



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

TESIS DOCTORAL

Análisis de un modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial

AUTORA

Dña. Ana M^a Pinto Llorente

DIRECTORES

Dra. Dña. M^a Cruz Sánchez Gómez

Dr. D. Francisco José García Peñalvo

Salamanca, 2012



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Facultad de Educación

Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

TESIS DOCTORAL

Análisis de un modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial.

AUTORA

Dña. Ana M^a Pinto Llorente

INFORME FIRMADO POR LOS DIRECTORES

Dra. Dña. M^a Cruz Sánchez Gómez

Dr. D. Francisco José García Peñalvo

Directora

Dra. Dña. M^a Cruz Sánchez Gómez

Director

Dr. D. Francisco José García Peñalvo

Autora

Ana M^a Pinto Llorente

Salamanca, 2012

Quiero expresar mi gratitud a mis directores de tesis.

A M^a Cruz Sánchez Gómez, por su dedicación, disponibilidad y ayuda en todas las fases de este trabajo, a quien le debo la mayor parte de lo que he aprendido como investigadora. Agradezco su inestimable ayuda, sus explicaciones, consejos y sobre todo sus palabras de ánimo, apoyo y cariño.

A Francisco José García Peñalvo por su contribución a este estudio y por sus indicaciones que han permitido que esta tesis sea una realidad. Su ayuda ha sido una gran aportación.

A Marcos Cabezas González por su apoyo en los comienzos de este estudio.

Mi reconocimiento a todas aquellas personas que de una manera u otra me han apoyado, especialmente a mi familia, a mis compañeros de facultad y a mis amigos. El haber contado con su apoyo ha hecho más llevaderos todos aquellos momentos difíciles que he vivido durante todo el periodo de doctorado.

Un especial agradecimiento a Gonzalo por haber hecho de este trabajo de tesis un proyecto común.

Un recuerdo especial a mis abuelos, que aunque ya no se encuentran a nuestro lado, se sentirían muy orgullosos, pues siempre mis estudios fueron una alegría y satisfacción para ellos.

A todos mi más sincero agradecimiento.

*A mi familia y a Gonzalo por su apoyo
incondicional en todos los proyectos de mi vida.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	29
1. Justificación de la investigación	31
2. Antecedentes	31
3. Objetivo y finalidad de la tesis	35
4. Metodología	36
5. Organización de la tesis	38

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. Política lingüística europea	47
Introducción	47
1.1 Las lenguas modernas en el marco de la Unión Europea. Documentos oficiales	49
1.2 Principios fundamenales de la politica lingüística de la Unión Europea	105
1.3 Conclusiones	114
CAPÍTULO 2. Teorías y métodos de adquisición de segundas lenguas	119
Introducción	119
2.1 Matizaciones terminológicas	122
2.1.1 Segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE)	122
2.1.2 Adquisicion y aprendizaje	124
2.1.3 Interlengua	126
2.2 Teorías de adquisicion de las segundas lenguas	129
2.2.1 Teorías innatistas	129
2.2.1.1 Teoría de Chomsky o de la Gramática Universal	130
2.2.1.2 La teoría del Monitor de Krashen	131
2.2.2 Teorías ambientalistas	134
2.2.2.1 El modelo de Aculturación de Schumann	135
2.2.3 Teorías interaccionistas	141
2.2.3.1 La teoría funcional tipológica de Givon y la ASL	143
2.2.3.2 El modelo multidimensional del Grupo ZISA	144
2.3 Métodos en la enseñanza de las segundas lenguas	145
2.3.1 Métodos convencionales	147

2.3.1.1 Método tradicional o de gramática-traducción	147
2.3.1.2 Método directo	149
2.3.1.3 Método audio-oral	151
2.3.1.4 Método comunicativo	153
2.3.2 Métodos no convencionales	157
2.3.2.1 Método basado en la sugestopedia y sugestología	157
2.3.2.2 El método del silencio (silent way)	158
2.3.2.3 El método de la respuesta física total (RFT)	159
2.3.2.4. El método comunitario	161
2.4 Conclusiones	163
 CAPÍTULO 3. De la educación a distancia al <i>blended learning</i>	165
Introducción	165
3.1 La educación a distancia. Evolución histórica	171
3.1.1 Antecedentes de la educación a distancia	175
3.1.2 Generaciones de la educación a distancia	176
3.2 E-learning	185
3.2.1. Definición del <i>e-learning</i>	185
3.2.2 Generaciones del <i>e-learning</i>	188
3.2.2.1 Primera generación	189
3.2.2.2 Segunda generación	189
3.2.2.3 Tercera generación	190
3.2.3. Ventajas del <i>e-learning</i>	194
3.2.3.1. Tutor-centred education vs learner centred education	195
3.2.3.2 Eliminación de las barreras espacio-temporales. Facilidad de acceso	195
3.2.3.3 Nueva formas de comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje	198
3.2.3.4 Actualización de los contenidos	199
3.2.3.4 Reducción de costes	202
3.2.4 Desventajas de <i>e-learning</i>	202
3.2.5 Plataformas <i>e-learning</i>	205
3.2.5.1 Características de las plataformas <i>e-learning</i>	208
3.2.5.2 Evolución de las plataformas <i>e-learning</i>	210
3.2.5.2.1 Primera etapa	210
3.2.5.2.2 Segunda etapa	211

3.2.5.2.3 Tercera etapa	213
3.3 Modalidad blended learning	216
3.3.1 Definición de término <i>blended learning</i>	216
3.3.2 El <i>blended learning</i> y la pedagogía <i>learner-centred</i> . Enfoques de aprendizaje	225
3.4 Conclusiones	227
CAPÍTULO 4. Modelo hipermedia modular	231
Introducción	231
4.1 Antecedentes	231
4.2 Plataforma Moodle	236
4.3 Principios del modelo	255
4.4 Estructura del modelo	261

SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5. Diseño y desarrollo de la investigación	277
5.1. Diseño de la investigación	278
5.1.1. Objetivos de la investigación.	278
5.1.1.1 Objetivo general	278
5.1.1.2 Objetivos específicos	279
5.1.2. Hipótesis de la investigación.....	279
5.1.3. Metodología.....	284
5.1.3.1. Metodología cuantitativa	289
5.1.3.2. Metodología cualitativa	293
5.1.4. Población y muestra	298
5.1.4.1. Población.....	298
5.1.4.2. Muestra	298
5.1.4.2.1. Metodología cuantitativa	298
5.1.4.2.2. Metodología cualitativa.....	299
5.1.5. Variables e instrumento	300
5.1.5.1. Metodología cuantitativa.....	300
5.1.5.2. Metodología cualitativa	302
5.1.6. Fiabilidad. Validez.....	303
5.1.6.1. Metodología cuantitativa.....	303
5.1.6.2. Metodología cualitativa	304

5.2 Desarrollo de la investigación	305
5.2.1 Trabajo de campo	305
5.2.1.1. Metodología cuantitativa	305
5.2.1.2. Metodología cualitativa	306
5.2.2 Datación, organización y análisis de los datos recogidos	306
5.2.2.1. Metodología cuantitativa.....	306
5.2.2.2. Metodología cualitativa	307
5.2.3 Resultados	309
5.2.3.1 Datos de la muestra	309
5.2.3.2 Resultados cuantitativos	313
5.2.3.2.1 Resultados sobre el perfil tecnológico de los participantes en la investigación .	313
Resumen. Resultados perfil tecnológico.....	322
5.2.3.2.2. Resultados del modelo hipermedia modular	323
Resumen. Resultados modelo hiermedia modular	334
5.2.3.2.3. Resultados sobre la lengua inglesa	335
Resumen. Resultados lengua inglesa.....	347
5.2.3.3 Resultados cualitativos.....	348
5.2.3.3.1 Resultados generales de las nueve categorías de análisis	350
Resumen. Resultados categorías generales.....	354
5.2.3.3.2. Resultados de cada categoría y sus subcategorías	355
5.2.3.3.2.1. Resultados categoría 1.1. Razones para estudiar Magisterio Especialidad	
Lengua Extranjera (inglés)	355
Resumen. Resultados Categoría 1.1.....	361
5.2.3.3.2.2. Resultados categoría 1.2. Razones para realizar la modalidad	
semipresencial	362
Resumen. Resultados Categoría 1.2.....	368
5.2.3.3.2.3. Resultados categoría 1.3. Opinión sobre la modalidad semipresencial	369
Resumen. Resultados Categoría 1.3.	381
5.2.3.3.2.4. Resultados categoría 1.4. Desventajas sobre la modalidad semipresencial	383
Resumen. Resultados Categoría 1.4.	389
5.2.3.3.2.5. Resultados categoría 1.5. Ventajas sobre la modalidad semipresencial	390
Resumen. Resultados Categoría 1.5.....	399
5.2.3.3.2.6. Resultados categoría 1.6. Características estudiantes de la modalidad	
semipresencial.....	400
Resumen. Resultados Categoría 1.6.....	408

5.2.3.3.2.7. Resultados categoría 1.7. Plataforma <i>e-learning</i> de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (ingles).....	410
Resumen. Resultados Categoría 1.7.....	420
5.2.3.3.2.8. Resultados categoría 1.8. Actividades de la plataforma <i>e-learning</i> de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (ingles).....	421
Resumen. Resultados Categoría 1.8.	435
5.2.3.3.2.9. Resultados categoría 1.9. Herramientas tecnológicas usadas en la plataforma de Idioma extranjero y su didáctica I (inglés).....	437
Resumen. Resultados Categoría 1.9.	451

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES

CAPÍTULO 6. Conclusiones e implicaciones educativas	459
6.1.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 1.....	459
6.2.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 2.	460
6.3.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 3	461
6.4.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 4	464
6.5.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 5	467
6.6.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 6	472
6.7.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 7	474
6.8.Conclusiones de acuerdo al objetivo específico 8	475
6.2 Implicaciones educativas	477
6.2.1 Propuestas de intervención educativa	477
6.2.2. Prospectiva	481
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	483
ANEXOS	521

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de procesamiento de información nueva y comprobación de hipótesis	127
Figura 2. Triángulo <i>e-learnin</i>	187
Figura 3. Ampliación del triángulo <i>e-learning</i>	188
Figura 4. Funciones de los LMS	213
Figura 5. Funciones de los LCMS	214
Figura 6. Convergencia entre los sistemas de formación presencial y en línea	217
Figura 7. Actividades que destacan en el enfoque <i>learner-centred</i>	221
Figura 8. Papel del docente en la pedagogía <i>learner-centred</i> . Grabinger, Dunlap y Duffield	223
Figura 9. Interfaz de la plataforma Moodle	242
Figura 10. Formatos organizativos de la plataforma Moodle	242
Figura 11. Recursos transmisivos de la plataforma Moodle	244
Figura 12. Recursos interactivos de la plataforma Moodle	246
Figura 13. Estructura y orden lógico del recurso interactivo lección	248
Figura 14. Recursos colaborativos plataforma Moodle	250
Figura 15. Formato presentación de materiales. Formato de temas	262
Figura 16. Recurso transmisivo: etiqueta	263
Figura 17. Recurso transmisivo: enlazar un archivo o una página web	264
Figura 18. Recurso interactivo: Cuestionario	266
Figura 19. Recurso interactivo: Glosario	267
Figura 20. Recurso interactivo: Tarea	268
Figura 21. Recursos colaborativos: foros y <i>wikis</i>	270
Figura 22. Enfoques de investigación educativa	288
Figura 23. Fases de la Investigación por encuesta	293
Figura 24: Relaciones entre recolecciones de datos y análisis de datos	295
Figura 25. Elementos o estrategias de la Teoría Fundamental	295
Figura 26. Diseño de la investigación cualitativa mediante entrevista abierta o no estructurada	
Fase I. Análisis exploratorio	296
Figura 27. Diseño de la investigación cualitativa mediante entrevista abierta o no estructurada.	
Fase II del diseño	297
Figura 28. Tareas básicas del análisis de datos cualitativos	307

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Características de los modos de comunicación pragmático y sintáctico	144
Tabla 2. Elementos del método	146
Tabla 3. Universidades de educación a distancia	185
Tabla 4. Comparativa Web 1.0 y Web 2.0	191
Tabla 5. Características de las formas de trabajar en la Web 1.0 y Web 2.0	192
Tabla 6. Comparativa de las características más destacadas de los LMS y los LMCS	215
Tabla 7. Comparativa entre los paradigmas <i>teacher-centred</i> y <i>learner-centred</i>	225
Tabla 8. La instrucción <i>teacher-centred</i> frente a la <i>learner-centred</i>	226
Tabla 9. Fuente: elaboración propia. Datos facilitados por la secretaría de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Salamanca.....	235
Tabla 10: Tipos de <i>wikis</i> y sus comportamientos	253
Tabla 11. Características fundamentales de los tres paradigmas en investigación educativa ...	286
Tabla 12. Características más relevantes de cada una de las metodologías de los paradigmas de investigación	286
Tabla 13. Variables metodología cuantitativa. Fuente: elaboración propia.....	302
Tabla 14. Diferencias estadísticamente significativas. Destrezas en inglés y cultura.....	339
Tabla 15. % del discurso de los grupos de sexo y edad dentro de su grupo y con respecto al total del discurso emitido por hombres y mujeres sobre las nueve categorías general.....	350
Tabla 16. % Discurso hombres y mujeres con respecto al total del discurso sobre las nueve categorías generales de análisis.....	351
Tabla 17. % Diferencia en el discurso de hombres y mujeres sobre las nueve categorías de análisis	353
Tabla 18. % Diferencia en el discurso de los diferentes grupos de edad sobre las nueve categorías de análisis	354
Tabla 19. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1. <i>Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)</i>	356
Tabla 20. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.2. <i>Razones para realizar la modalidad semipresencial</i>	363
Tabla 21. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.3. <i>Opinión modalidad semipresencial</i>	370

Tabla 22. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.4. <i>Desventajas modalidad semipresencial</i>	383
Tabla 23. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.5. <i>Ventajas de la modalidad semipresencial</i>	391
Tabla 24. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.6. <i>Características estudiantes de la modalidad semipresencial</i>	404
Tabla 25. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.7. <i>Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)</i>	411
Tabla 26. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.8. <i>Actividades plataforma e-learning de la asignatura Idioma I</i>	423
Tabla 27. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.9. <i>Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés)</i>	438

