Mi prima venía conmigo también. La casa de mi abuela era grande con muchas habitaciones y dormitorios pero no tenía una piscina. Cada día me levantaba temprano y desayunaba. Después, miraba la televisión o jugaba en el patio con mi prima. A veces, iba a la playa o al cine en la noche. Los viernes iba al supermercado con mi abuela y llegaba a la casa preparar la cena. Cada noche preguntaba mi abuela sobre su vida de niña.

¡Hasta luego!

Sujeto 17

Hola Carlos!

¿Que tal? ¿Qué estás haciendo ahora?

Estuvo cansando porque de el viaje con mi familia a México de Monterey ayer. Visitamos a mis abuelos en el campo para dos semanas. Viajaron en el avión duración para cuatro horas. Primero mi abuela bienvenidame y mis hermanos de abrazo y beso y mi abuelo preparaba el cenar.

Otra vez mi abuela planar los actividades para mis hermanos y yo en la tarde. Primero nadamos en rio cerca de la casa entonces jugamos aqua polo con mis hermanos; luego nosotros jugamos futbol. Salemos por casa a empezar a cene y finalmente ayudá abuela preparaba el pollo y rizo.

Besos

Sujeto 18

¡Hola Carlos! ¿Comó estás? Yo escribe para contarle mi vacaciones. Fue Wisconsin con mi hermana el pasado verano. Fuimos en agosto, en el avion. Nosotros pasate dos semanas. Fuimos compramos en Madison de ciudad. Nosotros cenamos en diferencion restaurante. Wisconsin es bonita. Fuimos al aqua campo es muy fantastico. Fuimos al cine En el cuatro de teatro. Fuimos a la playa. La playa es frio, despuse llevando. Nosotros muy triste. Fuirnos ciclismo. Nosotros disfrutar.

¡Hasta pranto!

Sujeto 19

Hola Carlos!

¿Como estas? Mi is muy bien. Yo vamos la vaccaciones y mi acabas de volver de tu vaccaciones. Donde a Manchester con mi novio Philip con el madre, padre y primos. Vamos en Mayo, once 2013. Ustedes jugamos mucho futbol, basketbol y tenis. Me y Philip comemos en el restaurante todas los dias. Ellos gustario chocolate y beberio leche mucho. Ustedes vamos a cine o mirar a la television a la grande su casa. Ustedes fiestas el fin de semanas. Haciendo es muy frisco en Manchester y no nievia tiempo en Manchester Mayo once y Junio doce.

Mi vaccaciones muy bien. Mucho gusto.

¡Hasta luego Carlos!

Sujeto 20

¡Hola Carlos! ¿Comó estas? Estoy muy bien. Estoy escribe para hablar mi vacacione de verano. Mi familia y yo fuimos America para visite mis primos. Vosotros tieniste casa grande y blanco. Mi prima Mikala y yo leiamos mucho libros y vi a la programa por la noche. Salí a la resterante para cené. Fui mondiendo en la mañanas Pasé mucho buen!

¿Qué hacías durante tus vacaciones de verano? Escriba me vamos

¡Adios!

Sujeto 21

Durante mi vacaiones de verano yo visite mi abuelos en Manchester. Mi abuelo casa es pequeño y bonitos. Cuando yo viajaste fui a la playa con mis amigos en las dias. Semanas mi abuelo y yo visite su amigos y ir al mercado. Mi abuela su amigo siempre helado del mi. Mi vacaciones de verano el abuelo, me devertí. ¡Hasta luego!

Sujeto 22

¡Hola Carlos! ¿Cómo estás? Te escribió para mi viaje. Yo, mi madre, mi padre y mi amiga fuíamos al a las vegas en diciembre, hace calor. Fuíamos al a muy grande hotel con dos dormitorios y un bano. Mis padres fuíamos a la cine y yo y mi amigo mirimos television despues hablamos donde vamos luego. En la noche fuíamos discoteca. Nosotros comiamos y bebiamos, luego fuíamos casa. Fuíamos tiempo dos monanaa. Mi divertí

¡Hasta luego!

Sujeto 23

¡Hola Carlos! ¿Como estas? Mi escribe cuando era niña. Durante me verano vacaciones era niña. Mis padres y yo sailimos Port Antonio visito mis abuelos. Mis amigos y yo siempre ir a playa nadamos en la dias. Luego nosotros regresamos tu en casas y comimos cenar. En la noche mis abuelos y yo jugamos board games y miramos television. En la mañana mi abuela y yo limpiamos en la case y comimos desayuno con mi abuelo. Me gusta mi verano vacaciones. ¡Chao!

Sujeto 24

¡Hola Carlos! ¿Qué tal?

Te escribo para contarle qué hacías durante tus vacaciones de verano cuando eras niña. Cuando era niña fui pais visitaba mi los amigos con mi familia. El pais era muy bonita y tenia grande arbol en patios. Fui ir a la playa con mi familia y mis amigos. En la noche fuemos ir a la restaurante. Después fuemos bailar la discoteca; luego vamos restarse casa y bebia. ¡Chao!

Sujeto 25

¡Hola! ¿Como estas Carlos?

Hoy para conterle que hacía durante mis vacaciones de verano cuando era niña. Cuando era nina adonde iba de casa de mis amigos. Adonde iba una grande casa con seis dormitas, tres baños, una grande cocinas y una muy grande patio. Hacía leer libros con mis amigos, ir a la playa, ir a la cine, ir a la supermarket, jugamos en el patio y el fin de semana vamos a la iglesia conmigo. Me gustendo me vacaciones de verano cuando era niña, estando muy super

¡Charlamos luego!

¡Adios!

Clasificación de errores: Nivel 1

<i>Estudiantes Total de errores: E Total de palabras: P</i>	<i>Concord ancias</i>	<i>Uso de tiempos verbales</i>	<i>Preposici ones</i>	<i>ARtículos y determinan tes</i>	<i>Pronom bres</i>	<i>Lexicos</i>	<i>Graficos</i>
<i>1 E.21 P. 98</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>5</i>	<i>3+3</i>	<i>2</i>		<i>3</i>
<i>2 E 23 P 81</i>	<i>6</i>		<i>6</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>3 E 16 P100</i>	<i>4</i>		<i>6</i>	<i>2</i>		<i>1</i>	<i>3</i>
<i>4 E 14 P54</i>	<i>3</i>	<i>1</i>		<i>1</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>5</i>
<i>5 E18 P86</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>6 E14 P80</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>1</i>		<i>2</i>

7 E 15 P 94	6	1	1	2	1	2	2
8 E 18 P55	3	2	4	4	1		4
9 E34 P 90	8	4	6	6+1	1		8
10 E29 P99	7	1	7	5		1	8
11 E6 P86	1		2	2			1
12 E22 P 96	4	3	3	3		2	7
13 E 28 P100	6	3	6	4		2	7
14 E21 P 94	6	4		2+1	3		5
15 E 19 P101	7	1	6	2			3
16 E 7 P79	2		2	2			1
17 E 21 P60	5	2	3	2		2	7
18 E 14 P 101	4	1		2	3		4
19 E 14 P50	3		1	2		4	4
20 E 18 P121	4	1	2	3+1	3	1	3
21 E28 P 74	6	8	4	5+2		3	3
22 E23 P76	3	3	4	3		1	9
23 E13 P53	2	3	3	2		1	2
24 E13 P64	5	2	5			1	
25 E21 P60	7	3	2		1	4	4
Total Errores	Concor.	Verbos	Prepos	Articulos	Prono	Léxicos	Gráficos

470	114 53.5%	54 25.3%	84 40%	58+11: 69 32.4%	22 10.3%	30 14.1%	97 45.5%
-----	--------------	-------------	-----------	--------------------	-------------	-------------	-------------

Concordancia nominal de género y número

<i>Errores de concordancia nominal</i>	<i>Determinante Género</i>	<i>Determinante Número</i>	<i>Adjetivo Género</i>	<i>Adjetivo Número</i>
"Una ojos pequeña"	✓		✓	✓
"Soy delgada y alto"			✓	
"las dientes"	✓			
"el piel marrones"	✓			✓
Los ropas	✓			
Soy baja, simpático, trabajador..			✓	
Tengo los ojos grande				✓
Tengo pelo largo y morena			✓	
La dormitorio	✓			
Soy muy cómico y bonita			✓	
Todos Clase	✓	✓		
Soy alto y bonita	✓			
La piel marrones				✓
También soy gordo			✓	
Con mi padres		✓		
Al iglesia		✓		
Con mi padres		✓		
Con negro piel			✓	
Soy simpático y bonita			✓	
Tengo los ojos grandes y negro		✓		
Los parque		✓		
Todos las sabados	✓			
Las dias	✓			
Mi nacionalidad es jamaicano			✓	
Soy jamaicana, generoso, listo			✓	
Soy alto			✓	
Piel claro			✓	
Los ojos bonita			✓	✓
Los labios pequena			✓	✓

<i>La piel es moreno</i>			✓	
<i>Soy bonita, comico pero serio</i>			✓	
<i>Los noches</i>		✓		
<i>La ropes</i>	✓			
<i>Vaqueros azul</i>				✓
<i>Estatura mediano</i>			✓	
<i>Pequeño cabeza</i>			✓	
<i>Piel negro</i>			✓	
<i>Orejas grande</i>				✓
<i>Soy Ciomara, soy trabajador y tonto</i>			✓	
<i>Tengo uno hermana</i>	✓			
<i>Me llamo Rachelle y soy jamaicano</i>			✓	
<i>Todos las días</i>	✓			
<i>La restaurante</i>	✓			
<i>Tengo la cara pequeño</i>			✓	
<i>Los ojos lindas</i>			✓	
<i>Un nariz pequeño</i>			✓	
<i>El piel oscuro</i>			✓	
<i>Lavo mi ropas</i>		✓		
<i>Voy a la cine</i>	✓			
<i>Voy a la supermercado</i>	✓			
<i>Un estudiante de negocios</i>	✓			
<i>Me llamo Shantal, soy honesto, amistoso, listo y trabajador</i>			✓	
<i>Los ojos son grande y negro</i>				✓
<i>El piel negro</i>			✓	
<i>Soy Shana y estoy alto y delgado</i>			✓	
<i>Mis ojos es marrones</i>				✓
<i>El piel clara</i>	✓			
<i>El semana</i>	✓			
<i>Uno camisa</i>	✓			
<i>En la cine</i>	✓			
<i>Mi nacionalidad es jamaicano</i>			✓	
<i>En el universidad</i>	✓			
<i>Al iglesia</i>	✓			

<i>Un jamaicana</i>	✓			
<i>Un estudiante de la universidad</i>	✓			
<i>Pequeña ojos</i>			✓	
<i>Colores negro</i>				✓
<i>Me llamo Rochelle, alto y gordo</i>			✓	
<i>Las materias es</i>				✓