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Objetivo general	278
Cuadro 2. Objetivos específicos	279
Cuadro 3. Hipótesis de la investigación	284
Cuadro 4. Población de la investigación	298
Cuadro 5. Muestra cuantitativa de la investigación.....	299
Cuadro 6. Muestra cualitativa de la investigación	300
Cuadro 7. Categoría 1.1. <i>Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)</i>	355
Cuadro 8. Categoría 1.2. <i>Razones para realizar la modalidad semipresencial</i>	362
Cuadro 9. <i>Categoría 1.3. Opinión sobre la modalidad semipresencial</i>	369
Cuadro 10. <i>Categoría 1.4. Desventajas de la modalidad semipresencial</i>	383
Cuadro 11. <i>Categoría 1.5. Ventajas de la modalidad semipresencial</i>	390
Cuadro 12. <i>Categoría 1.6. Características estudiantes de la modalidad semipresencial</i>	401
Cuadro 13. <i>Categoría 1.7. Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)</i>	410
Cuadro 14. <i>Categoría 1.8. Actividades de la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)</i>	423
Cuadro 15. <i>Categoría 1.9. Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I(inglés)</i>	438

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Estudiantes modalidad semipresencial desde el curso 2003-2004 al 2009-2010.....	235
Gráfico 2. Ítem 1 cuestionario 1 y 2: % Grupos de edad de la muestra cuantitativa.....	310
Gráfico 3. % Grupos de edad de la muestra cualitativa	310
Gráfico 4. Ítem 2 cuestionario 1 y 2: % Sexo de la muestra del cuestionario	310
Gráfico 5. % Sexo de la muestra de las entrevista	311
Gráfico 6. Ítem 3 del cuestionario 1. % Estudios que realizados anteriormente.....	312
Gráfico 7. Ítem 4 del cuestionario 1. % Situación laboral	312
Gráfico 8. Ítem5 del cuestionario 1. % Trabajo relacionado con educación.....	312
Gráfico 9. Ítem 6 del cuestionario 1. % Etapa educativa en la que trabajan	312
Gráfico 10. Ítem 8 cuestionario 1. % Ordenador propio.....	314
Gráfico 11. Ítem 14 cuestionario 1. Programas de los que dispone en el ordenador	314
Gráfico 12. Ítem 10 cuestionario 1. % Días a la semana del uso del ordenador.....	315
Gráfico 13. Ítem 11 cuestionario 1. % Horas uso de ordenador a la semana.....	315
Gráfico 14. Ítem 18 cuestionario 1. Frecuencia. Uso del ordenador como herramienta de trabajo	316
Gráfico 15. Ítem 19 cuestionario 1. Frecuencia. Uso del ordenador como herramienta comunicación	316
Gráfico 16. ANOVA ordenador como herramienta de trabajo	316
Gráfico 17. ANOVA ordenador como herramienta de comunicación.....	316
Gráfico 18. Ítem 9 cuestionario 1. % Conexión a Internet en casa	317
Gráfico 19. Ítem 12 cuestionario 1. % Días a la semana del uso de Internet.....	317
Gráfico 20. Ítem 13 cuestionario 1. % Horas uso de Internet a la semana.....	318
Gráfico 21. Ítem 15 cuestionario 1. Usos habituales de las herramientas tecnológicas	318
Gráfico 22. Cuestionario 1. Frecuencia de uso de buscadores Web.....	319
Gráfico 23. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de navegadores Web.....	319
Gráfico 24. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso del email	320
Gráfico 25. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de foros	320
Gráfico 26. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de <i>blog</i>	320
Gráfico 27. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de <i>podcast</i>	320
Gráfico 28. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso del <i>wiki</i>	320
Gráfico 29. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de redes sociales	320

Gráfico 30. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia con la que utilizas los <i>chats</i>	320
Gráfico 31. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia con la que utilizas los <i>vidocast</i>	320
Gráfico 32. ANOVA frecuencia de uso de <i>chat</i>	321
Gráfico 33. ANOVA frecuencia de uso de redes sociales	321
Gráfico 34. ANOVA frecuencia de uso de <i>podcast</i>	321
Gráfico 35. Ítem 16. Cuestionario 1. ¿Es la primera vez que realizas una carrera universitaria en modalidad semipresencial?	323
Gráfico 36. Ítem 17. Cuestionario 1. ¿Ha realizado algún curso de inglés utilizando una plataforma <i>e-learning</i> como Moodle?	324
Gráfico 37. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre si es la primera vez que realizas una carrera universitaria en modalidad semipresencial	324
Gráfico 38. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre el uso anterior de la plataforma <i>e-learning</i> para cursos de inglés	324
Gráfico 39. Ítem 3 cuestionario 2. Días a la semana de acceso a la plataforma Moodle	325
Gráfico 40. Ítem 4 cuestionario 2. % Horas a la semana que trabajas en la plataforma Moodle	325
Gráfico 41. Ítem 5 cuestionario 2. Lugar de acceso a la plataforma Moodle	326
Gráfico 42. Ítem 6 cuestionario 2. Forma de ponerse en contacto con el profesor	326
Gráfico 43. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre ponerse en contacto con el profesor por email	327
Gráfico 44. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre ponerse en contacto con el profesor por teléfono	327
Gráfico 45. Ítem 7 cuestionario 2. Uso herramientas de la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)	328
Gráfico 46. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: foros.....	329
Gráfico 47. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: <i>wikis</i>	329
Gráfico 48. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: <i>videocast</i>	329
Gráfico 49. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: <i>podcast</i>	329
Gráfico 50. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: cuestionarios.....	329

Gráfico 51. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: glosario	329
Gráfico 52. ANOVA frecuencia de participación en los foros.....	330
Gráfico 53. ANOVA frecuencia de participación en los <i>wikis</i>	330
Gráfico 54. ANOVA frecuencia de participación en los cuestionarios	330
Gráfico 55. ANOVA frecuencia de participación en el glosario.....	330
Gráfico 56. Ítem 8 cuestionario 2. Adecuación de las actividades de la plataforma de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)	331
Gráfico 57. Ítem 9 cuestionario 2. Claridad de las actividades de la plataforma de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)	331
Gráfico 58. Ítem 10 cuestionario 2. Necesidad de las sesiones presenciales para un buen aprendizaje de la asignatura de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés).....	332
Gráfico 59. Ítem 11 cuestionario 2. Suficientes las sesiones presenciales para un buen aprendizaje de la asignatura de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés).....	332
Gráfico 60. Ítem 27 cuestionario 2. Satisfacción con respecto al modelo presentado	332
Gráfico 61. Ítem 27 cuestionario 1. Valoración de cómo se va a manejar en la plataforma antes de comenzar el curso	333
Gráfico 62. Ítem 28 cuestionario 2. Valoración del manejo de la plataforma al finalizar el curso	333
Gráfico 63. Ítem 25 cuestionario 2. Valoración sobre la facilidad de uso de la plataforma	334
Gráfico 64. Ítem 7 cuestionario 1. Razones para cursar Magisterio en la Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) en modalidad semipresencial	336
Gráfico 65. Ítem 21 cuestionario 1. Nivel de expresión oral de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I.....	337
Gráfico 66. Ítem 22 cuestionario 1. Nivel de comprensión oral de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I.....	337
Gráfico 67. Ítem 23 cuestionario 1. Nivel de expresión escrita de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I.....	337
Gráfico 68. Ítem 24 cuestionario 1. Nivel de comprensión escrita de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I.....	337
Gráfico 69. Ítem 13 cuestionario 2. Nivel de expresión oral de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma I.....	338

Gráfico 70. Ítem 14 cuestionario 2. Nivel de comprensión oral de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma I.....	338
Gráfico 71. Ítem 15 cuestionario 2. Nivel de expresión escrita de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma I.....	338
Gráfico 72. Ítem 16 cuestionario 2. Nivel de comprensión escrita de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma	338
Gráfico 73. Ítem 25 cuestionario 1. Conocimiento de la cultura inglesa al comienzo de la asignatura de Idioma I.....	339
Gráfico 74. Ítem 17 cuestionario 2. Conocimiento de la cultura inglesa al finalizar la asignatura de Idioma I.....	339
Gráfico 75. <i>Prueba t de student</i> de las competencias y la cultura inglesa.....	340
Gráfico 76. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad verbos modales al comienzo de la asignatura	340
Gráfico 77. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad verbos frasales al comienzo de la asignatura	340
Gráfico 78. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad oraciones compuestas al comienzo de la asignatura	341
Gráfico 79. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad preposiciones al comienzo de la asignatura	341
Gráfico 80. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad formación de palabras al comienzo de la asignatura	341
Gráfico 81. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad verbos al comienzo de la asignatura.....	341
Gráfico 82. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad oraciones simples al comienzo de la asignatura.	341
Gráfico 83. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad determinantes al comienzo de la asignatura.....	341
Gráfico 84. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad nombres y pronombres al comienzo de la asignatura	341
Gráfico 85. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad adjetivos y adverbios al comienzo de la asignatura	341
Gráfico 86. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los verbos modales	342
Gráfico 87. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los verbos frasales	342
Gráfico 88. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar las oraciones compuestas	342
Gráfico 89. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar las preposiciones	342

Gráfico 90. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar la formación de palabras	342
Gráfico 91. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los verbos	342
Gráfico 92. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar las oraciones simples	343
Gráfico 93. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los determinantes	343
Gráfico 94. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los nombres y pronombres	343
Gráfico 95. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los adjetivos y adverbios	343
Gráfico 96. Ítem 18 cuestionario 2. Uso de foros y <i>wikis</i> para mejorar la expresión y comprensión escrita en inglés	344
Gráfico 97. Ítem 20 cuestionario 2. Uso del glosario para adquirir vocabulario y mejorar la expresión y comprensión escrita en inglés	344
Gráfico 98. Ítem 21 cuestionario 2. Uso de <i>podcast</i> y <i>videocast</i> para mejorar la comprensión oral en inglés	345
Gráfico 99. Ítem 22 cuestionario 2. Uso de cuestionarios <i>online</i> para los aspectos gramaticales	345
Gráfico 100. Ítem 24 cuestionario 2. Uso de <i>wikis</i> para mejorar el conocimiento sobre la cultura de los países de habla inglesa	346
Gráfico 101. Ítem 28 cuestionario 1. Valoración del nivel de inglés antes de comenzar el curso	346
Gráfico 102. Ítem 29 cuestionario 2. Valoración del nivel de inglés al finalizar el curso	346
Gráfico 103. Ítem 26 cuestionario 2. Eficacia de la enseñanza semipresencial con apoyo de la plataforma para la enseñanza-aprendizaje del inglés	347
Gráfico 104. % Discurso hombres y mujeres con respecto al total del discurso sobre las nueve categorías generales de análisis	352
Gráfico 105. % Discurso total hombres y mujeres sobre las doce categorías generales de análisis en relación al 100%	352
Gráfico 106. % Diferencia en el discurso de hombres y mujeres sobre las nueve categorías de análisis	353
Gráfico 107. PENDIENTE	354

Gráfico 108. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1. <i>Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)</i>	356
Gráfico 109. % resultados subcategoría 1.1.1.....	357
Gráfico 110. % resultados subcategoría 1.1.3.....	358
Gráfico 111. % resultados subcategorías 1.1.2.y 1.1.6.	359
Gráfico 112. % resultados subcategorías 1.1.4.y 1.1.5	360
Gráfico 113. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.1. <i>Razones para estudiar la Diplomatura de Magisterio en Especialidad Lengua Extranjera (inglés)</i> en relación al total del discurso.....	361
Gráfico 114. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.2. <i>Razones para realizar la modalidad semipresencial</i>	363
Gráfico 115. % resultados subcategoría 1.2.3.....	363
Gráfico 116. % resultados subcategorías 1.2.2. y 1.2.5.....	365
Gráfico 117. % resultados subcategoría 1.2.1.....	366
Gráfico 118. % resultados subcategoría 1.2.4.....	367
Gráfico 119. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.2. <i>Razones para realizar la modalidad semipresencial</i> en relación al total del discurso	368
Gráfico 120. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.3. <i>Opinión modalidad semipresencial</i>	370
Gráfico 121. % resultados subcategorías 1.3.2, 1.3.5., 1.3.7. y 1.3.12.....	371
Gráfico 122. % resultados subcategorías 1.3.6, 1.3.10. y 1.3.14.....	374
Gráfico 123. % resultados subcategorías 1.3.1. y 1.3.11.	376
Gráfico 124 % resultados subcategorías 1.3.3, 1.3.4., 1.3.8. y 1.3.9.....	378
Gráfico 125. % resultados subcategoría 1.3.13.....	380
Gráfico 126. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.3. <i>Opinión sobre la modalidad semipresencial</i> en relación al total del discurso.....	381
Gráfico 127. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.4. <i>Desventajas modalidad semipresencial</i>	384
Gráfico 128. % resultados subcategoría 1.4.1.....	384
Gráfico 129. % de la subcategoría Barrera tecnológica en los diferentes grupos de edad	385
Gráfico 130. % resultados subcategorías 1.4.2., 1.4.3. y 1.4.4.....	386
Gráfico 131. % resultados subcategoría 1.4.5.....	388

Gráfico 132. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.4. <i>Desventajas modalidad semipresencial</i> en relación al total del discurso.....	389
Gráfico 133. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.5. <i>Ventajas de la modalidad semipresencial</i>	392
Gráfico 134. % resultados subcategorías 1.5.1. y 1.5.4.....	393
Gráfico 135. % resultados subcategorías 1.5.3, 1.5.5. y 1.5.9.....	394
Gráfico 136. % resultados subcategorías 1.5.2 y 1.5.6.....	396
Gráfico 137. % resultados subcategorías 1.5.7 y 1.5.8.....	397
Gráfico 138. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.5. <i>Ventajas modalidad semipresencial</i> en relación al total del discurso.....	398
Gráfico 139. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.6. <i>Características estudiantes de la modalidad semipresencial</i>	401
Gráfico 140. % resultados subcategoría 1.6.1.	402
Gráfico 141. % de la subcategoría Competencia digital en los diferentes grupos de edad.....	403
Gráfico 142. % resultados subcategorías 1.6.2 y 1.6.4.....	404
Gráfico 143. % resultados subcategorías 1.6.3. y 1.6.5.....	405
Gráfico 144. % resultados subcategoría 1.6.6.	407
Gráfico 145. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.6. <i>Características estudiantes de la modalidad semipresencial</i> en relación al total del discurso.....	408
Gráfico 146. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.7. <i>Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)</i>	411
Gráfica 147. % resultados subcategoría 1.7.9.	412
Gráfico 148. % resultados subcategorías 1.7.2., 1.7.5. Y 1.7.8.	413
Gráfico 149. % resultados subcategoría 1.7.6.....	416
Gráfico 150. % resultados subcategorías 1.7.3., 1.7.4. y 1.7.7.....	418
Gráfico 151. % resultados subcategoría 1.7.1.....	419
Gráfico 152. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.7. <i>Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)</i>	420
Gráfico 153. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.8. <i>Actividades plataforma e-learning de la asignatura Idioma I</i>	424
Gráfico 154. % resultados subcategoría 1.8.1.....	424
Gráfico 155. % resultados subcategoría 1.8.5.....	431
Gráfico 156. % resultados subcategorías 1.8.3. y 1.8.6.....	433

Gráfico 157. % resultados subcategoría 1.8.2.....	434
Gráfico 158. % resultados subcategoría 1.8.4.....	434
Gráfico 159. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.8. <i>Actividades plataforma e-learning de la asignatura Idioma I</i> en relación al total del discurso	435
Gráfico 160. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.9. <i>Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés)</i>	439
Gráfico 161. % resultados subcategoría 1.9.1.....	439
Gráfico 162. % resultados subcategoría 1.9.4.....	443
Gráfico 163. % resultados subcategoría 1.9.6.....	445
Gráfico 164. % resultados subcategoría 1.9.5.....	446
Gráfico 165. % resultados subcategorías 1.9.2, 1.9.3. y 1.9.7.....	448
Gráfico 166. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.9. <i>Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés)</i> en relación al total del discurso.....	451
Gráfico 167. Finalidades principales de la intervención educativa y su relación con cuatro ejes principales en la investigación.....	480

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Con la realización de esta tesis doctoral nos proponemos analizar un modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial.

Este trabajo es fruto de un proyecto interdisciplinar en el que se abordan dos campos de estudio relevantes. Por un lado, la enseñanza del inglés como segunda lengua, y por otro lado, el desempeño de nuestra labor docente en modalidad semipresencial con el apoyo de la plataforma *e-learning* Moodle.

La expansión de centros de educación primaria con proyecto bilingüe español-inglés, en los que se imparten diferentes asignaturas en lengua inglesa, ha propiciado un aumento de la demanda de la titulación de Magisterio en la especialidad de inglés. Este crecimiento no solo se ha observado en las primeras titulaciones que cursan los estudiantes universitarios, sino que ha sido más notorio en aquellos discentes que ya tienen una Diplomatura o Grado en Magisterio y que se han incorporado al mercado laboral.

Dos son las principales consecuencias que se derivan de esta situación. Por un lado, los estudiantes que deciden cursar esta titulación son más heterogéneos tanto en los conocimientos lingüísticos y culturales del inglés, como en el desarrollo de cada una de las destrezas en esta lengua. Por otro lado, el hecho de que la mayoría de los estudiantes que deciden cursar esta especialidad ya se hayan incorporado al mercado laboral, da lugar a la imposibilidad de realizar estos estudios, siguiendo una formación presencial tradicional.

En este trabajo de tesis hemos querido profundizar en esta realidad y nos hemos propuesto analizar un ambiente de aprendizaje virtual que se complemente la formación presencial para conocer si a través de él se consigue dar respuesta a las necesidades de formación continua de los estudiantes y afrontar los nuevos desafíos y problemas que se deriven de esta situación.

2. ANTECEDENTES

El uso de Moodle para crear un ambiente virtual de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en modalidad semipresencial no es nuevo. Existen diversas investigaciones, llevadas a

cabo por profesores de idiomas y lingüistas, en las que se ha utilizado esta plataforma y las herramientas que ofrece para la mejora de las destrezas en ese idioma.

Señalamos el estudio realizado en la Universidad de Chung Hua en Taiwan en el que se investiga la eficacia de Moodle para el desarrollo de la expresión escrita del inglés en educación superior (Wu, 2008), así como el efectuado por Gorenc y Rozman (2010), en el que se analiza una experiencia en formación semipresencial, combinando clases presenciales con clases *online* para la enseñanza y aprendizaje del inglés. La finalidad de ambos trabajos es diseñar un ambiente virtual, a través de la plataforma Moodle, para el aprendizaje de esta segunda lengua. De los resultados obtenidos en ambos trabajos, se extrae la actitud positiva de los estudiantes para trabajar en entornos virtuales al considerar que Moodle es un entorno eficaz para el aprendizaje del idioma.

Destacamos igualmente la experiencia sobre el uso de Moodle en educación superior para la mejora de las destrezas en inglés en carreras que no son de idiomas, que realizan Cuadrado y Ruiz (2009). Se sitúa en un contexto de colaboración entre la Universidad de Londres y la Universidad de Valencia, desarrollándose un proyecto bilingüe español-inglés. Su finalidad es determinar si a través de esta colaboración se consiguen desarrollar las destrezas en ambos idiomas. De acuerdo a los resultados obtenidos en los estudiantes de la Universidad de Valencia, se concluye que los discentes aprecian la efectividad y la influencia positiva de las actividades desarrolladas en este entorno virtual. Además señalan la aportación del aprendizaje cooperativo para mejorar en la segunda lengua.

En la misma línea que los trabajos anteriores, encontramos los realizados por diferentes investigadores, en los que de una manera más específica, se señalan los beneficios que presentan diferentes herramientas tecnológicas para la enseñanza del inglés a través del uso de un ambiente virtual.

En primer lugar, señalamos la investigación efectuada por Rothwell et al. (2007) en la Universidad de Kingston sobre los beneficios de integrar *podcasts* en el primer año de la Licenciatura de inglés y comunicación. En ella se muestran los beneficios del uso de este recurso como parte de un enfoque de aprendizaje semipresencial, así como todas las características de los *podcasts* para complementar la formación de los estudiantes, considerándolos un recurso válido para este tipo de enseñanza.

En otro trabajo elaborado por Chinnery (2006) se destacan, igualmente, los beneficios de los *podcasts* al facilitar a los estudiantes de idiomas experiencias culturales reales.

Destacamos también la tarea realizada por Miyazoe y Anderson (2010), en la que se analizan los efectos positivos de la implementación simultánea de tres actividades escritas a través de herramientas tecnológicas, el foro, el *blog* y el *wiki*, en un entorno de aprendizaje mezclado, para la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Universidad de Tokio. En los resultados del estudio se evidencia la percepción positiva de las tres herramientas por parte de los estudiantes, destacando el *wiki* como la más favorable, seguida del *blog* y del foro. Además en los resultados obtenidos, se destaca que a través de ellas se mejora la capacidad de los estudiantes para distinguir los diferentes estilos de textos escritos en inglés.

En la experiencia desarrollada por Savignon y Roithmeier (2004), se centran en el uso del foro como herramienta para fomentar el intercambio cultural y los conocimientos lingüísticos entre estudiantes de alemán como lengua extranjera en los Estados Unidos y estudiantes del inglés como segunda lengua en Alemania. Entre las conclusiones extraídas, se señalan evidencias de la construcción colaborativa de textos y el uso de estrategias de comunicación asincrónica para promover el intercambio de conocimientos. Los estudiantes de ambos países colaboran para crear una comunidad de aprendizaje, mostrando su motivación e interés de participación en los foros.

En el trabajo de Fitze (2006) de nuevo se utiliza el foro en el aprendizaje de la segunda lengua. En esta ocasión se combina la instrucción presencial y la instrucción *online* a través de una plataforma *e-learning*. El estudio concluía que en la expresión escrita que se desarrollaba de forma *online* se evidenciaba un mayor rango en el léxico utilizado, al igual que una mayor interacción e igualdad en la participación de los estudiantes en estas discusiones.

En la investigación de Montero et al. (2007), se analizan los discursos llevados a cabo a través del foro, centrándose en el uso de verbos modales en estudiantes de inglés como segunda lengua en universidades españolas. Se observa la existencia de niveles similares de la oralidad en los mensajes del foro de discusión, lo que sugiere que la práctica de la escritura en línea mejora la capacidad de hablar.

Kol y Schcolnik (2008) en su estudio también se centran en el uso de foros en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Sin embargo, en este caso se pretende establecer los criterios válidos para evaluar las contribuciones por parte de los estudiantes. Una vez más estamos ante una investigación en la que se utiliza el foro con fines académicos, para la enseñanza del inglés como segunda lengua, en la que se señalan las percepciones positivas de los estudiantes hacia el estudio y el uso del foro para mejorar su expresión y comprensión escrita.

En relación al uso del *wiki* para la enseñanza de idiomas encontramos distintas experiencias realizadas en este ámbito. Destacamos el trabajo llevado a cabo por Lund (2008) en Noruega, en relación al uso del *wiki* como herramienta de colaboración en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Los resultados del estudio determinaron que el *wiki* era una herramienta viable para favorecer las capacidades colectivas en el aprendizaje de idiomas. Asimismo en la investigación desarrollada en Brasil por Franco (2008) con estudiantes de inglés de nivel intermedio, se analiza el uso del *wiki* para fomentar la corrección entre los discentes en un ambiente virtual grupal. Los resultados nuevamente confirmaron la percepción positiva de los estudiantes sobre el uso de este recurso y su progreso en la adquisición del idioma.

En los diferentes trabajos que se han elaborado en torno a la enseñanza del inglés y el uso de las tecnologías, se solicitan más estudios en este ámbito. Ello nos motiva a realizar nuestra investigación, analizando un modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial, utilizando Moodle.

No hemos encontrado un estudio específico en el que se analice un modelo que conjugue cada una de las herramientas señaladas en las investigaciones anteriores. Por este motivo consideramos que esta tesis puede ser una aportación relevante en el ámbito de la enseñanza no solo del inglés sino de cualquier segunda lengua en este tipo de formación.

El modelo se ha implementado en la Universidad Pontificia de Salamanca para la titulación de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés) en enseñanza semipresencial. La finalidad de este es conseguir que los estudiantes alcancen el desarrollo suficiente en cada una de las destrezas, así como en su conocimiento de la gramática y cultura inglesa para alcanzar el nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

3. OBJETIVO Y FINALIDAD DE LA TESIS

El objetivo de este trabajo es analizar un modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial, en concreto para la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) de la titulación de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés).

¿Por qué el análisis de este modelo? A lo largo de nuestros años de experiencia en la modalidad semipresencial hemos apreciado como los distintos modelos que se presentaban, se habían convertido en simple repositorios de apuntes. En ellos no se apreciaba un uso adecuado de las posibilidades que ofrecía Moodle para poder practicar y así mejorar el nivel de los estudiantes en este idioma.

Nos parecía importante analizar un entorno que sí hubiera hecho uso de las posibilidades tecnológicas de la plataforma y de esta manera poder concluir si el modelo que se había implementado era válido para la enseñanza de un idioma de acuerdo al enfoque comunicativo.

Teníamos especial interés en conocer si las herramientas, materiales y actividades que se habían utilizado y realizado conseguían dar respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes. En concreto queríamos saber, si a través de ellos, los discentes mejoraban tanto en las cuatro destrezas en la segunda lengua (comprensión y expresión oral y escrita), como en los distintos aspectos gramaticales, culturales y metodológicos.

Asimismo, queríamos averiguar si se había conseguido implementar un entorno centrado en el estudiante y si se había favorecido tanto el aprendizaje individual como el aprendizaje colaborativo y cooperativo, consiguiendo crear una comunidad de aprendizaje.

La finalidad de la investigación, por consiguiente, es poder aportar más información sobre el uso de Moodle para crear un ambiente virtual efectivo para la enseñanza del inglés en este tipo de formación. Con nuestro trabajo queremos contribuir a los diferentes estudios realizados en este ámbito y conseguir tener más información de cara a la realización de propuestas educativas que nos permitan determinar mejor las prioridades de intervención educativa y conseguir un modelo eficaz para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua en modalidad semipresencial en educación superior.

4. METODOLOGÍA

Para conseguir el objetivo de nuestra tesis hemos considerado que la metodología más adecuada es la metodología mixta o multimétodo. Por un lado, la metodología cuantitativa nos permite conocer la situación general en la que nos encontramos en un determinado contexto y realizar el estudio con una muestra estadísticamente representativa lo que nos faculta para generalizar los resultados de nuestra muestra a una población mayor, utilizando el razonamiento deductivo. Mientras que la cualitativa nos permite describir, profundizar e interpretar en ese contexto de una forma inductiva y generar perspectivas teóricas.

En cuanto a las técnicas empleadas, por un lado, tenemos la entrevista abierta o no estructurada del paradigma cualitativo con el consiguiente análisis de contenido y la interpretación de los datos, y por otro lado, la utilización del cuestionario como instrumento de recogida de datos más propio del paradigma cuantitativo, con el consiguiente tratamiento estadístico de estos.

Autores como Hancock (2002) consideran que la investigación que se lleve a cabo en cualquier aspecto relacionado con la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, debe realizarse de acuerdo a una metodología mixta para poder entender el complejo aprendizaje de un idioma.

Dentro de las tres formas de realizar una investigación multimétodo señaladas por Padgett (1998), la investigación desarrollada comienza con la recogida de datos empleando un método cuantitativo, a través de dos cuestionarios que se completan por los participantes en dos momentos distintos de la investigación. Posteriormente, se emplea la entrevista abierta, como instrumento del método cualitativo, con el fin de profundizar en los resultados obtenidos en la metodología cuantitativa. De esta forma, los datos cuantitativos son el punto de partida del enfoque cualitativo con el que continúa la investigación, porque permiten la confección de preguntas de una entrevista de la que deriven unos datos lo suficientemente robustos para cumplir los objetivos del estudio.

El estudio de investigación de carácter cuantitativo que se ha llevado a cabo, se enmarca, dentro de lo que en investigación educativa se denominan diseños no experimentales o *ex-post-facto*. De esta forma, no podemos controlar y manipular las variables al acontecer el fenómeno

de forma natural, por lo que solo registraremos sus medidas. Dentro de esta modalidad de diseños, hemos optado por realizar un estudio descriptivo y correlacional.

El enfoque cualitativo de nuestra investigación se basa en la Teoría fundamentada (*grounded theory*). La teoría surge y se desarrolla de forma inductiva a partir de los datos de la investigación, y no de forma deductiva de marcos teóricos, consiguiendo hallar aquellos aspectos significativos en nuestra área de estudio. El proceso de análisis en la teoría fundamentada es un proceso dinámico y creativo, y en él se distinguen dos elementos o estrategias fundamentales: el muestreo teórico y el método comparativo constante.

En el caso de la metodología cuantitativa, el instrumento utilizado para realizar el análisis descriptivo e inferencial de los datos ha sido el programa estadístico SPSS 19. Para ello se preparó un registro de codificación para posteriormente procesar los 716 cuestionarios recogidos en un fichero *ad hoc*. Una vez creada la plantilla o matriz de datos, se introdujeron todos los datos, se procedió a la depuración de los mismos y a la realización de los análisis de carácter descriptivo e inferencial con la ayuda del programa estadístico señalado.