Concordancia verbal de persona

<i>Errores de concordancia verbal</i>	<i>Persona</i>
<i>"Me llamo Oneal y tiene veintitrés"</i>	✓
<i>"no gusto"</i>	✓
<i>"yo habla"</i>	✓
<i>Yo tiene el pelo largo</i>	✓
<i>Yo habla inglés</i>	✓
<i>Pero yo vive en América</i>	✓
<i>Yo estudia</i>	✓
<i>Yo escribe</i>	✓
<i>Yo desayuna a las diez</i>	✓
<i>Yo mira la televisión</i>	✓
<i>Yo lleva camiseta</i>	✓
<i>Yo va a la iglesia</i>	✓
<i>Yo mira la televisión y canta</i>	✓
<i>Yo es grande</i>	✓
<i>Mira la televisión con amigos</i>	✓
<i>yo estudia turismo</i>	✓
<i>(yo) es simpático</i>	✓

Concordancia nominal. Grupo de estudiantes de nivel 2

<i>Errores de concordancia nominal</i>	<i>Determinante/ Cuantificador/ Género</i>	<i>Determinante/ Cuantificador/ Número</i>	<i>Adjetivo Género</i>	<i>Adjetivo Número</i>
<i>Mucho actividades</i>	✓	✓		
<i>Un vez</i>	✓			
<i>Mi amigos</i>				✓
<i>En el comunidad</i>	✓			
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>La parque</i>	✓			
<i>Uno de la mañana</i>	✓			
<i>La monument</i>	✓			✓
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>Semana pasado</i>			✓	
<i>Estupendo vacaciones</i>			✓	✓
<i>Nueva amigo</i>			✓	
<i>Al ciudad</i>	✓			

<i>El famosa Eiffel T ower</i>	✓			
<i>La restaurant</i>	✓			
<i>La aeropuerto</i>	✓			
<i>Dos semanas pasado</i>			✓	✓
<i>Otras ninos</i>	✓			
<i>Los fin de semanas</i>		✓		
<i>Una restaurant</i>	✓			
<i>El dormitories era bonito y bueno</i>		✓		
<i>Las días</i>	✓			
<i>A la cine</i>	✓			
<i>A la parque</i>	✓			
<i>Su amigo Stephanie</i>			✓	
<i>La teléfono</i>	✓			
<i>Otras parientes</i>	✓			
<i>El vacaciones</i>	✓	✓		
<i>Ultimo semana</i>			✓	
<i>Cinco día</i>				✓
<i>Todas los días</i>	✓			
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>Tu vacaciones</i>				✓
<i>Mucho libros</i>		✓		
<i>La programa</i>	✓			
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>Casa grande y blanco</i>			✓	
<i>Casa es pequeno y bonitos</i>			✓	✓
<i>Mi abuelos</i>				✓
<i>En la días</i>	✓	✓		
<i>A la cine</i>	✓			
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>Nosotros muy triste</i>				✓
<i>El fin de semanas</i>		✓		
<i>La museo</i>	✓			
<i>Espana es muy carinoso</i>			✓	
<i>La vacaciones</i>		✓		
<i>Su amigos</i>				✓
<i>El país era muy bonita</i>			✓	
<i>Una grande cocinas</i>				✓
<i>Ir a la cine</i>			✓	
<i>A la supermarket</i>			✓	

Concordancia verbal. Grupo de estudiantes de nivel 2

<i>Errores de concordancia verbal</i>	<i>De persona</i>	<i>De número</i>
<i>Era niños</i>		✓

<i>Yo gustábamos</i>	✓	
<i>Yo gustamos</i>	✓	
<i>Yo escribe</i>	✓	
<i>Lo pasó bien</i>	✓	
<i>El dormitorio era bonito y bueno</i>		✓
<i>Yo escribe</i>	✓	
<i>Yo vamos</i>	✓	
<i>Ustedes vamos</i>	✓	
<i>Ustedes jugamos</i>	✓	
<i>Yo viajaste</i>	✓	
<i>(yo) Fue Wisconsin</i>	✓	
<i>Nosotros pasaste</i>	✓	

Clasificación de errores: Nivel 2 (25 Sujetos)

<i>Estudiantes</i> <i>Total de errores:</i> <i>Total de palabras:</i>	<i>Concordancias</i>	<i>Uso de tiempos verbales</i>	<i>Preposiciones</i>	<i>Artículos y determinantes</i>	<i>Pronombres</i>	<i>Lexicos</i>	<i>Graficos</i>
<i>1</i> <i>E.21</i> <i>P. 110</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>5</i>	<i>3</i>		<i>3</i>	<i>4</i>
<i>2</i> <i>E. 9</i> <i>P. 114</i>	<i>0</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>1</i>		<i>1</i>	<i>2</i>
<i>3</i> <i>E.9</i> <i>P. 105</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>3</i>			<i>1</i>	
<i>4.</i> <i>E.10</i> <i>P.124</i>	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>1</i>			<i>3</i>
<i>5.</i> <i>E.27</i> <i>P.104</i>	<i>5</i>	<i>4</i>	<i>6</i>		<i>3</i>	<i>5</i>	<i>4</i>
<i>6</i> <i>E20</i> <i>P.80</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>5</i>		<i>1</i>	<i>4</i>	<i>4</i>
<i>7</i> <i>E 28</i> <i>P83</i>	<i>6</i>	<i>4</i>	<i>6</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>8</i> <i>E7</i> <i>P111</i>	<i>1</i>	<i>1</i>		<i>1</i>		<i>1</i>	<i>4</i>
<i>9</i> <i>E12</i> <i>P83</i>	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>1</i>			<i>1</i>
<i>10</i> <i>E18</i> <i>P87</i>	<i>7</i>	<i>4</i>	<i>3</i>			<i>2</i>	<i>2</i>
<i>11</i> <i>E9</i>		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>4</i>		<i>1</i>	<i>1</i>

<i>P</i>							
<i>12</i> <i>E32</i> <i>P170</i>	<i>1</i>	<i>16</i>	<i>5</i>	<i>3</i>		<i>4</i>	<i>3</i>
<i>13</i> <i>E18</i> <i>P107</i>	<i>2</i>	<i>8</i>	<i>2</i>	<i>2</i>			<i>4</i>
<i>14</i> <i>E13</i> <i>P80</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>		<i>3</i>		<i>1</i>
<i>15</i> <i>E29</i> <i>P66</i>	<i>5</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>16</i> <i>E9</i> <i>P103</i>			<i>4</i>	<i>1</i>	<i>2</i>		<i>2</i>
<i>17</i> <i>E33</i> <i>P107</i>	<i>2</i>	<i>12</i>	<i>8</i>	<i>3</i>		<i>3</i>	<i>5</i>
<i>18</i> <i>E24</i> <i>P76</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	
<i>19</i> <i>E33</i> <i>P108</i>	<i>7</i>	<i>7</i>	<i>5</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>5</i>
<i>20</i> <i>E25</i> <i>P72</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>4</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>21</i> <i>E18</i> <i>P 63</i>	<i>8</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>3</i>			<i>1</i>
<i>22</i> <i>E18</i> <i>P79</i>	<i>2</i>	<i>7</i>	<i>3</i>	<i>3</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	
<i>23</i> <i>E26</i> <i>P89</i>	<i>4</i>	<i>10</i>	<i>4</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>3</i>	
<i>24</i> <i>E22</i> <i>P75</i>	<i>5</i>	<i>10</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	
<i>25</i> <i>E18</i> <i>P92</i>	<i>3</i>	<i>11</i>		<i>1</i>		<i>2</i>	<i>1</i>
Total Errores: 488	Conc 89 43.43%	134 65.39	87 42.45	51 24.88	24 11.71	46 22.44	55 26.84

Clasificación de errores: Nivel 3 (20 sujetos)

<i>Estudiantes</i>	<i>Concord</i> <i>ancias</i>	<i>Uso de</i> <i>tiempos</i> <i>verbales</i>	<i>Preposici</i> <i>ones</i>	<i>ARticulos y</i> <i>determinan</i> <i>tes</i>	<i>Pronom</i> <i>bres</i>	<i>Lexicos</i>	<i>Graficos</i>
<i>1</i> <i>E.16</i> <i>P. 119</i>	<i>6</i>	<i>5</i>	<i>3</i>	<i>1</i>			<i>1</i>
<i>2</i> <i>E 17</i>	<i>7</i>		<i>3</i>	<i>1</i>		<i>4</i>	<i>2</i>

<i>P108</i>							
3. <i>E20</i> <i>P82</i>	5	6	1	5		1	2
4. <i>E10</i> <i>P90</i>	2	1	3	1	1		2
5 <i>E21</i> <i>P65</i>	6	5	5	5			
6 <i>E 13</i> <i>P102</i>	7	3	2		1		
7 <i>E14</i> <i>P112</i>	6	4	3			1	
8 <i>E28</i> <i>P 138</i>	13	7	2	2	1	1	2
9 <i>E20</i> <i>P132</i>	6	4	4	1		5	
10 <i>E13</i> <i>P89</i>	1	3	2		1	2	4
11 <i>E36</i> <i>P178</i>	10	10	8	4			4
12 <i>E7</i> <i>P107</i>	2	2	3				
13 <i>E30</i> <i>P 118</i>	6	6	3	3		3	9
14 <i>E19</i> <i>P83</i>	4	2	5	2		1	5
15 <i>E19</i> <i>P81</i>	6	8	3				2
16 <i>E22</i> <i>P72</i>	2	3	7	4		3	3
17 <i>E18</i> <i>P59</i>	6	5	2	2		1	2
18 <i>E40</i> <i>P172</i>	6	5	2	2		1	2
19 <i>E28</i> <i>P126</i>	9	9	7	1		1	1
20 <i>E21</i> <i>P69</i>	6	4	3	3	1	2	2
<i>Total Errores</i> 412	<i>Concor</i> 116 47.8	<i>Verbos</i> 92 37.90%	<i>PRep</i> 71 29.25%	<i>Articulos</i> 37 15.24%	<i>Pron</i> 6 2.5%	<i>Lexico</i> 26 10.72	<i>Graficos</i> 43 17.71

Concordancia nominal Grupo de estudiantes de nivel 3

<i>Errores de concordancia nominal</i>	<i>Determinante/ Cuantificador/ Género</i>	<i>Determinante/ Cuantificador/ Número</i>	<i>Adjetivo Género</i>	<i>Adjetivo Número</i>
<i>Hay muchas restaurantes</i>	✓			
<i>La próxima día</i>	✓			
<i>El capital</i>	✓			
<i>El última día</i>	✓			
<i>Vacaciones pasado</i>			✓	✓
<i>Muchas comidas india</i>				✓
<i>A las restaurantes</i>			✓ ✓	
<i>Semana pasado</i>			✓	
<i>El hotel fue bonita</i>			✓	
<i>Dos silla</i>				✓
<i>A la vacaciones</i>		✓		
<i>Segundo ciudad</i>			✓	
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>La hotel</i>			✓	
<i>Mi ciudad está situado</i>			✓	
<i>Muchos iglesias</i>	✓			
<i>Un casa</i>	✓			
<i>Un concierto llamada</i>			✓	
<i>En el costa</i>	✓			
<i>Muchos actividades</i>	✓			
<i>Muchos iglesias</i>	✓			
<i>Los personas</i>	✓✓			
<i>Fueron simpatico y servicial</i>	✓	✓✓		
<i>Mi ultimo vacaciones</i>			✓	✓
<i>Disfruté muchos</i>		✓		
<i>Muchos palmera</i>			✓	✓
<i>Muchos cosas</i>			✓	
<i>Muchos comidas</i>			✓	
<i>La restaurante</i>	✓			
<i>El personas</i>	✓	✓		
<i>Muchos tiendas</i>	✓			
<i>Mi hermanos</i>				✓
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>Mi amigas</i>				✓✓✓
<i>Una viaje</i>	✓			

<i>Camarones dulce y agrio</i>				✓✓
<i>La hotel</i>	✓			
<i>Mi ultimo vacación</i>			✓✓	
<i>Todo los días</i>		✓		
<i>Muchas turistas</i>	✓			
<i>La Bahamas</i>		✓		
<i>Las comidas delicioso y caro</i>			✓	✓
<i>El hotel bonita</i>			✓	
<i>La supermercado</i>	✓			
<i>Mi ultima vacacion</i>			✓	
<i>Una Buena país</i>	✓		✓	
<i>Mi amigos</i>				✓
<i>Los restaurantes son americano</i>				✓
<i>Son italiano</i>				✓
<i>Los actividades</i>	✓			
<i>Otros verano</i>				✓
<i>Un playa</i>	✓			
<i>La supermercado</i>	✓			
<i>Nuevo amiga</i>			✓	
<i>La Bahamas</i>		✓		
<i>Mi vacaciones</i>				✓
<i>El ciudad</i>	✓✓			
<i>Un zapatos</i>		✓		
<i>La hotel</i>	✓			
<i>La playas</i>		✓		
<i>La fiestas</i>		✓		
<i>El comida</i>	✓			
<i>Mi amigos</i>				✓
<i>Mi vacaciones es bueno</i>			✓	✓✓
<i>Con mi amigos</i>				✓
<i>La hotel situado</i>	✓			
<i>La parque</i>	✓			
<i>La centro comercial</i>	✓✓✓			
<i>Ropa blanco y negra</i>			✓	
<i>Blusa blanco</i>			✓	
<i>Una grande y bonito</i>	✓			
<i>Las dos restaurant situada</i>	✓		✓	
<i>La tienda era un poco barato</i>			✓	
<i>La restaurante jamaicano</i>	✓			
<i>En la situado</i>			✓	

<i>La cine</i>	✓			
<i>Todas las días</i>	✓			
<i>Hay un guardera</i>	✓			
<i>Mucho tiendas</i>			✓	✓
<i>La patios</i>	✓	✓		
<i>La Atlantis</i>	✓			
<i>La día</i>	✓			
<i>Mi favorita viaje</i>			✓	
<i>Mi vacaciones era fantástico</i>			✓	✓✓

Tabla Concordancia verbal. Grupo de estudiantes de nivel 3

<i>Errores de concordancia verbal</i>	<i>De persona</i>	<i>De número</i>
<i>Yo fue</i>	✓	
<i>Era muy bonitas</i>		✓
<i>Yo compró</i>	✓	
<i>Los lugares era</i>		✓
<i>Pero (yo) no puede</i>	✓	
<i>Mi familia y yo fue</i>	✓	
<i>Ella familia no cociné</i>	✓	
<i>(yo) fuiste la hotel</i>	✓	
<i>(yo) fuiste restaurantes</i>	✓	
<i>(yo) fuiste la ciudad</i>	✓	
<i>(yo) fuiste el evento</i>	✓	
<i>Perú estuve muy bonito</i>	✓	
<i>(yo) fuiste la fiesta</i>	✓	
<i>(yo) fuiste el gimnasio</i>	✓	
<i>Actividades estuve</i>	✓	
<i>Era excelentes</i>		✓
<i>La comida ofrecen</i>		✓
<i>Fueron (nosotros) en la playa</i>	✓	
<i>Fueron (nosotros) compras</i>	✓	
<i>Fueron (nosotros) a supermercado</i>	✓	
<i>Mi compra (yo)</i>	✓	
<i>El hotel tuve</i>	✓✓	
<i>Mi vacaciones era fantástica</i>		✓

ANEXO E. Análisis de errores Facebook y Blogs analizados con Atlas-Ti.

Transcripción de actividades online: Nivel 1, 2 y 3

Transcripción de actividades online en Facebook Nivel 1

UN DIA EN MI VIDA

Esta semana vamos a describir cómo es tu rutina.

Mira las fotos y describe las actividades de un día (en presente) y a qué hora haces estas actividades. Usa al menos 10 verbos de la unidad 3 para describir tu rutina.

Para ordenar tus actividades puedes usar los siguientes conectores:

Primero.....después.....luego.....más tarde.....finalmente.

Normalmente, todos los días, dos veces a la semana, una vez a la semana, a menudo, los lunes, los martes, los miércoles, los jueves, los viernes, los fines de semana.....

Sujeto 1

Me despierto a las seis y diez de la mañana todos los días. Primero me ducho, cepillo los dientes luego comer desayuno. Me peino pelo y me pongo la ropa, me cepillo los dientes otra vez, asisto a la universidad a las ocho y cinco de la mañana. no estudio en la biblioteca. Voy a clase, estoy cansada. regreso a mi casa a las tres y comer cenar a las siete. Mas tarde me ducho otra vez y estudio cinco veces a la semana y finalmente voy a la cama a la una y cinco todas las noches . Rochelle

Sujeto 2

Normalmente yo despierto a las seis. Primero me ducha después me pongo la ropa. después me baño me peino luego tomar el desayuno. después Me lavo los dientes. Voy a la escuela todos los días. en la noche cenar. finalmente me voy ir a la cama. Toni

Sujeto 3

Me despierto a las seis en la mañana. Me voy a tomar el té. Me cepillo los dientes, ducharme, me pongo la ropa y me peino pelo. Voy a la escuela y clase. Después comer con amigos. Voy a mi casa a las seis, ducharme y estudio. Ir a la cama a las doce. Danielle

Sujeto 4

Normalmente yo despierto a las seis en la mañana me voy a comer desayuno Primero, luego después me lavo los dientes , yo ducho luego pongo en mi ropa, me peino mi pelo y asistir a la universidad durante la semana días luego finalmente voy a la cama. Shavon

Sujeto 5

Normalmente ,me levanto a las seis a la mañana, me ducho y me pongo mi uniforme para escuela. Me peino mi pelo largo. Después preparo para escuela. Desayuno con mi familia mientras miro video de musica. me cepillo mis dientes y voy a la escuela y asisto clase. a las cinco y media en martes y jueves juego netball por me universidad. regreso a mi casa a las siete a la noche y estudio después voy a la cama. Tesa

Sujeto 6

Me despierto a las siete de la mañana, me cepillo mis dientes, entonces me ducho y pongo mi ropa rápidamente como me desayuno. ir a la escuela me regreso a mi casa a las cinco de la tarde yo ceno con mi familia y yo ir a dormir a las ocho de la noche. Sade

Sujeto 7

Me despierto a las siete de la mañana y normalmente de cepillar mis dientes en la mañana y comer .i ir a bañarse y luego poner mi ropa y peinarme. ir a la escuela y la biblioteca en la noche y volver a casa a las cinco de la noche y cenar y a dormir a las nueve de la noche. Oneal

Sujeto 8

cada mañana me despierto a las nueve de la mañana. me ducho , lavo los dientes, me pongo la ropa me peino y desayuno. cada night regreso a la casa ceno con mi familia . estudio en la dormitorio . los fines de semana lipio me casa y lavo la ropa y miro television y acuesto. Shantel

Sujeto 9

me despierto a las ocho de la mañana, primero ducho luego pongo mi la ropa despues tengo mi desayuno. cepillo los dientes luego pienso el pelo y voy a la universidad, donde estudio negocios. fin de clase voy a la biblioteca con mis amigas luego voy a la casa comer mi cena, ducho y voy a la cama. Kaydian

Sujeto 10

Me levanto por la mañana seite. I de té. Me cepillo los dientes, ducha, ponerme la ropa y veno cabello. Voy a la escuela y la clase. Después del almuerzo con amigos. Me voy a casa a las seis, ducha y estudio. Comer la cena a las nueve. Ir a la cama a las once. Monique

Sujeto 11

Me despierto a las cinco de la mañana. Primero me lavo los dientes, me ducho, Me peino pelo y me pongo la ropa. Desayuno con mi novio y voy a la escuela con mi amigo a las ocho en la mañana. Peta-Gaye

Sujeto 12

Dos veces a la semana , me levanto las cinco de la mañana para preparar el desayuno de la clase a las ocho. Me cepillo los dientes y ducha. Luego haga que hablar con mi familia. Luego voy a la escuela temprano y hablar con los amigos. Más adelante en el día asisto a clase. Fani ally en la noche yo voy a casa y leí entonces el sueño. Akenno

Sujeto 13

Me despierto a las siete de la mañana y normalmente de cepillar mis dientes en la mañana. Me a tomar el te y comer .Ir a bañarse y luego poner mi ropa y cepillo de pelo. Ir a escuela y la biblioteca en la noche y volver a casa a las cinco de la noche y cenar y a dormir a las nueve de la noche. Curtis

Sujeto 14

Me despierto a las 8 de la mañana, lunes a viernes. despues, me ducho y me pongo mi ropa. siempre llevo unos pantalones vaqueros y una camiseta a la universidad. desayuno, despues me cepillo los dientes y voy a la universidad. a las 4 de la tardes, mis amigos y yo vamos a la biblioteca para estudiar. Shawna Kay

Sujeto 15

de lunes a viernes me levanto a las cinco de la mañana, Me lavo la cara, me lavo los dientes y tomar una ducha, Entonces yo como mi desayuno y ver la televisión, entonces tomo el autobús o en coche a la escuela, en la escuela voy a clases y estudio en la biblioteca y comer el almuerzo, entonces yo finalmente voy a casa luego comer mi cepillo de la cena mi, hacer ejercicio e ir a dormir. Jemeil.