Los resultados obtenidos se han ilustrado con gráficas y tablas en Microsoft Office Word 2010.

En el caso de la metodología cualitativa el instrumento utilizado ha sido el Nud*ist 6. Para analizar los contenidos fue necesario la creación *ad hoc* de un sistema de categorías.

En el análisis de datos seguimos el esquema propuesto por Miles y Huberman (1994) sobre los procesos del análisis de datos cualitativos. En él se distinguen tres tareas básicas: a) la reducción de datos; b) la disposición y transformación de datos; y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones. Este diseño no es lineal sino convergente, recursivo, y concluye al llegar la saturación de la información.

En la reducción de datos se realiza una simplificación de la gran cantidad de datos que se han recogido durante el estudio cualitativo, realizándose la categorización y codificación. (Rodríguez, Gil y García, 1999). En esta etapa se llevan a cabo tres tareas principales:

- la separación de unidades, en el caso de nuestra investigación es la línea;
- la categorización, en nuestro estudio se han definido de forma deductiva, con categorías a priori, e inductiva a medida que se han examinado los datos se han

- introducido modificaciones, se han ampliado, renombrado o suprimido las categorías, las cuales han quedado definidas en nueve; y
- la codificación de las unidades.

Una vez llevada a cabo la reducción de datos y continuando con el esquema propuesto por Miles y Huberman (1994) sobre el análisis de datos, pasamos a la segunda tarea básica del análisis referida a la disposición de los datos. En el caso de nuestra investigación los datos se han dispuesto en diferentes graficas y tablas de doble entrada. Para esta ilustración en gráficas y tablas hemos utilizado Microsoft Office Word 2010.

Finalmente, llegamos a la fase de obtención y verificación de conclusiones que dará lugar a la presentación de los resultados y la interpretación de los mismos, así como a la extracción de conclusiones de la investigación llevada a cabo.

5. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

La tesis está dividida en tres partes. La primera hace referencia a los aspectos teóricos, **capítulos 1, 2, 3 y 4**; la segunda se centra en la parte empírica, **capítulo 5**; en la tercera, compuesta por el **capítulo 6**, se exponen las conclusiones, las propuestas de intervención educativa, los beneficiarios del proyecto y su prospectiva.

El **capítulo 1** versa sobre la política lingüística europea. La organización del contenido de este capítulo está estructurada en tres apartados.

En el primero para conocer en profundidad las bases de la política lingüística europea, realizaremos una exposición teórica de los documentos oficiales europeos considerados más significativos, que sirven para divulgar los principios y directivas de dicha política desde el Tratado de Maastricht hasta las Decisiones, Comunicaciones, Resoluciones, Conclusiones, Dictámenes, Informes, Eurobarómetros sobre los europeos y sus lenguas, Programas y Recomendaciones publicadas hasta mayo de 2009.

En el segundo apartado, especificaremos los principios en los que se basa la política lingüística europea. Estos principios hacen referencia a la diversidad lingüística: multilingüismo y plurilingüismo; la diversidad cultural: pluriculturalidad; la movilidad y acceso al empleo; el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida (*lifelong learning*) de los estudiantes y profesores

de idiomas; y la utilización de las nuevas tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE).

En la parte final del capítulo, señalaremos las conclusiones que hemos extraído y que consideramos relevantes para nuestra investigación.

El **capítulo 2** lleva por título Teoría y métodos de adquisición de segundas lenguas. La organización del contenido de este capítulo está estructurada en tres apartados.

En primer lugar, realizaremos matizaciones terminológicas sobre los diferentes conceptos que vamos a utilizar en el desarrollo del presente capítulo, para fijar el significado con el que se utilizarán estos términos a lo largo de nuestra investigación. Nos centraremos en los siguientes conceptos: segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE), adquisición y aprendizaje, e interlengua.

En el segundo, abordaremos las teorías de adquisición de segundas lenguas, siguiendo la clasificación que ofrecen Larsen-Freeman y Long (1994) en la obra *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. De acuerdo a esta clasificación, las teorías se dividen en tres grupos: *teorías innatistas* en las que haremos una especial referencia a la teoría de Chomsky o de la Gramática Universal y a la teoría del monitor de Krashen; *teorías ambientalistas*, centrándonos en el modelo de aculturación de Schumann; y las *teorías interaccionistas* donde abordaremos la teoría funcional tipológica de Givón y la ASL, así como el modelo multidimensional del grupo ZISA.

En la tercera parte del capítulo, expondremos los métodos de enseñanza de segunda lengua (L2). Comenzaremos con una aproximación a la definición de método para posteriormente presentar una revisión de los métodos convencionales: método tradicional o de gramática-traducción, método directo, método audio-oral y método comunicativo; y no convencionales: método basado en la sugestopedia y sugestología, el método del silencio (*silent way*), método de la respuesta física total (RFT) o *Total Physical Response (TPR)* y el método comunitario (*Community Language Learning, CLL*).

En la parte final del capítulo, indicaremos las conclusiones extraídas que consideramos relevantes para nuestra investigación.

En el **capítulo 3**, De la educación a distancia al *blended learning*, se realiza un recorrido desde los inicios de la educación a distancia hasta la actual modalidad semipresencial (*blended learning*), haciendo también hincapié en el *e-learning*. La organización del contenido de este capítulo está estructurada en cuatro apartados.

En el primer apartado, realizaremos un acercamiento al término educación a distancia, apoyándonos en los autores más relevantes en este ámbito, tanto a nivel nacional como internacional y a las características de esta modalidad de enseñanza. También nos referiremos a los antecedentes de la educación a distancia situados en las cartas instruccionales de los sumeros, egipcios, griegos y, posteriormente, romanos, para a continuación hacer referencia a las tres generaciones de educación a distancia. Primera generación o por correspondencia, segunda generación o telecomunicación, y tercera generación o telemática. Estas se distinguen por los medios de comunicación que se utilizan, así como por los recursos y herramientas que se tienen a su disposición.

En la segunda parte del capítulo, abordaremos la modalidad *e-learning*. Se realizará una definición del término que nos lleva a señalar las características que distinguen este tipo de enseñanza. Al igual que se realizara anteriormente en la educación a distancia, en la modalidad *e-learning* se distinguen, tres generaciones. La primera generación o *e-learning 1.0*, en correspondencia al término *Web 1.0*, se sitúa entre 1994 y 1999; la segunda generación o *e-learning 1.3 / e-learning 1.5*, situada entre el año 2000 y 2003; y la tercera generación o *e-learning 2.0*, en referencia a la *Web 2.0*, que comienza a partir del año 2003. La evolución de las tres generaciones viene determinada por la evolución tecnológica que tiene lugar. Señaladas las generaciones de *e-learning* nos centraremos en las ventajas de esta formación, destacando: el cambio en los paradigmas de aprendizaje, de una metodología *tutor-centred* a una *learner-centred*, así como la eliminación de las barreras espacio-temporales, el desarrollo de nuevas formas de comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actualización de los contenidos y la reducción de los costes. En el último apartado de la modalidad *e-learning* haremos referencia a las plataformas *e-learning*, a su definición y requisitos, así como a las principales características: interactividad, flexibilidad, escalabilidad y estandarización, consideradas comunes a todas las plataformas. Este apartado concluirá con una evolución de las plataformas *e-learning*, señalando las tres etapas desde los *Content Management System (CMS)* hasta los *Learning Content Management System (LCMS)*, pasando por los *Learning Management System (LMS)* y los rasgos de cada uno de ellos.

En el siguiente apartado del capítulo, nos centraremos en la modalidad *blended learning*. En primer lugar, realizaremos una aproximación al término, definición el mismo y señalando las características de esta formación. La segunda parte de este apartado la dedicaremos al *blended learning* y a la pedagogía *learner-centred*, señalando los enfoques de aprendizaje de acuerdo a la clasificación establecida por Allan (2007).

En la parte final del capítulo, señalaremos las conclusiones consideradas más relevantes para nuestra investigación.

El **capítulo 4**, que trata sobre el modelo hipermedia modular que vamos a analizar en nuestra investigación, se divide en cuatro apartados.

En el primero de estos se señalaran los antecedentes de esta formación en la Universidad Pontificia de Salamanca, que tiene sus inicios en el curso 2003-2004 con la utilización de la plataforma UPC plus. Sin embargo, esta no dio respuesta a las necesidades planteadas, decidiéndose el cambio a la plataforma Moodle a partir del curso siguiente, 2004-2005 hasta la actualidad. En este apartado se refleja un claro incremento de la demanda de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, pasando de 348 estudiantes en el curso 2003-2004 a 1470 en el curso 2009-2010, que es el curso en el que se desarrolla esta investigación.

En el segundo apartado del capítulo nos centremos en la plataforma *e-learning* Moodle, siendo la utilizada para implementar el modelo a analizar. Nos referiremos a los aspectos principales de la filosofía en la que se basa, la pedagogía construccionista social, así como a los diferentes tipos de recursos: transmisivos, interactivos y de colaboración con los que cuenta. Esta división se realizará de acuerdo a dos factores. Por un lado, el grado de complejidad que se produce en el proceso comunicativo, ya que el tipo de comunicación que se lleva a cabo es diferente, y por otro al modelo pedagógico en el que se asientan cada uno de ellos, *tutor-centred* o *learner-centred*. También haremos referencia a los recursos comunicativos con los que cuenta la plataforma para permitir la comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo.

En la tercera parte del capítulo nos centraremos en los principios constructivistas. Se define el entorno de aprendizaje constructivista como el lugar donde los estudiantes trabajan juntos y se apoyan unos a otros.

Por último, se presenta la estructura y el diseño del modelo a analizar. Haremos referencia al formato de presentación de los materiales, así como a los recursos transmisivos, interactivos, colaborativos y comunicativos utilizados, y a la finalidad de uso de cada uno de estos recursos.

El estudio empírico se inicia en el **capítulo 5**, titulado diseño y desarrollo de la investigación.

En el diseño de la investigación mostraremos tanto el objetivo general de nuestro estudio como los objetivos específicos e hipótesis. Igualmente detallaremos las directrices metodológicas, cuantitativas y cualitativas, que han guiado nuestro trabajo empírico, así como a la población y muestra, cualitativa y cuantitativa; variables contempladas y los instrumentos utilizados; finalizando con el apartado que se refiere a la fiabilidad y validez de ambos instrumentos.

En el desarrollo de la investigación abordaremos el trabajo de campo tanto de la metodología cualitativa como cuantitativa, y a la datación, organización y análisis de los datos de ambas metodologías. En la parte final de capítulo se expondrán de forma detallada los resultados obtenidos. La exposición de estos datos se distribuye en tres bloques. En el primero de ellos, expondremos los datos personales que describen la muestra de nuestra investigación en relación a su edad, sexo, estudios universitarios realizados, situación laboral, trabajo relacionado con educación y etapa educativa en la que trabajan. En el segundo bloque, se enumerarán los resultados cuantitativos obtenidos a través de los dos cuestionarios completados por los estudiantes al principio y al final del curso, donde se recogen las variables en torno a la tecnología y la modalidad semipresencial, así como en relación al inglés como segunda lengua.

En el tercer y último bloque, detallaremos los resultados cualitativos de nuestra investigación, extraídos de las entrevistas no estructuradas realizadas a 91 estudiantes de la modalidad semipresencial, presentados de acuerdo a los resultados obtenidos en las 9 categorías y sus subsistemas.

Finalizado el estudio empírico, en la tercera parte del trabajo, en concreto en el **capítulo 6**, se presentarán las conclusiones, las propuestas de intervención educativa, los beneficiarios del proyecto y su prospectiva.

*Learning is not a product of schooling but
the lifelong attempt to acquire it.*

Albert Einstein

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. POLÍTICA LINGÜÍSTICA EUROPEA

INTRODUCCIÓN

En el presente capítulo nos proponemos hacer un repaso de la situación actual en la que se encuentra la política lingüística europea. El objetivo de este capítulo no es realizar un listado de los documentos oficiales más representativos sino realizar una revisión de los que han contribuido al cambio que ha tenido lugar en la forma en la que en la actualidad se concibe la enseñanza y aprendizaje de idiomas en la Unión Europea.

En la Europa del siglo XXI el conocimiento de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) (véase el capítulo 2 para aclaraciones del concepto), se considera una competencia necesaria para todos los europeos, ya que va a permitir la comunicación con personas de diferentes países, fomentando la movilidad y empleabilidad. De esta forma, se consigue una sociedad más participativa en la que se fomentan las diversas lenguas y culturas que conviven en ella, y al mismo tiempo, se favorece la cooperación entre los países europeos.

Salvaguardar la diversidad e identidad lingüística de los Estados Miembros de la Unión Europea ha sido y es uno de los principios en el que se ha basado su política lingüística, siendo una de las características principales de la Unión desde sus comienzos (Fernández, 2010).

Para respetar y mantener esta identidad, el Reglamento nº1 del Consejo de la Comunidad Económica Europea de 6 de octubre de 1958, en el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea, reconoce los mismos derechos, en el marco institucional comunitario, a las lenguas nacionales de todos los Estados, indicando la importancia que se ha concedido y concede a las lenguas comunitarias (Creech, 2005). Dicho Reglamento continúa en vigor, y a él se han ido añadiendo las lenguas oficiales de los países que se han incorporado a la Unión posteriormente.

De acuerdo a este Reglamento, el Consejo de Europa ha desarrollado una política lingüística tanto para proteger y respetar el patrimonio lingüístico y cultural europeo, como para promover el plurilingüismo y pluriculturalismo, signo de la identidad europea (Meno, 2004).

Como Dobson (2006) señala, los objetivos comunes de la política lingüística son tanto proteger y desarrollar la diversidad lingüística y cultural europea, promoviendo el plurilingüismo, como facilitar la movilidad en la Unión y desarrollar una enseñanza común que promueva la enseñanza de idiomas.

Una de las directrices, por lo tanto, es proporcionar un marco de referencia en la enseñanza-aprendizaje de LE, al considerar el papel fundamental que estas tienen en la vida y funcionamiento de los ciudadanos europeos.

Mediante la enseñanza y el aprendizaje de idiomas los ciudadanos europeos pueden desarrollarse a nivel personal y profesional, ya que se fomenta una actitud positiva hacia diferentes lenguas y culturas, se facilita la movilidad y la empleabilidad y se posibilita la integración de las personas que hablan otras lenguas en la sociedad y en la educación (Meno, 2004).

En la Resolución del Consejo Europeo de 14 de febrero de 2002, el aprendizaje de lenguas se considera una competencia básica para que los ciudadanos europeos puedan participar y formar parte de la sociedad del conocimiento. Esta competencia debe desarrollarse y perfeccionarse a lo largo de la vida (*lifelong learning*).

Es necesario adquirirla en el sistema educativo, pero no puede quedar reducida solo al aula y destinada a una formación elitista, sino que debe ser permanente y posible para todos los ciudadanos.

El fin de la educación lingüística de los Estados miembros es capacitar a los europeos para formar parte y participar en la sociedad del conocimiento tanto a nivel nacional como internacional.

El conocimiento de idiomas será, por lo tanto, un factor de cohesión social, crecimiento económico y desarrollo de la identidad europea basado en la identidad lingüística (Ortega, 2004; Meno, 2004).

La organización del contenido de este capítulo está estructurada en tres apartados. En el primero, y para conocer en profundidad las bases de la política lingüística europea, realizaremos una exposición teórica de los documentos oficiales europeos considerados más significativos que sirven para divulgar los principios y directivas de dicha política desde el Tratado de Maastricht hasta las Decisiones, Comunicaciones, Resoluciones, Conclusiones, Dictámenes, Informes, Eurobarómetros sobre los europeos y sus lenguas, Programas y Recomendaciones publicadas hasta mayo de 2009. En todos ellos, el aprendizaje de lenguas europeas se contempla como un elemento de cohesión e integración social y política sin el cual la ciudadanía no podría desarrollarse plenamente en la actual sociedad del conocimiento (Hilpold, 2008). En segundo lugar, especificaremos los principios en los que se basa la política lingüística europea. Estos principios hacen referencia a la diversidad lingüística: multilingüismo y plurilingüismo; la diversidad cultural: pluriculturalidad; la movilidad y acceso al empleo; el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida de los estudiantes y profesores de idiomas; y la utilización de tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). En la parte final del capítulo, señalamos las conclusiones que hemos extraído y que consideramos relevantes para nuestra investigación.

1.1. LAS LENGUAS MODERNAS EN EL MARCO DE LA UNIÓN EUROPEA. DOCUMENTOS OFICIALES

El 7 de febrero de 1992 se firma en la Unión Europea el Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea, el cual se publica el 27 de julio de 1992 y entra en vigor el 1 de noviembre de 1993. En él se promueve la enseñanza de idiomas y del multilingüismo, y se señala la diversidad lingüística como base de la política lingüística de la Unión.

En el artículo 126 del Título VIII. *Política social, de educación, de formación profesional y de juventud*, capítulo 3 ‘Educación, formación profesional y juventud’ se indica que “(...) la

Comunidad contribuirá al desarrollo de la educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de estos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.”

Para ello, se establece cuál debe ser la acción a seguir por la Comunidad para desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, y con ello difundir y potenciar el aprendizaje de las lenguas de los Estados miembros, favorecer la movilidad de los estudiantes y profesores en la Unión Europea, así como de los jóvenes y animadores socioculturales, conseguir el reconocimiento académico de los títulos y periodo de estudios, fomentar tanto la cooperación entre los centros docentes, a través del intercambio de información y experiencias de los sistemas de formación de los Estados miembros, como el desarrollo de la educación a distancia. Una educación a distancia que como veremos más adelante va a convertirse en un pilar fundamental para el aprendizaje permanente, al proporcionar a los europeos la posibilidad de formarse, independientemente del lugar en el que se encuentren. A ello también van a ayudar las tecnologías, pasando a ser herramientas necesarias e imprescindibles en la formación de los ciudadanos europeos.

En el mismo tratado, en el artículo 128 de su título IX. *Cultura*, se hace referencia a la contribución de la Comunidad al impulso y divulgación de las culturas de los Estados miembros, favoreciendo el conocimiento, conservación y difusión de la cultura e historia de los países de la Unión Europea. Es indudable que la diversidad cultural no se debe dejar al margen del aprendizaje de idiomas sino hay que desarrollar la competencia cultural al mismo tiempo que se aprenden las diferentes lenguas modernas europeas, ya que la cultura ayuda al aprendizaje y comprensión de estas.

En los Tratados posteriores como en el Tratado de Ámsterdam (Título XI, capítulo 3, artículos 149 y 150. Título XII, artículo 151), en el Tratado de Niza (Título XI, capítulo 3, artículos 149 y 150. Título XII, artículo 151), en el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (Título XI, capítulo 3, artículos 149 y 150. Título XII, artículo 151) y en el Tratado de Lisboa (Título XI, artículos 149 y 150. Título XII, artículo 151) se han ratificado, aunque en diferentes títulos, capítulos y artículos, las mismas acciones tanto en lo referente a la enseñanza europea y la necesidad del aprendizaje de lenguas extranjeras (LE), como a la cultura, es decir, en todos se

indica la necesidad de promocionar y preservar tanto la diversidad lingüística como cultural de la Unión.

En 1995 se realiza la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas (95) 590 *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. El objetivo de esta era señalar las líneas y acciones a seguir en referencia a la formación de los europeos que formaban parte de esta nueva sociedad. Unas acciones que deberían conducir hacia la sociedad del conocimiento, afrontando los retos de las transformaciones económicas y tecnológicas que estaban teniendo lugar y que permitían desarrollar una educación de calidad como se indicaba en el Tratado de Maastricht.

El objetivo de este *Libro Blanco* no era imponer diferentes medidas sino que pretendía que se realizara una reflexión y se establecieran las líneas de actuación en relación a los cambios que se estaban produciendo, donde se daba prioridad a la calidad de la educación.

La Comisión de las Comunidades Europeas (1995) señalaba cinco objetivos generales: fomentar la adquisición de nuevos conocimientos, acercar la escuela a la empresa, luchar contra la exclusión, hablar tres lenguas comunitarias y conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y en formación.

Las principales iniciativas tenían por finalidad fomentar la adquisición de nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida, favoreciendo la movilidad, luchando contra la exclusión y poniendo las tecnologías al servicio de la formación. Destacaba la necesidad de acercar la escuela a la empresa, ya que ambos ámbitos son lugares de adquisición de conocimientos complementarios. Para cada uno de los objetivos el *Libro Blanco* señalaba diferentes orientaciones y sugerencias.

Centrándonos más en el objetivo general que hacía referencia a hablar tres lenguas comunitarias, debemos indicar que este *Libro Blanco* consideraba indispensable el conocimiento de varias lenguas comunitarias, exponiendo que era necesario evitar que dicho conocimiento de idiomas se reservaran en exclusividad para la élite o para quienes tenían la posibilidad de estudiar idiomas en otros países.

Se indicaba que todos los individuos deberían adquirir la competencia lingüística necesaria para poder comunicarse en al menos dos lenguas comunitarias distintas de su lengua materna. Se señalaba que el aprendizaje de idiomas no era solo un elemento de cultura, sino

una herramienta que ayudaba a conocer a los demás y aumentaba el sentimiento de pertenencia a la Unión Europea, fomentando la protección de su diversidad lingüística y cultural, y convirtiendo el multilingüismo en un elemento clave de la identidad de los ciudadanos europeos en la sociedad del conocimiento.

Asimismo destacaba la importancia del conocimiento de diferentes LE, ya que permiten el acceso al empleo en diferentes países, lo que fomenta la movilidad a otro país de la Unión y la cooperación entre estos países.

Finalmente, se proponía la necesidad de utilizar diferentes métodos innovadores en el ámbito del aprendizaje de idiomas.

En este mismo año tenemos la Resolución del Consejo Europeo de 31 de marzo de 1995, relativa a *La mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea*, cuyo objetivo era asentar las bases para reflexionar sobre los medios e instrumentos de que disponían los sistemas educativos y mejorarlos para conseguir que los ciudadanos de los Estados miembros se comprendieran mejor y tuvieran acceso a la riqueza cultural y a la diversidad lingüística de la Unión.

El Consejo Europeo (1995) señalaba la necesidad del desarrollo de la competencia comunicativa que permitía la comunicación y la difusión de las lenguas y las diferentes culturas de los países de la Unión Europea. Para ello, durante el periodo de educación obligatoria y de los estudios superiores, debían ofrecerse a los estudiantes la posibilidad de adquirir una competencia en varias lenguas.

Se señalan diferentes medidas para mejorar la calidad del aprendizaje y enseñanza de idiomas, y la diversificación del aprendizaje y enseñanza de los mismos.

Las medidas en referencia a los idiomas, deberían ir enfocadas a la mejora de calidad de la enseñanza y aprendizaje de las LE de los países de la Unión, apostando por métodos que permitan desarrollar la competencia lingüística y, por lo tanto, fomentar las cuatro destrezas en la L2. Es decir, métodos que desarrollaran la expresión y comprensión oral y escrita. Por lo tanto, y para conseguir dicho propósito, era indudable que debían aumentar las posibilidades de contacto con nativos de la LE objeto de estudio, bien sea mediante una movilidad física, permitiendo que nuestros estudiantes permanecieran en el país de la lengua que estudian durante un periodo de tiempo a lo largo de sus estudios, o una movilidad virtual,

estableciéndose vínculos entre diferentes instituciones de enseñanza e intercambios de profesores de distintas lenguas. Para esto último, era necesario aprovechar la posibilidad que las nuevas tecnologías nos brindaban, tanto para el aprendizaje a distancia como para mejorar la comunicación y el intercambio de información o buenas prácticas entre los Estados de la Unión.

El Consejo (1995) incidía en la necesidad de comenzar el aprendizaje de L2 desde la infancia y en promocionar el aprendizaje de lenguas modernas en la formación técnica y profesional con métodos de aprendizaje adaptados a los distintos ámbitos laborales. Se exponía que el hecho de tener una competencia lingüística en varias lenguas de la Unión, aumentaba las posibilidades de encontrar trabajo bien en empresas nacionales, que necesitan contratar personas que dominaban una o varias lenguas, como en empresas internacionales en las que la LE era la lengua oficial.

Así mismo, se señalaba la importancia de promocionar el aprendizaje de LE en la enseñanza de adultos, ya que se debía continuar el aprendizaje de idiomas una vez terminados los estudios. De esta manera, se fomentaba el aprendizaje a lo largo de la vida que permitía la movilidad a otros países y la adquisición de los conocimientos lingüísticos que acercaban las culturas y modos de vida de los diferentes países que conforman la Unión.

Entre las disposiciones que hacían referencia a los profesores, se hacía hincapié a la importancia de formar tanto a los profesores de lenguas como a los docentes no lingüistas que desempeñaban su profesión en secciones bilingües. Para ello, debían impartirse cursos de idiomas que implicaran a aquellos que en un futuro serían profesores de idiomas o que impartirían su materia en L2, y a los que ya estaban ejerciendo, pero necesitaban una formación continua en la LE y en los métodos y estrategias de enseñanza.

En lo concerniente a las medidas para la mejora de la calidad del aprendizaje y enseñanza de lenguas, se proponía la evaluación de las competencias de los estudiantes, realizando un programa de intercambio de experiencias que tuviera como finalidad la elaboración de metodologías para evaluar las competencias de los estudiantes en los distintos niveles de enseñanza.

En cuanto a las medidas para la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas de la Unión Europea, como ya se había indicado en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, los estudiantes debían tener la

posibilidad de aprender dos lenguas de la Unión diferentes a su lengua materna. Además, se debería, siempre que fuera posible, ofertar la enseñanza de aquellas lenguas que pudieran estar menos difundidas, y sensibilizar a los estudiantes y profesores de las ventajas de adquirir competencias lingüísticas diversificadas. Para todo ello, se señala la necesidad de contar con los recursos de la educación a distancia y las tecnologías.

En la Decisión N° 2493/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo se declaraba 1996 como el *Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente*, y se señalaban las diferentes acciones a llevar a cabo para sensibilizar, promocionar e informar de las oportunidades de la formación permanente, que permitiera adaptarse a los cambios tanto sociales como económicos y tecnológicos que tenían lugar en la Unión Europea.

En el artículo 2, apartado 8 de esta Decisión, se volvía a señalar la importancia de promocionar las competencias lingüísticas de los europeos para adecuarse a los cambios que se estaban produciendo, para permitir la movilidad y aumentar la cooperación en la Unión Europea, así como la protección de la diversidad lingüística.

En esta decisión, igualmente se destaca la importancia de la educación de calidad para todos, así como una formación continua y permanente, desarrollando la capacidad de aprender por uno mismo, la cooperación entre los centros educativos y las empresas, el fomento de la comprensión mutua y la movilidad en Europa, consiguiendo un espacio europeo de cooperación en el ámbito educativo, haciendo referencia al reconocimiento académico y profesional de títulos o diplomas y formaciones de acuerdo a los sistemas de los Estados miembros.

En 1996 se publica la Decisión N° 96/664/CE del Consejo Europeo de 21 de noviembre de 1996 relativa a la adopción de un *Programa plurianual para promover la diversidad lingüística de la Comunidad en la sociedad de la información*. Como se indicaba en el artículo 1, el programa comunitario que se adoptaba tenía, una vez más, entre sus objetivos, fomentar la diversidad lingüística de la Comunidad; estimular la prestación de los servicios multilingües que empleen tecnologías; crear condiciones favorables para el desarrollo de las industrias del lenguaje y reducir el coste del intercambio de información en diferentes lenguas.

Todo ello se proponía teniendo en cuenta las nuevas perspectivas que la sociedad de la información ofrecía para el acceso a la información, y con esto a la riqueza y diversidad

lingüística y cultural de Europa, y para la comunicación e intercambio entre los europeos y entre países de todo el mundo.

El programa abarcaba una duración de tres años y tenía un presupuesto de quince millones de euros, siendo la Comisión la responsable de la ejecución del programa y de su coordinación con otros programas comunitarios.

Para alcanzar los objetivos señalados y fomentar aprendizaje de idiomas y los servicios de traducción, se apoyó la creación de una infraestructura de servicios de recursos lingüísticos (diccionarios, gramáticas, bases de datos terminológicas, etc.) y se fomentaron las asociaciones que debían implicarse en la construcción de la misma, teniendo como finalidad el desarrollo de instrumentos de tratamiento de la lengua integrados en sistemas informáticos. El objetivo era apoyar la construcción de una infraestructura de recursos lingüísticos multilingües, así como estimular la creación de recursos lingüísticos electrónicos, el empleo de nuevas tecnologías y el uso de herramientas lingüísticas avanzadas en el sector público de la Comunidad y de los Estados miembros.

El 16 de diciembre de 1997 tenemos la Resolución del Consejo Europeo relativa a *La enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea*. Como ya se había indicado en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*, en esta resolución también se recomendaba un dominio efectivo de tres lenguas de la Unión.