Transcripción de actividades online en Facebook Nivel 2

Mi último cumpleaños

Sujeto 1

Hola Maria, Como esta? En mi último cumpleaños fui a los Estados Unidos de vacaciones. Fui a visitar a mis abuelos. Viajaba con mis padres y mi hermana. Pasamos dos meses de las vacaciones de verano. Cuando llegamos primero almorzamos en un restaurante italiano. Al día siguiente visitamos Nueva York, donde viven mis abuelos. Todos los días fuimos a la piscina. Durante los días visitamos Six Flags y fuimos de compras. Más tarde fuimos a concierto de Bow Wow en el Madison Square Garden. Por último fuimos al parque a cenar con toda la familia. Mi viaje fue excelente. Fue muy divertido! Besos Jhanelle

Sujeto 2

Hola
Como
Yo escribo sobre mi ultimo cumpleaños. Mi cumpleaños era la ocho de agosto. Yo fui a la teatro con mis amigos en la tarde. Nosotros miramos un pelicular romanticas. A mi me gusta a mirar peliculas romanticas. Despues en la noche nosotros fuimos a la discoteca y bailamos. Finalmente nosotros volvimos a la casa y nos acuestamos. Mi ultimo cumpleaños era fantastico!
Besos,
Joni

Sujeto 3

En mi último cumpleaños fui a trabajo. Estuvo el año pasado el jueves en mayo. Mis amigos en el trabajo hicieron un pastel de cumpleaños para mí. Cantaron feliz cumpleaños para mí también. Después, comimos el pastel, el helado y el jugo de naranja. En la tarde, sale por la casa. Después, fui a la iglesia con mi familia.
Hasta luego
Otansia

Sujeto 4

Para mi utitimo cumpleaños mi hermana meyor y yo salimos. Mi cumpleaños era el lunes de 11 de noviembre.En la manana fuimos a la playa en ocho rios, nadabamos y comimos helados, tenia helado de vanilla.En la noche nosotros mirabamos una pelicula de romantica despues cenabamos en una restaurante. Fuimos a las montanas con sus amigas.
Besos
Sydney

Sujeto 5

Hola Christina! ¿cómo estás? En mi último cumpleaños pasé el día con mis amigos. Fue el 21 de octubre. Me levanté a las diez y me bane y vestí. Salí mi casa a las once ir a comer el almuerzo en un restaurant con mis amigos. Comimos y hablamos y reímos. Después, fui a la casa de mi mejor amiga mirar una película. Fuimos a la playa entonces fuimos a la discoteca en la noche. . me divertí en mi último cumpleaños.

Wadi

Sujeto 6

¡Hola Sheika! ¿Como estas? El 14 de septiembre del 2013 fue mi ultimo cumpleaños. mis amiga y yo fuimos a la playa. Tomamos el sol un poco y salpicamos. Mi amiga nadó y yo compré muchas cosas. nosotros comimos las papas fritas, dos helados y la soda grandisimo. En la noche fuimos a la discoteca, bailamos y tomamos cerveza. Me diverti. ¡Hasta luego! Rakiya

Sujeto 7

Hola

Toni,

¿Cómo estás? En mi último cumpleaños me fui a trabajar. Fue el 23 de Julio de 2013. En la mañana me levanté a las 6: 00, me bañé, me lavé los dientes, me peiné, y me comí un desayuno saludable. Me fui de casa a las 7: 30, y me tomó alrededor de una hora para llegar al trabajo, por lo que llegamos a eso de las 8: 30. Era un día normal, hice mi trabajo normal, a excepción de la hora del almuerzo, cuando me trataron a almorzar. Después del trabajo, me llevaron a cenar con mi novio. disfruté de mi día.

Hasta

pronto!

Theresa.

Sujeto 8

Hola Semoy, Mi último cumpleaños fue 06 de abril 2014, lo siento usted no lo hizo a mi partido, fui a un restaurante en Nueva San Salvador a son las 9 de la noche, con mis amigos, Keneisha, Raquel, Tamika, Nimone y Tasheika, tuvimos la cena allí, y hablar y beber mucho. A son las 10 de la noche nos lo dejé el restaurante y nos fuimos a un club y bailar y beber, que fe muy divertido, espero que usted lo hace a mi próximo cumpleaños. Hasta luego Chao! Rox-Ann

Sujeto 9

¿Cómo estás? La semana pasada celebré mi cumpleaños número 20. Fue fantástico. En este día, primero desperté muy tarde. Jajaja. Me levanté y me comí pizza y hamburguesas para el desayuno. Observé mi equipo de fútbol favorito en la televisión y leer mi libro favorito, Archie comics. Por la tarde, salí con mi primo a comprar algunas cosas. Mis padres me compraron una torta y todos me cantaron el feliz cumpleaños. reíamos y bailaron toda la noche. Luego nos fuimos a dormir. Fue genial. No puedo esperar para el próximo año. Ojalá que estuvieras aquí. Ciao. Jason

Sujeto 10

Hola Jody, como estas? Mi ultimo compleanos pase el dia mis familia, fue el 14 de Octubre. Me levante a las seis en la mañana. Me bane y vesti, me desayune despues sali me case a la diez. Yo y mis familia fuimos a la restaurante y comiamos y bebiamos. En la noche Fuimos con mis amigos a la descoteca.

Kenesha

Chao

Sujeto 11

Hola Gabby! Como estas? El ano pasado 2 de octubre por mi cumpleaños, mi familia y yo fuimos al playa. Luego ellos sacaron me a una restaurante llamada South Avenue Grill en Kingston . Mi novio sorpresa me con una pastel de chocolate. En la noche mis amigas, mi novio y yo fuimos a la discoteca y bailamos hasta que manana. Jejejeje. Me diverti!
Escribeme pronto Gabby!
Rochelle

Sujeto 12

Hola keely, que era mi cumpleaños pasado 01 de marzo de 2013, estaba trabajando en el momento y lo celebré con mis compañeros de trabajo, tuvimos un helado y pastel, hemos escuchado a varios géneros de la música y bailar un rato. también me gustaría hablar de cuando era joven, cuando era un niño solía levantarse a las cinco de la mañana para ir a la escuela, la escuela fue divertido, me encantó la clase de inglés y odiaba a la clase de matemáticas. mis amigos y yo siempre caminar desde la escuela hasta la parada de autobús. los nombres de mis maestros fueron, señor negro, señor, verde y la Sra. garcia, eran mis favoritos, Chevell

Sujeto 13

Hola Sherika! En mis ultimas cumpleaños fue el 26 de diciembre, fui a la discoteca con mis amigas. Primero mi amigas y yo fuimos a la restaurante en New Kingston. Despues nos hicimos fotos y nos reímos. Entonces mi amigas y yo fuimos a la discoteca llamado Club Privilege. Bailamos y bebiste toda la noche. Mis ultimas cumpleaños fue Excelente!
Tamika

Sujeto 14

hola Ashalee
Como estas? Te escribo para hablar de sobre mi ultimo cumpleaños. Mi cumpleaños fue el cuatro,de octubre 2013. Yo cumpli viente anos.Primeramente mi novio me llevo al resturante en Portmore llamado VBAR.Mas tarde mis amigos Jerry y Tane llevaron a una fiesta .Mi Famila me compro helado y pastel para me. pase un dia maravilloso . hasta luego. Shantel

Sujeto 15

Hola Nicholas, escribo esta carta para contarles acerca de mi cumpleaños, que fue el 17 de febrero. Fui a un restaurante con mi madre, mi hermana y sobrino. fue muy divertido. para mi primer plato que comimos pollo y espaguetti y de postre me comí un pastel de chocolate. que estaba delicioso. chao!! Ciomara

Sujeto 16

Hola Sandra,
¿ Que tal? te escribo sobre mi ultimo cumpleaños. mi cumpleaños fue el 25 de octubre de 2014. Me diverti. .me regalaron un reloj para mi. Luego fui al restaurante con mis amigos. Comimos un pastel, pollo y bebimos una botella de champan.Despues fuimos al cine. finalmente, fuimos a la discoteca. Hasta luego mi amiga,
wayneish Brown

Sujeto 17

mi último cumpleaños fue el 1 de diciembre de 2013. tuve una fiesta en la noche en un club de nueva kignston con algunos de mis amigos y familiares. hemos bailado, jugado juegos comieron alimentos y bebieron y tenía un buen tiempo. Michael

Sujeto 18

Hola

Jeeseek!

Que tal? Mi ultimo cumpleaños pase d el día mi novia, fue el 19 de enero de 2014. Fue fantástico. En la mañana a las siete y media me bañé y mi lavé los dientes. Me fui de casa a las ocho y media. Fui a un restaurante en la mañana en Montego bay a las diez con mi amigas Kimberly, Janeale y Chrisann. En la tarde fui la playa y tomando el sol. En la noche fui a un fiesta y bailar y beber mucho.

Hasta luego Jeeseek!!! Kendise

Sujeto 19

Hola

Jessica.

Como estas? Escribiendo acerca de mi ultimo cumpleaños. 02 de octubre era mi cumpleaños. En mi ultimo cumpleaños tenia 23 anos. Mis padres vino a mi casa. Nosotros fuimos a la fiesta en la noche. Ellos comprado muchos regalos. En la manana yo fui a la peluqueria despues yo fui a la restaurant con mis amigos. En la tarde yo fui el cine con mis hermanas. Mi cumpleaños era fantastico y divertido. Yo tenia un feliz cumpleaños. Como fue tu ultimo cumpleaños? Kemoy

Sujeto 20

Hola Jody! Como estas? En mi ultimo cumpleaños pase el día en la universidad. Fue el 22 de septiembre. Me levante a las seis en la mañana. Me bañe, vesti y desayune. Sali mis casa a los seis y media. Yo asisto a la clase, después fui a la casa. Actividad 3: Hola Sash! Que tal? De nina me levantaba a las siete y media de la mañana ir a la escuela. Me gustaba ir a la escuela porque me gusta mis profesores. Mis profesores se llamaban senorita Rose, señor Richards y senorita Singh. Mis clases favoritas eran Ingles y matemática. El mejor momento del día era para recibo un premio. Raquel

Transcripción de actividades online en blogs nivel 3

Mi último viaje

Sujeto 1

Hola!

Mi último viaje fue realmente durante mis vacaciones de verano a Negril para Dream Weekend. Fui con mi amigo y nos quedamos en el Coco La Palm. Nos fuimos en el sábado y fuimos el martes.