El aprendizaje precoz de ellas, podía contribuir a alcanzar este objetivo. Por todo ello, el Consejo (1997) señalaba medidas e invita a los Estados miembros a:

- fomentar la enseñanza precoz de las lenguas y tener una oferta diversificada de las mismas;
- cooperar con las diferentes escuelas europeas que ofrecían la enseñanza precoz de al menos una lengua de la Unión;
- sensibilizar a todos los agentes implicados, incluyendo los padres, sobre los efectos positivos que tiene la enseñanza precoz de idiomas;
- fomentar medidas para desarrollar y difundir materiales didácticos apropiados y recursos multimedia en la enseñanza precoz de lenguas; y
- llevar a cabo medidas que preparen a los docentes para las nuevas necesidades en el ámbito de la enseñanza precoz.

El Consejo (1997) invita a la Comisión a apoyar las actividades que desde los Estados miembros se llevaban a cabo para alcanzar los objetivos de esta resolución y así promover el aprendizaje precoz de las lenguas de la Unión.

El 17 de marzo de 1998 el Comité de Ministro de los Estados miembros divulgó la Recomendación N^o. R (98) 6 que hace referencia a *Lenguas Modernas*. En ella, se destacaba la importancia de la política educativa para llevar a cabo acciones que diversificaran e intensificaran el aprendizaje de idiomas, promoviendo el plurilingüismo europeo. Se señalaba la necesidad de reforzar los vínculos entre los diferentes países y los intercambios, así como de hacer uso de las posibilidades que ofrecen las tecnologías. Se consideraba que solo a través de un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas, se facilitaba la comunicación e interacción entre los europeos con diferente lengua materna, y se fomentaba la movilidad, el entendimiento mutuo y la cooperación.

Entre las medidas indicadas en el anexo de la recomendación, destaca la de implementar una política de educación que capacitara a los europeos con la competencia lingüística necesaria para que pudieran comunicarse con personas con diferentes lenguas maternas. De esta manera se facilitaba el intercambio de información y la movilidad, y se mejoraba la cooperación internacional entre las diferentes instituciones y entre todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiantes, profesores y administradores, para que pudieran tener una experiencia real tanto del idioma como de la cultura de otros Estados miembros. Esto conllevaba la promoción del plurilingüismo, fomentando que los ciudadanos alcanzaran un determinado nivel de de competencia lingüística en varias lenguas, y un desarrollo de la competencia intercultural para desarrollar en ellos el respeto por las formas de vida de diferentes países.

Se indicaba la importancia de disponer de los medios materiales y humanos para fomentar la enseñanza de idiomas, animando al uso de LE en la enseñanza de asignaturas no lingüistas, materias como geografía, historia o matemáticas.

En cuanto a los recursos materiales, se señalaba la importancia de hacer un mayor uso de las tecnologías para llevar a cabo intercambios de materiales de enseñanza y aprendizaje en los diversos idiomas europeos, y facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, dotando a los estudiantes de la capacidad de aprender de forma efectiva y de manera autónoma. Esto se requería también en la educación de adultos, ya que había que dotarles de las herramientas que

les posibilitaran desarrollar su competencia lingüística o les ayudaran a adquirir los contenidos y las habilidades para usar las diferentes LE con finalidades comunicativas.

Una vez más, se planteó la importancia de la enseñanza precoz de las lenguas modernas, y de la necesidad de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de continuar con el aprendizaje de más de una lengua en los distintos niveles educativos y a lo largo de la vida, facilitando el intercambio con personas de otros países con diferente lengua materna.

Se consideraba imprescindible animar y apoyar a los profesores y estudiantes de idiomas de todos los niveles, y utilizar los sistemas de aprendizaje de lenguas que mejor se adaptaban a su situación. Asimismo, se promovía la investigación y el desarrollo de programas que condujeran a la introducción de métodos y materiales que permitieran adquirir una destreza comunicativa adecuada a las necesidades específicas de los estudiantes. Se animaba a las instituciones educativas a proporcionar las facilidades y programas necesarios para que los discentes de cualquier nivel educativo, pudieran continuar estudiando el idioma apropiado a su especialidad de estudio y trabajo, facilitándose la movilidad profesional internacional y la cooperación. Igualmente se promovía la formación de profesores de lenguas modernas para adquirir el conocimiento, destrezas y técnicas necesarias para enseñar lenguas con una finalidad comunicativa.

En la Recomendación 1383 (1998) de la Asamblea Parlamentaria Europea *Diversificación Lingüística*, se hacía referencia a la necesidad de preservar y proteger la diversidad lingüística europea. Se consideraba al dominio de LE un factor decisivo para comprenderse y ser tolerantes.

Destacaba la importancia de la existencia de una lengua franca, considerando que el inglés se había convertido en ella, debido a la globalización creada por el turismo, las telecomunicaciones y el mercado. Sin embargo, el conocimiento de solo una lengua internacional no era suficiente si Europa quería preservar su diversidad lingüística y cultural, y competir en la economía internacional. Por lo que, era necesario que los ciudadanos europeos no solo adquirieran el inglés sino otras lenguas europeas o de otras partes del mundo, asegurando la diversidad de las lenguas que se ofrecen en los centros educativos. Por ello, se debían adquirir las destrezas necesarias en al menos dos lenguas, y al terminar los estudios se debía tener la posibilidad de aprender y continuar el aprendizaje de idiomas como actividad a lo largo de la vida y conocer la realidad social, económica y cultural de los países donde se hablan esas lenguas. Se recomendaba la realización de intercambios tanto de estudiantes como de

profesores y el uso de las tecnologías que permitieran la creación de redes entre los centros de educación, y el uso de diferentes materiales y recursos para desarrollar la competencia lingüística en las diferentes lenguas modernas, haciendo hincapié en el desarrollo de la expresión oral mediante el uso de materiales audio-linguales e interactivos.

En el año 2000 se adopta la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. En su artículo 21 se prohíbe la discriminación por diferentes razones, entre las cuales destaca la no discriminación debido a la lengua.

Igualmente en el artículo 22 se obliga a la Unión a respetar tanto la diversidad cultural como lingüística siendo un valor fundamental de la Unión Europea.

En este mismo año se publica el *Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)*. Un proyecto desarrollado por el departamento de Política Lingüística del Consejo Europeo (2000a). Dicho proyecto, junto con el *Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, se proponía en 1991 en el simposio de Rüschlikon (Suiza) *Transparencia y coherencia en la enseñanza en Europa: objetivos, evaluación, certificación*.

Desde 1998 hasta el año 2000 se llevaron a cabo proyectos piloto del *Portafolio* en 15 Estados miembros del Consejo Europeo¹ y por tres organizaciones internacionales no gubernamentales (Little, Goullier y Hughes, 2011).

Los objetivos de los proyectos pilotos, como se indica en el informe final del *Portafolio Europeo de las Lenguas*, eran (Schärer, R. 2000):

- diseñar y evaluar los modelos de *PEL*;
- explorar los métodos y procedimientos favorables para su implementación y para determinar los recursos y condiciones necesarias;
- explorar el impacto en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en los estudiantes y profesores;
- verificar la compatibilidad entre los objetivos europeos comunes y los objetivos nacionales e institucionales, las tradiciones y los requisitos;
- aclarar el núcleo común europeo e identificar las necesidades de flexibilidad y variaciones;

¹ Austria, la República Checa, Finlandia, Francia, Alemania, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Rusia, Eslovenia, Suecia, Suiza y el Reino Unido.

- probar la aceptación del PEL por los estudiantes, profesores, instituciones educativas, los padres y los empleadores;
- poner a prueba el posible valor de mercado y la aceptación política; y
- establecer una base para su desarrollo y ampliación.

Igualmente en este informe se señalaban las conclusiones que se extraían de los proyectos piloto desarrollados (Schärer, R. 2000):

- desde el punto de vista pedagógico se le consideraba una herramienta de aprendizaje viable;
- como herramienta informativa todavía necesitaba estar a prueba en el contexto real durante un período prolongado;
- se ocupaba de cuestiones fundamentales de educación; y
- promovían los objetivos declarados por el Consejo de Europa.

En octubre de 2000, los ministros de educación de los Estados miembros del Consejo de Europa, en la vigésima reunión de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación, recomiendan en la Resolución sobre el *Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL)* su implementación a gran escala. Igualmente se comienza la validación y acreditación de los diferentes modelos de *portafolio* por parte de la Comisión de Educación del Consejo de Cooperación Cultural. Hasta diciembre de 2010 ya se han validado 118 Portafolios procedentes de 32 Estados miembros del Consejo de Europa y de ocho organizaciones internacionales no gubernamentales (Little, Goullier y Hughes, 2011).

Como se indicaba en la sección G de la Recomendación R (98) 6 del Consejo de Ministros (1998) que expusimos con anterioridad, era necesario:

“(...) fomentar el desarrollo y uso por los aprendices en todos los sectores educativos de un documento personal (es decir, el Portafolio Europeo de las Lenguas) en el cual se puedan registrar las certificaciones y otras experiencias lingüísticas y culturales, de manera que sea internacionalmente transparente, y de ese modo motivar a los aprendices y dar un conocimiento a sus esfuerzos para extender y diversificar su aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con una perspectiva de estudio continuo a lo largo de toda la vida.”

En conclusión, el *PEL* es un instrumento flexible, con un formato variable encaminado a desarrollar la conciencia de aprendizaje, donde los estudiantes de idiomas pueden registrar de forma sistemática y guiada su competencia lingüística e intercultural, las acreditaciones obtenidas en materia de idiomas y todas las experiencias lingüísticas y culturales significativas que le servirán a la hora de la movilidad a otros países, y, al mismo tiempo, reflexionar sobre ellas. Sin embargo, no solo es un documento que fomenta el aprendizaje de idiomas y la reflexión sobre estos, sino que sirve para reconocer las experiencias o habilidades lingüísticas que cada persona tiene (Ortega, 2004).

Por lo tanto, es un documento personal que se dirige más al que aprende y, de forma secundaria, a su entorno, es decir a los profesores, centros escolares y de trabajo, y que favorece el crecimiento lingüístico integral del aprendiz en un contexto de aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*), promoviendo su autonomía.

El Consejo Europeo establece en los principios y directrices del *PEL* sus objetivos (Consejo Europeo, 2011):

- fomentar el mutuo entendimiento y el respeto entre ciudadanos en Europa;
- respetar la diversidad de culturas y modos de vida;
- proteger y promover la diversidad lingüística y cultural, señas de identidad de la ciudadanía europea;
- desarrollar el plurilingüismo a lo largo de la vida;
- desarrollar la competencia del aprendiz de idiomas, promoviendo su autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, fomentando su autoevaluación. El *portafolio* está diseñado para ayudar a los estudiantes a que sean conscientes de su desarrollo lingüístico e identidad cultural;
- tener una función pedagógica para guiar y apoyar al estudiante en el proceso de aprendizaje de idiomas y una función informativa para registrar el dominio de idiomas. Siendo dos funciones interdependientes;
- estar basado en el *MCER* con referencia explícita a los niveles comunes de competencia;
- ser una herramienta para promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo;

- describir de forma clara la competencia lingüística y las cualificaciones para facilitar la movilidad. La validez del *PEL* depende del uso de los niveles de referencia marcados en el *MCER*;
- ser propiedad del aprendiz. El estudiante es el propietario de su portafolio y responsable de mantenerlo; y
- dotar de transparencia y coherencia a los programas de enseñanza de idiomas.

En cuanto a su estructura, el *PEL* se divide en tres partes cada una de ellas con una finalidad específica. En la primera, el *pasaporte lingüístico*, se recogen todos los diplomas, cursos a los que ha asistido el estudiante de idiomas, así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas, y las acreditaciones de la competencia lingüística reconocidas internacionalmente. Es decir, proporciona una visión general del nivel que en uno o varios idiomas tiene una persona en un periodo de tiempo determinado. Esta descripción se realiza en términos de destrezas (comprensión y expresión oral y escrita) y de acuerdo a los niveles del *MCER* (6 niveles. Usuario principiante: A1, A2, usuario independiente: B1, B2, y usuario experto: C1 y C2) (Consejo Europeo, 2011:7). De esta forma, el titular puede reflexionar sobre sus conocimientos y autoevaluarse.

La segunda parte, la *biografía lingüística y cultural*, es donde los estudiantes describen sus conocimientos lingüísticos y experiencias en el ámbito del aprendizaje de lenguas. Para ello utilizan los descriptores de competencia lingüística de la tabla de autoevaluación del *MCER*. De esta forma, se guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso, asegurando su participación en la planificación, la reflexión y evaluación del proceso y progreso de su aprendizaje. Se anima al estudiante a exponer lo que puede hacer en cada lengua y a incluir información sobre su experiencia lingüística, cultural y el aprendizaje adquirido dentro y fuera de contextos educativos formales. Se consigue promover el plurilingüismo y sus principios, y se dedica esta parte del *PEL* al desarrollo de la identidad plurilingüe del estudiante (Consejo Europeo, 2011).

La última parte del *PEL*, el *Dossier*, sirve para incluir los documentos, (certificados oficiales, diplomas o cualquier otro documento del aprendizaje de idiomas) que muestran el progreso y el desarrollo del aprendizaje de la L2. Contiene ejemplos de trabajos personales, proyectos, presentaciones, etc., para ilustrar las capacidades y los conocimientos lingüísticos del estudiante.

El *Dossier* ofrece al estudiante la oportunidad de seleccionar los documentos que ilustran los logros y experiencias registradas en las otras dos partes del *Portafolio*, el *pasaporte lingüístico* y la *biografía lingüística y cultural* (Consejo Europeo, 2011).

De acuerdo a la estructura del *Portafolio*, se distinguen dos funciones, por un lado destaca su función informativa y, por otro lado, su función pedagógica. En cuanto a la primera, el *PEL* señala las habilidades y destrezas en LE del propietario. Nos da información adicional sobre las experiencias que ha tenido en esa L2 y su rendimiento lingüístico. Como Little y Perclová (2001) exponen, esta función coincide con el interés del Consejo de Europa de facilitar la movilidad y de igualar las cualificaciones tanto regionales como nacionales a las internacionales. Para ello se utiliza el *MCER* y sus niveles comunes de competencia.

La función pedagógica, por su parte, hace más transparente el proceso de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes, y les ayuda a desarrollar su capacidad de reflexión y autoevaluación, fomentando la autonomía del propietario para conseguir que asuma su responsabilidad en su propio aprendizaje. Anima a los estudiantes a implicarse en el proceso, a pensar por sí mismos y a autoevaluarse (Ortega, 2004; Pinar, 2006).

Esta función, al igual que vimos anteriormente en la función informativa, también coincide con el interés del Consejo de Europa de impulsar el desarrollo de la autonomía del estudiante y el aprendizaje a lo largo de la vida (Little y Perclová, 2001).

Ambas finalidades del *PEL* apoyan cuatro de los objetivos políticos principales del Consejo de Europa como son (Little y Perclová, 2001):

- preservar la diversidad lingüística y cultural;
- promover la tolerancia lingüística y cultural;
- promover el plurilingüismo; y
- educar para una ciudadanía democrática.

En 2001, durante el *Año Europeo de las Lenguas* y tras más de diez años de trabajo, el Consejo Europeo (2001a) publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*, el cual forma parte del proyecto general de su política lingüística que se ejemplificaba en el simposio de Rüschlikon (Suiza) titulado *Transparencia y coherencia en la enseñanza en Europa: objetivos, evaluación, certificación*.

Este documento comienza a elaborarse como parte del proyecto *Language Learning for European Citizenship (1990-1996)*, inspirado y apoyado en trabajos que previamente se habían ido realizando desde 1971 (Conde, 2006).

Su desarrollo se realiza por un grupo de especialistas dentro del campo de la lingüística aplicada y la pedagogía, procedente de los entonces 41 Estados miembros del Consejo de Europa.

El *MCER* tiene como finalidad proporcionar una base a nivel europeo para la elaboración de los manuales de lenguas, programas, exámenes, etc. Igualmente informa sobre lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de idiomas para comunicarse con personas de otros países con diferente lengua o lenguas maternas, al igual que los conocimientos lingüísticos y culturales, y las destrezas que deben desarrollar para que puedan hacerlo de una manera eficaz (Consejo Europeo, 2001a).

Se trata de una obra no dogmática que pretende ayudar a los docentes a reflexionar sobre su práctica y compartirla con profesionales de diferentes países, mejorando con ello el intercambio de ideas y buenas prácticas, así como la comunicación entre los que trabajan en el campo de las lenguas modernas (Conde, 2006).

El *MCER* describe la habilidad o competencia lingüística del aprendiz de idiomas de acuerdo a los diferentes niveles que se establecen en él. Cuenta con seis niveles, usuario principiante (A1 y A2) usuario independiente (B1 y B2) y usuario experto (C1 y C2), en los que se realiza una descripción de los conocimientos y destrezas que deben desarrollar los estudiantes para capacitarlos en el uso de una LE y conseguir que puedan comunicarse en la lengua objeto de estudio. Permite comprobar sus progresos en cada fase del aprendizaje, desde el nivel A1 del usuario básico hasta el nivel C2 del usuario competente, y señala los descriptores de competencia para cada uno de estos niveles y de acuerdo a las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita). A partir de ellos se marcan unos objetivos reales, comunes y posibles tanto de alcanzar como de evaluar, permitiendo comprobar que los estudiantes van progresando en el aprendizaje de la L2 (Ortega, 2004).

Estos mismos niveles de referencia se utilizan en el diseño de muchos de los exámenes oficiales que se realizan por parte de diferentes instituciones académicas europeas.

Como señala Panthier (2002), el *MCER* se convierte en un documento de referencia para toda la Unión Europea el cual permite que los profesionales de las lenguas utilicen un metalenguaje común, una herramienta de mayor transparencia y coherencia en toda Europa, el cual conserva su flexibilidad para adaptarse a distintos contextos.

Se ha convertido en un documento de consulta obligada para administradores educativos, profesores, formadores, examinadores y autores de manuales y materiales didácticos, y tiene como objetivo principal la promoción del plurilingüismo.

Tanto el *MCER* como el *PEL* son dos documentos que se complementan. Por ello comparten objetivos como (Conde, 2006):

- desarrollar la responsabilidad del usuario y potenciar su autonomía en el aprendizaje a lo largo de la vida;
- promover el aprendizaje de las lenguas y culturas de forma permanente para alcanzar la conservación del plurilingüismo;
- describir de forma clara y transparente las competencias lingüísticas y sus distintos niveles con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje;
- fomentar la claridad y transparencia de los sistemas, procesos y criterios de evaluación y certificación de modo que se posibilite el reconocimiento mutuo de dichas certificaciones y así facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos; y
- promover la elaboración de programas de aprendizaje que sean transparentes, coherentes y comunes.

La sección G de la Recomendación R (98) 6 del Consejo de Ministros, anima a las instituciones a *“(...) utilizar el Marco común europeo de referencia para planificar o revisar la enseñanza de lenguas de una forma coherente y transparente con el interés de una mejor coordinación internacional y un aprendizaje de lenguas más diversificado.”*

El 14 de febrero de 2001 el Consejo Educación transmite el informe *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación* al Consejo Europeo, en el que se pretende determinar los objetivos futuros de los sistemas de educación y formación para los próximos diez años de acuerdo a las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000.

Estos objetivos van a permitir que todos los ciudadanos europeos puedan participar en la nueva sociedad del conocimiento. Para ello, se indica el modo en que los sistemas de educación y formación ayudan a conseguir el objetivo que se fija en las Conclusiones de Lisboa por parte de la Unión *“Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.”*

El Consejo (2001) en este informe se centra en tres objetivos. En primer lugar, se hace referencia a la finalidad de mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación en la Unión Europea. Se señala la necesidad de garantizar el acceso de todos a las tecnologías, ya que su uso ha dado lugar a un cambio en la forma de trabajar tanto de los centros e instituciones de educación como de las personas implicadas en ellos. Se indica la importancia de las tecnologías en los entornos de aprendizaje abierto y enseñanza virtual, contando, para ello, con los recursos materiales y humanos necesarios, y facilitando la formación de los profesores para que cuenten con las competencias adecuadas para su uso.

El segundo objetivo se refiere a la necesidad de facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación. Es importante y necesario facilitar el acceso a la formación permanente. Una vez más las tecnologías junto con el desarrollo del aprendizaje abierto, facilitan el acceso a la educación y la formación.

El tercer y último objetivo, abrir los sistemas de educación y formación a un mundo más amplio, expone la necesidad de mejorar el aprendizaje de idiomas para que Europa pueda desarrollar su potencial tanto económico como social y cultural.

Nuevamente se hace hincapié en la diversidad lingüística europea que debe reflejarse en la enseñanza de dos lenguas de la Unión distintas de la lengua materna del aprendiz durante al menos dos años, señalando la importancia de comenzar la enseñanza y aprendizaje de idiomas desde edades tempranas y de forma permanente. Los europeos deben aprender diferentes idiomas como parte de su formación para enriquecer la cultura de cada individuo y al mismo tiempo facilitar la movilidad e intercambios con otros países para cooperar y compartir buenas prácticas y conocimientos, y mejorar la competitividad de la Unión Europea.

En 2001 la Asamblea Parlamentaria de Europa divulga la Recomendación 1539 (2001) *Año Europeo de las Lenguas*, aprobada por la Decisión nº 1934/2000/CE del Parlamento Europeo

y del Consejo del 17 de julio de 2000 por la que se establece el *Año Europeo de las Lenguas 2001*. Esta recomendación reitera la necesidad de proteger y promover la diversidad lingüística y cultural de Europa, respetando todas las lenguas y culturas por igual.

Se pretende desarrollar el plurilingüismo, es decir, la competencia de poderse comunicar en varias lenguas, insistiendo en la necesidad de que todos los ciudadanos deben tener la posibilidad de aprender idiomas a lo largo de la vida, promoviendo su autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, y fomentando su autoevaluación.

El tener la competencia lingüística para comunicarse en varias lenguas va a permitir el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos europeos, la movilidad de personas a otros países, el intercambio de ideas, la tolerancia, la comprensión y el enriquecimiento mutuo de los pueblos y culturas. La habilidad de comunicarse en diferentes idiomas es esencial para responder a los cambios culturales, económicos y sociales en Europa. La política de los Estados miembros de la Unión debe continuar impulsando medidas que ayuden al desarrollo del plurilingüismo y a la protección de todas las lenguas habladas en sus territorios ante el riesgo de extinción.

Se pretende igualmente promover la pluriculturalidad, entendiéndola como el conocimiento de varias culturas, que ayude a respetar los diferentes modos de vida existentes.

Esta recomendación (Asamblea Parlamentaria de Europa, 2001) da la bienvenida al año europeo de lenguas, designándose el 26 de septiembre de 2001 como el día de comienzo. Se establecen los siguientes objetivos específicos:

- aumentar el conocimiento del patrimonio lingüístico europeo y su valor, siendo todos los idiomas valorados por igual;
- fomentar el plurilingüismo. El Consejo de Europa considera que el término del plurilingüismo va más allá que el multilingüismo, al hacer, este último, referencia a la presencia de más de un idioma en un área geográfica;
- dar a conocer las ventajas que se derivan del conocimiento de diferentes idiomas;
- favorecer la comprensión intercultural, ampliar las oportunidades personales y profesionales y el derecho de los europeos a vivir y trabajar en cualquier país de la Unión Europea, mejorando de esta manera, la competitividad de la economía europea;

- impulsar el aprendizaje permanente de idiomas, y la adquisición de competencias lingüísticas;
- recoger y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Métodos innovadores para aprender LE junto con el uso de nuevas tecnologías como instrumento para comunicarse; y
- dar a conocer el *MCER* y el *PEL* a nivel europeo.

Durante ese año se cuenta con la participación de la UNESCO, de cuarenta y cinco países europeos, del interés de Canadá y de muchas ONG, involucrándose todos ellos en el desarrollo de diversas actividades.

La Comisión Europea y el Consejo de Europa programaron diferentes acciones para promocionar la diversidad lingüística y el aprendizaje permanente de lenguas. Se llevan a cabo diferentes reuniones, encuestas, estudios, etc., en relación a las lenguas modernas. Asimismo se financian diferentes proyectos en relación a los objetivos del Año Europeo de las lenguas y las diversas actividades que se van a desarrollar.

En febrero de 2002 se publica la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2002) 72 final *Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y movilidad*. Es la culminación del proceso que comienza en febrero de 2001 con la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas *Nuevos mercados de trabajo europeos abiertos a todos y accesible para todos* (COM(2001)116 final), que continúa en marzo de 2001 con las conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo y finaliza en diciembre de 2001 con el informe de la Comisión sobre los trabajos del grupo operativo de alto nivel sobre las cualificaciones y la movilidad.

Una de las finalidades del *Plan de Acción* era facilitar la movilidad geográfica y el desarrollo de las capacidades lingüísticas e interculturales. Los estudiantes europeos debían aprender al menos dos lenguas además de su materna, ofreciéndose las condiciones necesarias para comenzar el aprendizaje de idiomas desde una edad temprana y en todos los niveles educativos.

Los estudiantes de enseñanza superior tendrían que tener la posibilidad de cursar parte de sus estudios y formación profesional en otro Estado miembro de la Unión Europea, aprovechando los programas existentes como Leonardo da Vinci y Sócrates, para ayudarles a

desarrollar sus capacidades lingüísticas e interculturales. Así mismo, era necesario el intercambio de información entre profesores, formadores y estudiantes.

Las personas que ya formaban parte del mercado laboral debían tener posibilidades de mejorar sus capacidades lingüísticas necesarias para desarrollar su profesión, realizando este desarrollo de forma permanente y utilizando las posibilidades tecnológicas de movilidad virtual.

En 2002 se publica la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas titulada *Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Aplicación y resultados del Año Europeo de las lenguas 2001*. El informe se presenta de acuerdo con el artículo 11 *seguimiento y evaluación* de la Decisión nº1934/200/CE por el que se establece *el Año Europeo de las lenguas 2001*. En el que se especifica que “*La Comisión presentará al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones, a más tardar el 31 de diciembre de 2002, un informe detallado y con datos objetivos sobre la ejecución, los resultados y la evaluación general de todas las acciones previstas en la presente Decisión.*”

En esta comunicación se recogen los resultados del año europeo en función de los objetivos definidos.

Durante ese año, y con un presupuesto de once millones de euros, se llevan a cabo ciento noventa proyectos a nivel local, regional, nacional y transnacional, como festivales, conferencias, seminarios, exposiciones, jornadas de puertas abiertas, cursos de idiomas y diferentes concursos. Al mismo tiempo, en toda Europa, se desarrollan campañas de información y promoción de idiomas, organizadas y financiadas con el presupuesto comunitario. Algunas de estas campañas se desarrollan en colaboración con el Consejo de Europa, como, por ejemplo, reuniones, mensajes publicitarios con un objetivo común, la creación de un sitio *web* interactivo y de difusión de información sobre proyectos, producción de material informativo sobre técnicas eficaces de enseñanza y aprendizaje de idiomas, encuestas sobre la situación europea con respecto a los idiomas y un estudio de evaluación de la eficacia y de los efectos del Año Europeo.

Los resultados de la comunicación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2002b) se presentan en función de los objetivos políticos y estratégicos:

- sensibilización sobre la diversidad lingüística y cultural en Europa. El Año Europeo de las Lenguas sirvió para promover todas las lenguas y culturas. Este es el objetivo del 94% de los proyectos que se llevan a cabo;
- fomento del multilingüismo. El Año Europeo permite promocionar y presentar las ventajas que tiene el bilingüismo y multilingüismo;
- promoción de las ventajas de tener conocimientos en varias lenguas. El Año Europeo hace que los ciudadanos europeos tengan una mayor conciencia de las ventajas que conlleva el conocer diferentes lenguas extranjeras (LE);
- fomento del aprendizaje permanente. Las actividades del Año Europeo dejan patente la necesidad de comenzar el aprendizaje de idiomas desde una edad temprana y de realizarlo a lo largo de toda la vida en entornos formales e informales; y
- divulgación de diversos métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas.

En la política lingüística, el multilingüismo comienza a expresarse en términos de derecho de los ciudadanos europeos. Se señala, una vez más, la necesidad de que los europeos utilicen sus propias lenguas, y conozcan otros idiomas y las ventajas que esos conocimientos lingüísticos tienen para la sociedad, la economía y las personas, al convertirse en una competencia básica que constituye un valor para el trabajo y la movilidad a otros países. Los gobiernos de los diferentes Estados miembros de la Unión Europea deben promover la diversidad lingüística y el aprendizaje de LE a lo largo de la vida.

Al concluir la educación formal, los estudiantes deben conocer dos lenguas a parte de la lengua materna.

El resultado más destacable del *Año Europeo de las lenguas* fue la creación de vínculos entre diferentes organizaciones que tienen un interés común por los idiomas, permitiendo crear redes entre ellas.