Fui a Daydreams del partido donde vi los Yaadbwoys. Después de que mi amigo y yo fuimos en el jacuzzi del hotel que pasó a ser justo fuera de nuestra habitación. Al día siguiente fuimos a la parte llamada Wet n Wild. Después de la fiesta fuimos a Burger King para la cena porque el partido fue desde 2 hasta 6 estábamos muy hambrientos.

Al día siguiente nos tomamos el desayuno en el hotel y luego me fui a la parte llamada Xclusive que era realmente bueno, vi los fuegos artificiales e incluso Mavado realizado. Al día siguiente, que era el Martes mi amigo y yo fuimos a casa en el autobús Knutsford Express.

Fue un fantástico vacaciones y un plan para ir el año que viene.

Rasine

Sujeto 2

El año pasado, mi familia y yo viajamos a Paris de vacaciones. Nos quedamos durante 2 semanas en el verano a un hotel. Fuimos en coche y avion. El hotel estuvo hermoso, grande y moderno. Mi prima y yo fuimos de compras. Compre una falda rosa, los pendientes, unas sandalias negras y la cadena. Mi prima compro un sueter blanco y un vestido corto. La ciudad estuvo muy bonita. Fue un viaje muy fantástico. Es una buena ciudad para estudiar y visitar. Tarana

Sujeto 3

Hola

amigos,

en jamaica me gusta ir a el rio. me gusta dunn's river falls. fui a dunn's river falls con mi familia, mi novio y mi amigos. fui en el verano. mi familia, novio, amigos y yo nadamos en rio, comemos almuerzo y escalar las rocas. El viaje fue largo pero me gusta. tambien, fui a castleton gardens con mi novio. no me gusta castleton porque hay muchas rocas, el rio es muy frio, aburrido y yo perdido mi roja. Tanik

Sujeto 4

Casi me perdí mi vuelo

Fui a Inglaterra en 2011 para me 20th cumpleaños. La noche antes de mi vuelo me fui a dormir tarde porque estaba ansioso. Me desperté a la mañana de mi vuelo. Corrí hasta el aeropuerto. Facturado en mi maleta en el mostrador. Después, pasé por la seguridad y tuve que escanear mis zapatos. Fui a la puerta de embarque cinco. Me subí al avión. El avión despegó Adios Jamaica. Kayon

Sujeto 5

Fin de semana pasado fue mi cumpleaños. Mis amigas y yo fuimos al nuevo restaurante. Era elegante, un agradable diseño, bonito y moderno. Esta situado en el centro de la ciudad. Cerca de lugares de negocios. El servicio fue magnifico, el camarero me canto cumpleaños feliz. Fue muy divertido. Mi amigas y yo probamos todo en el menú. Tenian sopa, ensalada, y pan. Para aperitivos, tenían camarones dulce y agrio. Pollo en el plato y para el postre tenían un pastel grande de chocolate para mi cumpleaños. El pastel era muy delicioso. El precios fue vale, no era baroto y no era caro. En términos generales era muy divertido. Janelle

Sujeto 6

Pasado verano visite mi prima, abuela y mi mama. Mi prima vive en St Albans en Queens, Nueva York. Compramos muchos mariscos y cocinamos. La comida fue muy delicioso con mucho sabor. Puedo saborear la comida ahora! Cada casa tenían diferente variedad de comida. Cuando visite mi abuela cocinamos pollo, cerdo, macarrones al horno y queso y mucho mas.

A menudo mi mama y yo estamos muy perezosa para cocinar pero cuando nosotros

hicimos la comida fue fantastica.Mi favorita era sus espaguetis y albondigas. Ella uso tres diferentes quesos. Muy sabroso! Racene

Sujeto 7

La ultima vez que viaje fue este verano cuando fui a nueva york para hacer una presentacion para nuestro proyecto final. Fui con otro tres companeros de clase para presentiar en una producto turistico sostenible que podria beneficiar a nuestra pais. Me tome el tiempo para ir de compras para mi y los demas. Visite a mi tia y mi tio y mis amigos de la secundaria. Cuando fui al aeropuerto, para regrasar a jamaica, le pregunte si podia cambiar mi asiento porque yo no tenia de espacio para las piernas.Nerissa

Sujeto 8

Mi ultimo expereincia en viajes en avión me fui a Los Angeles que es en el extranjero durante la Fiesta de Navidad. El aeropuerto estaba muy ocupado.Tuve mucha suerte porque tengo todo mi equipaje.Fui con mi famailia.Estaba muy lejos.Tardó casi doce horas en llegar.Yo estaba muy cansado. También fuimos a la Florida visitamos la playa de Venecia,fuimos de compras en Rodeo Drive y El Grove ,visite Beverly Hills,Disneyland etc.fue un viaje muy divertido. Java

Sujeto 9

En el verano mi . Visitamos Laguna Azul, Bahia de Dragon y Marina de Errol Flynn. En la marina vimos barcos, la casa de luz y una hermosa visto. Recogimos coco y cazamos cangrejo. Entonces fuimos a Laguna Azul, fue muy profundo y no puedo nadar asi que tome fotos y toque el agua. Por Ultimo fuimos a Bahia de Dragon, una propiedad privado.Estuvo tranquilo pero muy hermosa. Almorzamos, nadamos, bebimos cerveza, fumamaos y anduvimos en la antigua propiedad. Fuimos a un restaurante internacional.Era muy moderno, chulo y chic. habia mesas altas y sillas pero tambien tenian una sala de con sofas. las televisiones estaban en las paredes con una variedad de deportes. Comi pasta penne con pollo al jerk y patatas fritas. Preferi las patatas fritas a la pasta. Tambien bebi un ponche de frutas mezclado. Los precios de la comida eran un poco caro, pero el servicio estaba muy bien. Los camareros eran atentos, profesionales, amistosos y amables. Volveria alli otra vez.Dana

Sujeto 10

Me encanta viajar por todo...En aviones..esta bien Mi viaje más largo fue a Inglaterra...Fue de 9 horas y 30 minutos.. En el avión, la azafata era muy agradable y me hizo sentir cómodo con el largo viaje. La experiencia fue muy agradable. Me gustó mucho el servicio, había mucha turbulencia, pero fue un buen vuelo. Kimberly

Análisis de errores: Nivel 1, 2 y 3

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

Report created by Super - 05/02/2017 01: 14: 41 PM

HU: [E: \AnálisisErrores41717_.hpr7]

Code-Filter: All [20]

PD-Filter: All [50]

Quotation-Filter: All [764]

	Nivel: 1	Nivel: 2	Nivel: 3
1. Errores Gramaticales			
1.1 Omisión artículos o uso incorrecto de artículos	21	20	18
1.2 Uso erróneo pronombres	36	12	3
1.3 Omisión o uso incorrecto de preposiciones	21	24	18
1.4.1 Concordancia de género	2	20	15
1.4.2 Concordancia de número	2	16	16
1.4.3 Concordancia de persona grammatical	6	8	4
1.5 Errores funcionales verbos	0	0	0
1.5.1 Uso erróneo del pretérito imperfecto en vez del pretérito indefinido o al revés	0	26	10
1.5.2 Uso erróneo del presente de indicativo en vez del pretérito indefinido	1	15	8
1.5.3 Uso erróneo de infinitivo en vez del presente de indicativo del preterito	41	6	5
1.5.4 Uso erróneo de la estructura “verbo+a+infinitivo” en vez de “verbo+gerundio”	0	1	1
1.5.5 Uso erróneo del presente de indicativo en vez del modo imperativo	0	0	0
2 Errores Léxicos	12	22	20
3. Errores Gráficos			
3.1 ñ	13	43	3
3.2 Tildes	10	102	57
3.3 Separación y unión de palabras	0	0	6
3.4 Alteración del orden de las letras	3	3	9
3.5 Omisión de letras y letras sobrantes	3	7	8
3.6 Signos de interrogación y admiración- Mayúsculas: kingston, jamaica	8	36	18
TOTAL:	179	361	219

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

Report created by Super - 05/02/2017 01: 43: 18 PM

HU: [E: \AnálisisErrores41717_.hpr7]

Code-Filter: All [20]

PD-Filter: All [50]

Quotation-Filter: All [764]

	Nivel: : 1	Nivel: : 2	Nivel: : 3	TOTALS:
3.1 ñ	13	43	3	59
3.2 Tildes	10	102	57	169
3.3 Separación y union de palabras	0	0	6	6
3.4 Alteración del orden de las letras	3	3	9	15
3.5 Omisión de letras y letras sobrantes	3	7	8	18
3.6 Signos de interrogacion y admiracion- Mayúsculas: kingston, Jamaica	8	36	18	62
TOTALS:	37	191	101	329

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE

Report created by Super - 05/02/2017 01: 41: 35 PM

HU: [E: \AnálisisErrores41717_.hpr7]

Code-Filter: All [20]

PD-Filter: All [50]

Quotation-Filter: All [764]

	Nivel: : 1	Nivel: : 2	Nivel: : 3	TOTALS:
2 ERRORES LÉXICOS Y SEMÁNTICOS	12	22	20	54
TOTALS:	12	22	20	54

ANEXO F. Resultados del Proyecto Blog

Q1

[Export](#)

[Customize](#)

Did you know before this experience what a blog was?

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– Yes	67.27%
– No	32.73%

Total Respondents: 100

Q2

[Export](#)

[Customize](#)

Have you ever created a Web page in the internet?

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– Yes	21.82%
– No	78.18%

Total Respondents: 100

Q3

Have you attached any picture or videos to your blog?

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– Yes	89.09%
– No	10.91%

Total Respondents: 100

Q4

Did you find the blog easy to use?

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– Yes	72.73%
–	27.27%

Answer Choices	Responses
No	

Total Respondents: 100

Q5

Reasons for not participating often in the blog

- Answered: 100
- Skipped: 45

Answer Choices	Responses
– For the marks available, it wasn't worth the effort.	1.96% 1
– I would have liked to participate, but I wasn't sure I'd have anything valuable to contribute.	7.84% 4
– I would have liked to participate, but I had difficulty coming to terms with the technology.	21.57% 11
– I just preferred to read what other people were writing.	17.65% 9
– Other reason.	58.82% 30

Total Respondents: 55

[Comments](#)(26)

Q6

I see the blog as a medium for facilitating learning

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
– Strongly Agree	45.45%
– Agree	52.73%
– Neither Agree or Disagree	1.82%
– Disagree	0.00% 0
– Strongly Disagree	0.00% 0

Total Respondents: 100

Q7

The blog as a medium for student interactivity

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
Strongly Agree	34.55%
Agree	50.91%
Neither Agree or Disagree	12.73%
Disagree	1.82%
Strongly Disagree	0.00% 0

Total Respondents: 55

Q8

The blog as a medium for reflection

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
Strongly Agree	30.91%
Agree	60.00%
Neither Agree or Disagree	7.27%
Disagree	0.00% 0
Strongly Disagree	1.82% 1

Total

100

Q9

Using blogs is a good way to improve my Spanish

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
Strongly Agree	38.18%
Agree	52.73%
Neither Agree or Disagree	7.27%
Disagree	0.00%
Strongly Disagree	3.64%

Answer Choices	Responses
----------------	-----------

Total Respondents: 100

Q10

I want to continue using blog in the Spanish class

- Answered: 100
- Skipped: 0

Answer Choices	Responses
----------------	-----------

– Strongly Agree	38.18%
----------------------------	---------------

– Agree	49.09%
-------------------	---------------

– Neither Agree or Disagree	5.45%
---------------------------------------	--------------

– Disagree	3.64%
----------------------	--------------

– Strongly Disagree	3.64%
-------------------------------	--------------

Total Respondents: 55

ANEXO G. Resultados del Proyecto Facebook

Q1

Did you have an account on a social networking Website (like Facebook or Myspace) before starting this module?

- Answered: 100

Answer Choices	Responses
– Yes	86.67%
– No	13.33%
Total	100

Q2

How did you interact on Facebook during this course? Please indicate the Facebook tools that you used the most often

- Answered: 99
- Skipped: 1

Answer Choices	Responses
– Wall postings –	90.91% 90
– Comments on Photo Albums-	47.47% 47
– Uploaded images/ photos -	46.46% 46
– Uploaded video-	30.30% 30
– Uploaded music -	21.21% 21
– Facebook chat -	53.54% 53

Total Respondents: 99

[Comments\(4\)](#)

Q3

When posting on Facebook did you pay attention to grammatical accuracy and vocabulary choice? Why or why not?

- Answered: 99
- Skipped: 1

Answer Choices	Responses
– YES	86.87% 86
– NO	14.14% 14

Total Respondents: 99

[Comments\(35\)](#)

Q4

Did you enjoy using Facebook in this course? What did you like about it? What didn't you like about it?

yes. i didnt know we could upload files from our computer - like a ppt, document, that was new and i enjoyed the interaction. Sometimes we would goof around while doing the class activities but its part of interacting with others

4/18/2014 10: 35 AM [View respondent's answers](#)

yes i enjoyed using facebook in this course, because the is always information/reminders as to when i should complete an assignment. This medium was effective in interacting with my classmates on a daily basis.

4/17/2014 6: 53 PM [View respondent's answers](#)

pics

4/17/2014 6: 45 PM [View respondent's answers](#)

It was very interactive, that was my favourite part.

4/8/2014 10: 00 PM [View respondent's answers](#)

i didn't like it, i don't think it is very user friendly. I think there should be a more efficient way of doing the online activities

4/4/2014 11: 04 AM [View respondent's answers](#)

yes i did enjoy it i liked that i was able to interact and do activities to enhance my knowledge about spanish. there wasn't anything i didn't like about it

It enhanced my learning experience practicaally.

4/4/2014 10: 55 AM [View respondent's answers](#)

Yes, i like the interactive nature of the class using different forums

12/3/2013 8: 30 AM [View respondent's answers](#)

yes i did, i learned more and was encouraged to do activities

11/28/2013 3: 08 PM [View respondent's answers](#)

Si, Basico Espanol was fun, it was ok.

11/26/2013 9: 57 PM [View respondent's answers](#)

i liked it because it made me interact in spanish on the social network thus stretching my vocabulary

11/26/2013 9: 24 PM [View respondent's answers](#)

It was easy and able to access from home or anywhere

11/26/2013 2: 36 PM [View respondent's answers](#)

i enjoy using facebook because i can complete my assignments any where at my one convience in my own time. moreover it help to save cost in buying paper and printing assignments. also i can see what other persons have posted and compare

i like that it allows you to interact even after the class has terminated

11/18/2013 11: 41 PM [View respondent's answers](#)

it was ok, but it was also a distraction in class

11/15/2013 11: 27 AM [View respondent's answers](#)

yes everything

11/15/2013 11: 23 AM [View respondent's answers](#)

I enjoyed doing the activities, having conversations with my fellow colleagues and posting pictures on the site. There is nothing that i didn't like about using Facebook.

11/15/2013 11: 19 AM [View respondent's answers](#)

Yes I enjoyed using facebook, I liked the fact that spanish was included in my daily interactions.

11/15/2013 11: 12 AM [View respondent's answers](#)

yes. i like seeing exactly what it is i should relate a word to and practicing openly on facebook. it motivates me to actually ensure i am saying the correct thing.

Yes i enjoyed using facebook in this course because it help to communicate with the teacher better.

11/15/2013 11: 10 AM [View respondent's answers](#)

it was very interactive , an our instructor was very interactive

11/15/2013 9: 31 AM [View respondent's answers](#)

yes..it was very informative and communicative

11/15/2013 9: 27 AM [View respondent's answers](#)

yes. it was very easy and encouraged persons to participate more thus enhancing learning.

11/15/2013 6: 53 AM [View respondent's answers](#)

Si, me gusto la interaccion

11/15/2013 1: 06 AM [View respondent's answers](#)

yes. it was different.

11/15/2013 1: 00 AM [View respondent's answers](#)

yea it was a fun and inventive way of learning new things.

11/14/2013 11: 55 PM [View respondent's answers](#)

yes. i prefer anything with technology.

11/14/2013 10: 34 PM [View respondent's answers](#)

I enjoyed it especially because we the students would have been on Facebook anyways so being on it and actually being productive was great

11/14/2013 10: 19 PM [View respondent's answers](#)

Yes, Using group chat and doing online activity

11/14/2013 10: 10 PM [View respondent's answers](#)

Yes I enjoyed it reason being I am an avid facebook user and using it as a part of the course made it even more exciting and I had no problems with it.

4/27/2015 10: 47 PM [View respondent's answers](#)

I enjoyed using facebook because it help with interaction with other students as it relates to conversating in that language... As when you conversate in french you learn more each day

4/25/2015 11: 56 AM [View respondent's answers](#)

yes it expanded my vocabulary

yes. it allowed me to see videos of french speaking countries along with songs.

4/24/2015 6: 53 PM [View respondent's answers](#)

I enjoyed using it but because I'm not an active user of facebook sometimes it was inconvenient because not all machines on campus allow social network access. Aside from that it was a learning experience for me I will continue to use my personal profile in French.

4/24/2015 4: 07 PM [View respondent's answers](#)

no i did not enjoy using facebook because i dont really visit my facebook page often so it was a bit of inconvenience for me.

4/23/2015 1: 17 PM [View respondent's answers](#)

I liked the ability to view other students assignment which helped to expand my vocabulary.

4/23/2015 8: 39 AM [View respondent's answers](#)

yes it was fun

4/22/2015 12: 59 PM [View respondent's answers](#)

I did enjoy it but sometimes I did not have the time to do activities.

4/22/2015 10: 46 AM [View respo](#)

I enjoyed the convenience of doing work on Facebook. It was confusing at times because others were posting links not related to french class. it would be good if the page was ONLY for class work.

4/21/2015 3: 10 PM [View respondent's answers](#)

il était amusant et intéressant

4/19/2015 6: 53 PM [View respondent's answers](#)

I enjoyed facebook as it helped us to communicate without having to be in a classroom

4/19/2015 6: 06 PM [View respondent's answers](#)

I really like using FB in this course because it made interaction a lot easier&it was so much easier to interact on the wall&complete the activities posted there.

4/18/2015 11: 54 PM [View respondent's answers](#)

yes because its facebook. i use it almost everyday so its easier to communicate since im online

4/18/2015 10: 14 PM [View respondent's answers](#)

It was easy to communicate and source information for assignments, however, Facebook is a distraction for most of us. We try to avoid facebook so having assignments there was a bit frustrating.

Yes I enjoyed it because I am always using this social network to connect with others and unlike using emails this method is more user friendly, there is nothing that I didnt like about using facebook for this course.

4/17/2015 9: 39 PM [View respondent's answers](#)

j'aime les notes et les articles publiés afin d'aider à apprendre.

4/17/2015 11: 32 AM [View respondent's answers](#)

u enjoy it. It allowed me to have first hand help with my teacher as well as students

4/16/2015 8: 28 PM [View respondent's answers](#)

i enjoyed it alot, it helped me in understanding the class activities. I didnt like the work load on facebook it was too much because i wasnt always available to internet access.

4/16/2015 8: 24 PM [View respondent's answers](#)

yes i enjoyed using Facebook in this course,because it was a nice way to interact with friends, do french activities and just to be creative.

4/16/2015 5: 52 PM [View respondent's answers](#)

Some of the activities were disjointed ie , they were in two different accounts .

No...I did not it is too time consuming and not everyone has the internet at home.
 4/16/2015 3: 48 PM [View respondent's answers](#)
 Yes I did.. Its the new teen craze.
 12/6/2014 10: 26 PM [View respondent's answers](#)
 I enjoyed using Facebook as it was a medium through which class activities were re enforced. I didn't like the fact that some of the activities were so lengthy.
 12/5/2014 3: 44 AM [View respondent's answers](#)
 I loved it because I was able to widen my vocabulary and had fun speaking outside my own language
 11/27/2014 11: 46 PM [View respondent's answers](#)
 I liked that it got us interacting in a foreign language, but it was kind of inaccurate because most people used google translator to complete most tasks.
 11/26/2014 1: 20 PM [View respondent's answers](#)
 yes, i enjoyed reading other persons responses and practicing the language more.
 11/22/2014 9: 55 PM
 Yes because I am always on face book and this method that was used was an effective one,it helps in saving time and the task was informative and the task was a lot of fun.
 11/22/2014 6: 20 PM [View respondent's answers](#)
 yes i enjoy Facebook doing this course, you can interact with multiple individuals at the same time, connection is quick and easy to access.
 11/22/2014 2: 00 PM [View respondent's answers](#)
 Not at all times i enjoyed using facebook in this course,due to i would go on facebook to check if i was given any spanish task but i end up checking the latest news feed.
 11/22/2014 9: 28 AM [View respondent's answers](#)
 I ENJOYED USING FACEBOOK IN THIS COURSE. I PERSONALLY LIKE EVERYTHING ABOUT THIS STYLE OF TEACHING/LEARNING.
 11/21/2014 11: 36 PM [View respondent's answers](#)
 i liked it because it was a convenient way for me to learn and use the materials
 11/21/2014 10: 49 PM [View respondent's answers](#)
 i liked using facebook it is very interactive!
 didnt enjoy it much as the workload was a bit overwhelming and i did not have 100% access to the social site.
 11/21/2014 9: 03 PM [View respondent's answers](#)
 yes i enjoyed it because it gave me an opportunity to use spanish in my social life especially when I am in class
 11/21/2014 8: 40 PM [View respondent's answers](#)
 it helped me to interact using the language
 11/21/2014 7: 15 PM [View respondent's answers](#)
 yes
 11/21/2014 5: 07 PM [View respondent's answers](#)
 i liked the concept of having the the facebook group ...but i didnt have any friends in the class so it was not fun to interact with persons i did not know
 11/21/2014 3: 58 PM [View respondent's answers](#)
 Yes and No, Why? Yes because I learnt alot by the way it was did our class wok and it was fun when doing it and the things we had to do made it easier for me to understand. But no because the load of the work was too much at times considering that we have other modules doing, But overall Ms Gonzalez made it interesting and exciting. Excellent work
 11/21/2014 3: 37 PM [View respondent's answers](#)
 no not really because when you write your expecting your lecturer to make corrections as what would be bone in a classroom. for me it not effective
 11/21/2014 11: 25 AM [View respondent's answers](#)
 Yes, its convenient
 11/21/2014 11: 17 AM [View respondent's answers](#)
 i enjoyed using facebook for this course as it furthered my knowledge in spanish outside of class ad i was able to interact with my teacher and classmates.
 4/25/2013 11: 23 AM [View respondent's answers](#)
 I liked interacting on facebook, however there were too many activities. It was a difficult to give full concentration to all activities
 4/23/2013 1: 56 PM [View respondent's answers](#)
 i loved facebook. it allowed me to express myself and interact with my peers while learning
 4/22/2013 7: 18 PM [View respondent's answers](#)

yes i did... it was very convenient
4/21/2013 11: 02 PM [View respondent's answers](#)
yes i enjoy using facebook because it help me to interact with my classmates more. whta i did not like is that some of the links and postings were difficult to understand.
4/21/2013 6: 43 PM [View respondent's answers](#)
made getting work done more easier and made access to task much easier.
4/21/2013 2: 26 PM [View respondent's answers](#)
Yes...met new people and got more spanish practice from the comfort of my home....This course made me join facebook...and i like it ive learnt alot.
4/19/2013 8: 19 PM [View respondent's answers](#)
Yes I enjoy using facebook with this course. I like it as it didn't give u a time limit on when to complete the course and facebook is a popular site so its fun to go on it and do your tasks.
4/19/2013 7: 35 AM [View respondent's answers](#)
Yes I really enjoyed using facebook in this spanish course, I really think it enhaced my learning. I was a great excuse for me to practice spanish, and it worked. I was hard work though. I got me to and from the computer and my notes.
4/15/2013 6: 14 PM [View respondent's answers](#)
yes. i alwys use facebook but its just that i have to communicate in Spanish. it was ok
4/15/2013 10: 38 AM [View respondent's answers](#)
yes but sometimes it was hard to find the work
12/5/2013 3: 13 PM [View respondent's answers](#)
yes i did like using facebook in this course it was very interesting i liked interacting with my peers
11/29/2013 8: 36 PM [View respondent's answers](#)
Yes. The interaction was good even though at times i got overwhelmed with work.
11/29/2013 11: 31 AM [View respondent's answers](#)
It was very uniformed and organized in the presentation of the activities and also the interactions between students in spanish was beneficial.
11/22/2013 12: 47 PM [View respondent's answers](#)
well the problem with using facebook is that it requires internet access which i do not have at home, so it was very difficult
11/22/2013 12: 40 PM [View respondent's answers](#)
Yes I enjoyed using Facebook in the course, because the interaction helped me to practice my spanish during my free time and learn more about my classmates and amigos.
11/22/2013 12: 39 PM [View respondent's answers](#)
yes I enjoyed using facebook because it helped me to interact with the class and the teacher even when I was at home. It was very convenient.
11/22/2013 12: 35 PM [View respondent's answers](#)
Yes i did enjoy using it because its a different and fun way of learning the language. Its good to communicate with my class mates and friends while learning the language.
11/22/2013 12: 34 PM [View respondent's answers](#)
yes i did as i got to meet new people and learn about what persons like and a little about themselves
11/22/2013 12: 32 PM [View respondent's answers](#)
i like it sometimes, but what i did not like is that i was unable to keep up with it most times so i tried to visit it once a week
11/22/2013 12: 32 PM [View respondent's answers](#)
I enjoy using facebook to a small extent. This is possible because I got the opportunity to demonstrate my interaction skills.I id not like it because I did not like it because I only have access to internet at school.
11/22/2013 12: 29 PM [View respondent's answers](#)
The facebook aspect of the course was interesting so I enjoyed it although I may not have interacted on it as much as I was suppose to.
11/22/2013 12: 28 PM [View respondent's answers](#)
yes i did. it can be very time consuming
11/22/2013 12: 23 PM [View respondent's answers](#)
yes i did
11/22/2013 12: 22 PM [View respondent's answers](#)
Yes i did. It opened me to accept and understand spanish better. It was more exciting and it was a joy participating on it.
11/22/2013 12: 20 PM [View respondent's answers](#)
Yes. The pictures and their descriptions and activites posted by the teacher was very helpful.
11/22/2013 12: 17 PM [View respondent's answers](#)

yes i enjoyed most of it. i get to interact with my classmate and my lecturer
11/22/2013 12: 17 PM [View respondent's answers](#)

Q5

Do you feel that the use of Facebook was a valuable Spanish learning experience? How?

- Answered: 95
- Skipped: 5

Showing 95 responses

Yes, you get to learn from others by theyre postings and it encourages one to learn more. We all dont know Spanish well so we would sometime have to search for words and persons shared their content.

4/18/2013 10: 35 AM [View respondent's answers](#)

Yes, due to the fact we were able to communicate on a daily basis without any restrictions whatsoever.

4/17/2013 6: 53 PM [View respondent's answers](#)

yes, learn new ideas

4/17/2013 6: 45 PM [View respondent's answers](#)

Yes it helps us use social media in Spanish something that will help us in our careers in the future.

4/8/2013 10: 00 PM [View respondent's answers](#)

it was neither here nor there to me

4/4/2013 11: 04 AM [View respondent's answers](#)

yes it is because for one most persons do not attempt to do the activities at home and when we are able to do it in class it gives us a better on hand learning experience and the interaction between teacher and students on the facebook chat also makes the class more interesting

4/4/2013 11: 00 AM [View respondent's answers](#)

/4/2013 11: 00 AM [View respondent's answers](#)

Yes it is. it allows us to share information as a group about the class or what we're studying.

4/4/2013 10: 55 AM [View respondent's answers](#)

Yes, I could retrieve information about activities done in class, i could interact with my lecturer and fellow classmates easily

12/3/2013 8: 30 AM [View respondent's answers](#)

yes because i learnt from others

11/28/2013 3: 08 PM [View respondent's answers](#)

Yes it was it allowed interactions between students and the professor which was a good thing.

11/26/2013 9: 57 PM [View respondent's answers](#)

yes it was it made me learn alot of things

11/26/2013 9: 24 PM [View respondent's answers](#)

Yes it was valuable

11/26/2013 2: 36 PM [View respondent's answers](#)

it was a valuable spanisg learnig experience because the teacher is able to send feedback right away. and you can see it immediatly

11/22/2013 7: 56 AM [View respondent's answers](#)

Yes. it allow me to get direct and timely feedback from the professor and other classmates

11/18/2013 11: 41 PM [View respondent's answers](#)

yes it was because u could listen to dialogues an see pictures

11/15/2013 11: 27 AM [View respondent's answers](#)

yes it was informative

11/15/2013 11: 23 AM [View respondent's answers](#)

Yes the use of Facebook was a valuable Spanish learning experience because i got to share my knowledge and learnt from my classmates and my teacher in the process.

11/15/2013 11: 19 AM [View respondent's answers](#)

Yes it was valuable as it helps to broaden my understanding and also motivated me to practice the course.

11/15/2013 11: 12 AM [View respondent's answers](#)

it gives me a visual of what i am learning.

11/15/2013 11: 12 AM [View respondent's answers](#)

yes id do. It is valuable to the course as it improved my overall learning experience.

11/15/2013 11: 11 AM [View respondent's answers](#)

Yes it was valuable because we learnt from each others mistake

11/15/2013 11: 10 AM [View respondent's answers](#)

since it is such a popular social network it was ideal for the purpose it was used

11/15/2013 9: 31 AM [View respondent's answers](#)

yes..we were using something we liked and use to to get the learning module across
11/15/2013 9: 27 AM [View respondent's answers](#)

yes. otherwise learning may have been limited and we actually had persons to practice writing Spanish with. it is very convenient.
11/15/2013 6: 53 AM [View respondent's answers](#)

Yes because we have conversations with each other and we can correct each other
11/15/2013 1: 06 AM [View respondent's answers](#)

yes.
11/15/2013 1: 00 AM [View respondent's answers](#)

yea in a way. but sometimes when logged in you would get distracted and not finish the activities that are posted.
11/14/2013 11: 55 PM [View respondent's answers](#)

yes. at the same time you can research online.
11/14/2013 10: 34 PM [View respondent's answers](#)

Yes it was because it's the first I have done Spanish in such an atmosphere and is actually passing it
11/14/2013 10: 19 PM [View respondent's answers](#)

Yes, Help to build my spanish vocabulary
11/14/2013 10: 10 PM [View respondent's answers](#)

Yes it was valuable in that I am more likely to recall facebook interactions that that of Class room as it is more visaul.
4/27/2014 10: 47 PM [View respondent's answers](#)

It was a valuable learning experience as I learnt a lot of knew words
4/25/2014 11: 56 AM [View respondent's answers](#)

facebook was a good learning exercise as it helped me in knowing alot of information i wasn't familiar with about french along with spanish speaking countries.
4/24/2014 6: 53 PM [View respondent's answers](#)

for persons who had the time to be on facebook posting french links and doing other stuff but not for me.
4/23/2014 1: 17 PM [View respondent's answers](#)

Yes
4/23/2014 8: 39 AM [View respondent's answers](#)

yes we interacted with classmates
4/22/2014 12: 59 PM [View respondent's answers](#)

No
4/22/2014 10: 46 AM [View respondent's answers](#)

Yes
4/19/2014 6: 06 PM [View respondent's answers](#)

The use of FB was a valuable learning experience for the course as it made communicating with the teacher&classmates that much easier.
4/18/2014 11: 54 PM [View respondent's answers](#)

yes. i learn the language more
4/18/2014 10: 14 PM [View respondent's answers](#)

Not really. It was more of an annoyance and distraction
4/18/2014 9: 15 AM [View respondent's answers](#)

Using facebook maybe my learning experience a bit more exciting as im able to interact with other spanish speaking class mates , get information as it relates to the course, see other students comments and share any additional information that I have come across during .studying
4/17/2014 11: 32 AM [View respondent's answers](#)

Yes it was, by posting videos and picture aided my learning and i was anxious in doing my weekly assignments.
4/16/2014 8: 24 PM [View respondent's answers](#)

i know that face book was a valuable learning experience because it was interactive and allowed us to be exposed to different spanish material like video and learning tools.
4/16/2014 5: 52 PM [View respondent's answers](#)

It was a good experience as it was something I haven't experienced in other courses.
4/16/2014 3: 51 PM [View respondent's answers](#)

No...I did not learn any spanish.
4/16/2014 3: 48 PM [View respondent's answers](#)

yes because students are on Facebook frequently per day.
12/6/2014 10: 26 PM [View respondent's answers](#)

Yes it was because it aided with the familiarity of the Spanish vocabulary while promoting interaction among classmates and friends for solely Spanish based reasons.
 12/5/2014 3: 44 AM [View respondent's answers](#)

Yes because this helps each individual to be able to gain alot from the experience of the course outside of the classroom and also to keep your mind active about what was taught in the class
 11/27/2014 11: 46 PM [View respondent's answers](#)

i think it was of lgreat value to our learning experience. We had weekly activities to get us more familiar with the language and its contents.When i did the activities i retained my vocabulary much better.
 11/26/2014 1: 20 PM [View respondent's answers](#)

yes, i was able to utilize the existing knowledge i have outside of the classroom.
 11/22/2014 9: 55 PM [View respondent's answers](#)

face book is mostly for meeting new and old friend to interact.however, it was a valuable Spanish experience for me because i learn other activities which enhance my knowledge in: speaking,writing and doing research in Spanish.
 11/22/2014 6: 20 PM [View respondent's answers](#)

well yes. because you get the opportunity to learn from others.
 11/22/2014 2: 00 PM [View respondent's answers](#)

No because its more of a sociable experience than it is a learning experience
 11/22/2014 9: 28 AM [View respondent's answers](#)

VERY MUCH VALUABLE. IT IS VERY CREATIVE AND IT AIDS AS WELL IN TERMS OF THE MATERIALS WE HAVE ATTAINED.
 11/21/2014 11: 36 PM [View respondent's answers](#)

yes. it allowed me to share and use spanish with my class mates easier and quickly interact with my teacher
 11/21/2014 10: 49 PM [View respondent's answers](#)

yes it was! it exposed you to the different spanish materials in a fun an interactive way!
 11/21/2014 9: 48 PM [View respondent's answers](#)

yes because alot of practical exercise were posted that aids alot
 11/21/2014 9: 03 PM [View respondent's answers](#)

yes it was. What we usually say in english has become accustomed in spanish and we are use to certain vocabulary and saying it more often
 11/21/2014 8: 40 PM [View respondent's answers](#)

yes it was, it helped me to understand in a more interesting way
 11/21/2014 7: 15 PM [View respondent's answers](#)

yes
 11/21/2014 5: 07 PM [View respondent's answers](#)

yes it was valuable...it encourage me to speak spanish more often ..it jus was not fun
 11/21/2014 3: 58 PM [View respondent's answers](#)

Definitely, it was valuable in many way such as, learning to think fast when speaking in spanish, sharing what i learnt with friends, learn how to construct sentences in spanish among other things
 11/21/2014 3: 37 PM [View respondent's answers](#)

no
 11/21/2014 11: 25 AM [View respondent's answers](#)

yes, it was convenient and information could be easily accessed
 11/21/2014 11: 17 AM [View respondent's answers](#)

this was valuable as i jhave explained before, it helps build our vocabular on a hold to prepare use for assessments that is administered to us.
 4/25/2015 11: 23 AM [View respondent's answers](#)

yes it was..the activities assisted in understanding the spanish concept...
 4/23/2015 1: 56 PM [View respondent's answers](#)

yes. many of our learning takes place outside of class, therefore we do not feel the pressure of learning.
 4/22/2015 7: 18 PM [View respondent's answers](#)

yep... i sure do feel so
 4/21/2015 11: 02 PM [View respondent's answers](#)

yes i strongly believe that it was very valuable because it helps me to understand spanish more and it also widen my spanish vocabulary.
 4/21/2015 6: 43 PM [View respondent's answers](#)

Spanish Facebook has a lot of potential has its a mode for students to practice using spanish.. such as we making wall post.
 4/21/2015 2: 26 PM [View respondent's answers](#)

yes allows for interaction. scheduled classes wasn't enough to teach the course...

4/19/2015 8: 19 PM [View respondent's answers](#)

Yes I think so as u get to have an clear image of wat exactly to do and how to do it.

4/19/2015 7: 35 AM [View respondent's answers](#)

Yes, because it got me to practice.

4/15/2015 6: 14 PM [View respondent's answers](#)

yes it was. the fact that your opening up to new experience

4/15/2015 10: 38 AM [View respondent's answers](#)

yes i learned new things everyday interacting with other people using spanish

12/5/2014 3: 13 PM [View respondent's answers](#)

yes i did because person would be able to practice the activities posted on there own time

11/29/2014 8: 36 PM [View respondent's answers](#)

Yes. It allowed me to practice more while interacting with mt friends and teacher. It was a learning process that was fun as well.

11/29/2014 11: 31 AM [View respondent's answers](#)

It was not very critical in my learning but doing all the online assignments definitely help and being interactive with other Spanish students is a plus as well in general use of spanish.

11/22/2014 12: 47 PM [View respondent's answers](#)

well not really because i couldnt really find the time to use the internet.

11/22/2014 12: 40 PM [View respondent's answers](#)

Yes it was a valuable Spanish learning experience, because Senora Gonzalez was able to post things which we had to comment on and set assignments for us to complete. There were also links to other spanish vocabulary sites, which gave us much practice.

11/22/2014 12: 39 PM [View respondent's answers](#)

Yes I think the use of facebook was a valuable learning experience because it allowed me to interact in Spanish through the semester and access valuable resources.

11/22/2014 12: 35 PM [View respondent's answers](#)

Yes I do feel that facebook is was a valuable way of learning the language because this is a additional way of learning the language and its also a fun way of doing so.

11/22/2014 12: 34 PM [View respondent's answers](#)

yes and persons were able to respond and speak more in spanish through the use of facebook

11/22/2014 12: 32 PM [View respondent's answers](#)

yes because i was able to get feedback for my lecture and could get questions and pratice in the chat sessions with others.

11/22/2014 12: 32 PM [View respondent's answers](#)

Yes because I got the opportunity to highlight my speaking, writing and interacation skills

11/22/2014 12: 29 PM [View respondent's answers](#)

Yes, it was valuable because it offered activities that helped us to learn vocabulary and sentence construction.

11/22/2014 12: 28 PM [View respondent's answers](#)

yes

11/22/2014 12: 23 PM [View respondent's answers](#)

yes it is valuable as it used a channel which is very common in our society "facebook"

11/22/2014 12: 22 PM [View respondent's answers](#)

Yes. It was filled with many areas where you could learn the different spanish techniques. Also Mrs. Gonzalez made it easy for us. One of your favorite students Ricardo.

11/22/2014 12: 20 PM [View respondent's answers](#)

Yes. Everything on facebook is related to what we learn in class so facebook was a effective way to get us to practice.

11/22/2014 12: 17 PM [View respondent's answers](#)

yes it was good and it is very helpful to all students, it also help to improve our vocabulary

11/22/2014 12: 17 PM [View respondent's answers](#)

Q6

Tell us your reasons why did you participate or why you did not participate more in this platform

- Answered: 27
- Skipped: 73

Because it was a requirement for the module.

4/18/2013 10: 35 AM [View respondent's answers](#)

It was a joy for me to participate, because i get to know precisely which faculty each individual is from and was able to interact with everyone that participated. Although, we might not see them on a daily basis communication was effective.

4/17/2013 6: 53 PM [View respondent's answers](#)

to learn spanish but did not do much because of the time

4/17/2013 6: 45 PM [View respondent's answers](#)

the look of facebook is very static. It doesnt flow and that demotivates me

4/4/2013 11: 04 AM [View respondent's answers](#)

i always participated one because it was mandatory and two because i was eager to learn so much more

4/4/2013 11: 00 AM [View respondent's answers](#)

I participated because i felt the need to learn more spanish and being apart of a spanish group allowed me to feel like im not on my own

12/3/2014 8: 30 AM [View respondent's answers](#)

i participated because i really love spanish and want to learn as much as i can about the language

11/28/2014 3: 08 PM [View respondent's answers](#)

I participated because this course was fun and it taught me to enjoy and use a different language.

11/26/2014 9: 57 PM [View respondent's answers](#)

i didnt participate as much as id like to because i wasnt on facebook before so i wasnt always on facebook

11/26/2014 9: 24 PM [View respondent's answers](#)

I participated because I had to and it was very interesting

11/26/2014 2: 36 PM [View respondent's answers](#)

i participated because i want to learn a second language (it does not matter which language) moreover i paid for the course and i need a good grade

11/22/2014 7: 56 AM [View respondent's answers](#)

I participated but not as much because i was unfamiliar with facebook

11/18/2014 11: 41 PM [View respondent's answers](#)

i participated because i felt comfortable expressing my self on fb

11/15/2014 11: 27 AM [View respondent's answers](#)

i participate because i get to meet people

11/15/2014 11: 23 AM [View respondent's answers](#)

I participated because it was beneficial to my learning

11/15/2014 11: 19 AM [View respondent's answers](#)

I participated for my own benefit.

11/15/2014 11: 12 AM [View respondent's answers](#)

my grade, for the fun of speaking another language and to make my lecturer proud.

11/15/2014 11: 12 AM [View respondent's answers](#)

Reason for participation would be to gain/attain more knowledge.

11/15/2014 11: 11 AM [View respondent's answers](#)

I participated because i was a requirement to

11/15/2014 11: 10 AM [View respondent's answers](#)

access to the internet at times but i participated for the majority of times

11/15/2014 9: 31 AM [View respondent's answers](#)

i participated because it was an interesting way of learning

11/15/2014 9: 27 AM [View respondent's answers](#)

more convenient and fun.

11/15/2014 6: 53 AM [View respondent's answers](#)

Because we are graded for it

11/15/2014 1: 06 AM [View respondent's answers](#)

Had no choice

11/15/2014 1: 00 AM [View respondent's answers](#)

it was fun and different

11/14/2014 11: 55 PM [View respondent's answers](#)

I participated because I know in the end the participation is what will help with my learning ability where Spanish is concerned

11/14/2014 10: 19 PM [View respondent's answers](#)

To develop my knowledge in spanish

11/14/2014 10: 10 PM [View respondent's answers](#)