En la Resolución del Consejo Europeo de 14 de febrero de 2002 relativa a la *promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las lenguas 2001*, se considera que la diversidad lingüística es una importante característica de la Unión Europea. El aprendizaje de idiomas se considera una competencia básica que deben tener todos los europeos para participar en la sociedad del conocimiento y fomentar la integración y la cohesión social. El Consejo quiere fomentar el aprendizaje de al menos dos lenguas de forma permanente, siendo un requisito imprescindible

para incrementar la movilidad de los ciudadanos, fomentar la cohesión y la cooperación entre los distintos Estados miembros, y apoyar la integración social. Es importante que los estudiantes y profesores de lenguas realicen intercambios, aprovechando los programas europeos. Por su parte, los Estados miembros deben facilitar el reconocimiento de títulos, ayudando a conservar y valorar la diversidad lingüística.

Esta Resolución confirma los objetivos de la Decisión nº1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, por la que se establece *el Año Europeo de las Lenguas*, y su desarrollo futuro:

- fomentar la sensibilización de los ciudadanos sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural de la Unión Europea;
- estimular el multilingüismo;
- señalar las ventajas de hablar varios idiomas para el desarrollo personal y profesional, y la comprensión intercultural;
- fomentar el aprendizaje permanente de idiomas desde una edad temprana; y
- reunir y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, sobre las competencias, los métodos, recursos e instrumentos que se utilizan para confeccionar un marco que facilite la comunicación y el intercambio entre hablantes de distintas lenguas.

Para conseguir estos objetivos, la Resolución anima a los Estados miembros a adoptar las medidas que posibiliten que los estudiantes tengan oportunidad de aprender dos o más LE desde una edad temprana, en todos los niveles, y de manera permanente, consiguiendo promover la movilidad, la empleabilidad, la cooperación entre centros e instituciones, para difundir las lenguas y culturas de los Estados miembros, y los métodos pedagógicos innovadores, creando sistemas para homologar las competencias lingüísticas de acuerdo al *MCER en materias de Lenguas* elaborado por el Consejo de Europa y de esta manera conseguir la transparencia de las calificaciones y la calidad de la enseñanza de lenguas.

El 15 y 16 de marzo de 2002 tenemos las Conclusiones del Consejo de Europa de Barcelona, donde en su actuación prioritaria, se hace referencia a una economía competitiva basada en el conocimiento y la educación. En este ámbito el Consejo Europeo solicita diferentes acciones como mejorar las competencias básicas, a través del aprendizaje de al menos dos LE desde una edad temprana y a lo largo de la vida.

Igualmente en 2002 el Consejo Europeo suscribe un *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. En él se fijan tres objetivos estratégicos que se desglosan en otros trece objetivos, los cuales, en beneficio de los ciudadanos europeos y de toda la Unión, se deben alcanzar definitivamente en 2010.

Se propone:

- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea. Para ello se debe:
 - mejorar la educación y la formación de profesores y formadores;
 - desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento;
 - garantizar el acceso de todos a las TIC;
 - aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos; y
 - aprovechar al máximo los recursos.
- Facilitar el acceso de todos a la educación y formación con:
 - un entorno de aprendizaje abierto y más atractivo; y
 - la promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
- Abrir la educación y formación al mundo intentando:
 - reforzar los lazos con la vida laboral y la investigación, y con la sociedad en general;
 - desarrollar el espíritu empresarial;
 - mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros;
 - aumentar la movilidad y los intercambios; y
 - reforzar la cooperación europea.

En el tercero de los tres objetivos estratégicos se indica la necesidad de mejorar el aprendizaje de LE. Para el desarrollo de las competencias necesarias en la sociedad del conocimiento y conseguir estos objetivos, es necesario conocer y mejorar el aprendizaje de al menos dos LE que permitan comunicarse con ciudadanos de otros Estados miembros, mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje, y la formación de los profesores de idiomas.

Se crean varios grupos de trabajo y se propone un calendario de actuación. El grupo de trabajo que se centra en el objetivo de mejorar el aprendizaje de idiomas comienza en la tercera fase, que tiene su periodo entre la segunda mitad de 2002 y finales de 2003. Es a finales de ese año cuando se señalan los primeros resultados relativos a los indicadores de esta fase. Dichos indicadores hacen referencia a los porcentajes de los estudiantes que consiguen un nivel de aptitud (de acuerdo al *MCER*) en dos LE, y a los profesores de idiomas que han realizado cursos o actividades de formación que les permitan estar en contacto con las LE y sus culturas mediante una movilidad física o virtual.

Algunos de estos grupos de trabajo ayudan a planear e implementar la política de multilingüismo para preservar la diversidad lingüística europea y que los ciudadanos europeos puedan dominar al menos dos de las lenguas europeas.

Se plantea la necesidad de mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas en todos los niveles y de crear un entorno que favorezca el aprendizaje de lenguas modernas. Los Estados miembros de la Unión deben promover acciones que favorezcan el aprendizaje de idiomas de acuerdo a los objetivos anteriormente expuestos, como son: mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea, facilitar el acceso de todos a la educación y formación, y abrir la educación y formación al mundo.

Los Estados miembros deben promover que los ciudadanos europeos sean aprendices de idiomas activos y mejoren y desarrollen las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, al igual que el desarrollo de su competencia cultural, ampliando el conocimiento de las culturas de los países de las LE que aprenden.

Las instituciones de educación superior juegan un papel importante en promocionar el multilingüismo social e individual, motivándose los intercambios entre estudiantes y profesionales de diferentes países para permitir la formación en el extranjero.

De este grupo de trabajo surgen varios documentos oficiales, recomendaciones políticas a los Países miembros como, por ejemplo, la Comunicación (2003) 449 de la Comisión Europea al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006* de 24 de julio de 2003 que refuerza la importancia de la riqueza cultural que representa el multilingüismo europeo y la necesidad de dominar varias lenguas.

Para preparar el *Plan de Acción*, la Comisión Europea lleva a cabo una encuesta pública que se basa en el documento del Comité Económico y Social Europeo *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística – consulta*. SEC(2002) 1234 que se publica el 8 de abril de 2003. Se plantean en él diferentes preguntas de acuerdo a tres ámbitos y a sus objetivos:

1. La importancia de extender los beneficios del aprendizaje permanente de idiomas a todos los ciudadanos, al ser la competencia lingüística una de las competencias básicas que deben tener tanto para su realización personal como profesional, ayudando a mantener y respetar la diversidad lingüística, y fomentar el intercambio lingüístico. En este ámbito se propone:
 - el aprendizaje de la lengua materna y de dos LE desde una edad temprana;
 - el aprendizaje de idiomas en todos los niveles educativos, en secundaria, formación profesional y en enseñanza superior;
 - aprendizaje de lenguas dirigido a adultos;
 - el estímulo del aprendizaje de idiomas por parte de estudiantes con necesidades educativas especiales; y
 - el desarrollo de un amplio abanico de lenguas.
2. La mejora de la enseñanza de idiomas. Para ello se propone:
 - una escolaridad favorable a las lenguas;
 - una difusión más amplia de los recursos y herramientas diseñadas para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas;
 - la mejora de la formación de los profesores de idiomas y de otras disciplinas.
 - el aumento del número de profesores de idiomas; y
 - la evaluación de las competencias lingüísticas.
3. La creación de un entorno más favorable a las lenguas para conseguir:
 - adoptar un enfoque de la diversidad lingüística basado en la integración;
 - crear comunidades favorables a las lenguas; y
 - mejorar la oferta del aprendizaje de lenguas y el nivel de participación.

Las preguntas realizadas en la consulta hacen referencia a cada uno de los ámbitos señalados anteriormente y a los objetivos a alcanzar, señalando medidas por parte de la Comisión Europea y de los Estados miembros para garantizar que todos los ciudadanos se

puedan comunicar en al menos dos lenguas, además de su o sus lenguas maternas, comenzando su aprendizaje desde una edad temprana; para aumentar las LE que se enseñan y reflejar mejor la variedad lingüística de la Unión; para ayudar a los Estados miembros a mejorar, en calidad y cantidad, la formación de los profesores de idiomas; o para, entre otras medidas, conocer la manera en que la Comisión Europea debería ayudar a los Estados miembros a desarrollar un sistema transparente de validación o certificación de los conocimientos lingüísticos, etc.

Teniendo en cuenta esto, y de acuerdo a los resultados extraídos de las respuestas obtenidas, la Comisión publica el *Plan de Acción* basado en acciones financiadas con recursos disponibles en programas y actividades comunitarios existentes. Es necesario determinar las medidas que deben tomarse para que la Unión Europea intercambie ideas y tradiciones, respetando las culturas y lenguas de todos los países que la componen, siendo imprescindible aprender otros idiomas, al menos dos, a lo largo de la vida, desde una edad temprana, que nos permitan comunicarnos con el resto de los ciudadanos de la Unión, constituyendo una de las capacidades básicas para participar en la sociedad europea, en la sociedad del conocimiento. Además, el conocimiento de otros idiomas va a favorecer la empleabilidad y la movilidad a otros países.

El Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión -Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística- Consulta* (SEC(2002) 1234) en sus conclusiones apoya la actuación de la Comisión en materia de promoción del aprendizaje de idiomas y fomento de la diversidad lingüística, señalando la necesidad de aprender dos lenguas diferentes a la lengua materna, sin fijar condiciones que influyan en la elección de las mismas. Se considera que el inglés es actualmente una lengua franca, pero el conocimiento de solo esta lengua no favorece la comprensión de otras culturas, por lo que es necesario que los europeos aprendan otras lenguas de la Unión.

Subraya la necesidad de cooperación entre los distintos Estados miembros para ampliar las redes de aprendizaje y, de esta manera, asegurar el intercambio de materiales didácticos, buenas prácticas, métodos, etc., y que la Comisión apoye la difusión de estos materiales a través de las redes europeas.

El Parlamento Europeo solicita que se proteja la diversidad lingüística, símbolo de la cultura europea. Para ello propone medidas como la traducción de obras literarias a otros idiomas de acuerdo al programa «Cultura 2000» (Decisión Nº 508/2000/CE del Parlamento

Europeo y del Consejo de 14 de febrero de 2000). Este programa en el periodo entre 2004 y 2006 apoya ciento cincuenta proyectos de traducción destinados a fomentar la diversidad lingüística y cultural en Europa. Considera importante promover el aprendizaje de idiomas en los programas Sócrates y Leonardo da Vinci, y realizar un proyecto cuya finalidad sea mejorar la calidad de enseñanza de LE.

En esta decisión se pide volver a examinar los planes para el aprendizaje de idiomas en todos los niveles educativos, y que las personas que vayan a desempeñar su trabajo en educación, realicen parte de sus estudios en el extranjero, haciéndose extensivo a todos los estudiantes.

En el ámbito del aprendizaje permanente y la formación de adultos el Comité Económico y Social Europeo considera necesario elaborar programas de formación continua para los padres y la tercera edad respetando la diversidad de situaciones de aprendizaje.

Con respecto a la Comunicación (2003) 449 *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*, el documento se divide en dos partes. En la primera, se señalan los ámbitos en los que deben llevarse a cabo diferentes medidas y los objetivos concretos a alcanzar, y en la segunda parte del mismo, se indican las propuestas o medidas que deben realizar las autoridades locales, regionales y nacionales en el periodo que se marca de 2004 a 2006.

Las acciones concretas que se realizan a nivel europeo en cada uno de los ámbitos señalados anteriormente en el documento de trabajo de los servicios de la Comisión, van a completar las iniciativas que cada Estado miembro, de acuerdo a la situación concreta de su país, debe ejecutar. El Plan de Acción propone cuarenta y siete propuestas concretas que debería realizar la Comisión en el plazo concreto que va de 2004 a 2006, revisándose en 2007. Igualmente, se invitaba a que los Estados miembros lleven acciones para cumplir los objetivos marcados.

Se financian diferentes estudios, recopilando y difundiendo la información obtenida, se realizan conferencias, simposios, proyectos, cursos de formación, creación del portal *web* en el servidor EUROPA donde el público en general y los profesionales de la enseñanza de idiomas en particular tienen acceso a información concreta y actualizada sobre el aprendizaje de idiomas, la diversidad lingüística, los recursos para la enseñanza de idiomas, etc.

El *Plan de acción* destaca la importancia de promover la diversidad lingüística europea y que los ciudadanos tengan la competencia necesaria, en al menos dos LE, que les permita poder comunicarse con los ciudadanos de los otros Estados miembros que conforma la Unión Europea. El aprendizaje de una lengua franca, en este caso el inglés, ya no es suficiente. La Unión Europea quiere apoyar esta acción y por ello también realiza medidas como son los programas comunitarios de cooperación en diferentes ámbitos. En relación al ámbito educativo destaca el programa Sócrates, y en formación profesional, el programa Leonardo da Vinci.

Los Estados Miembros informan en 2007 sobre las acciones que habían realizado en esta línea, evaluándose los resultados. En septiembre de 2007 la Comisión de las Comunidades Europeas publica el documento de trabajo *Informe sobre la aplicación del Plan de acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»*, COM(2007) 554 final, que va a recoger los resultados del *Plan de acción*. En él se señala que de las cuarenta y siete acciones propuestas, cuarenta y una finalizan a finales de 2007 y cinco de ellas se ejecutan a través del *Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013*. Una de las acciones se cancela y se incluye parcialmente en otra acción.

En 2003 el Consejo de Europa para las lenguas crea la red ENLU, *Red europea para la promoción del aprendizaje de idiomas entre todos los estudiantes universitarios (European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates)*.

Es uno de los siete proyectos seleccionados en el marco de la Convocatoria de propuestas AEC/45/03 de la Comisión Europea, que se publica para preparar el terreno para la aplicación del *Plan de Acción: Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística 2004-2006* al que hemos hecho referencia anteriormente. Los objetivos de la convocatoria de propuestas son:

- difundir información y sensibilizar sobre las posibilidades que ofrecen los programas y actividades que existen para impulsar las lenguas minoritarias y regionales; y
- preparar el terreno para la aplicación del plan de acción sobre el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística.

El principal objetivo de este proyecto es crear una red europea en la que participen las instituciones de educación superior y otras organizaciones afines, para intercambiar ideas y opiniones sobre la habilidad de los futuros graduados europeos de comunicarse en al menos dos

lenguas diferentes a su lengua materna, consiguiendo avanzar en el ámbito de “lenguas para todos”.

El proyecto es coordinado por el Consejo Europeo de las Lenguas (CEL) y apoyado por la Comisión de las Comunidades Europeas. Es la respuesta a las dificultades tanto lingüísticas como culturales que plantea la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, el Espacio Europeo de Investigación y la Estrategia de Lisboa.

La red trata de promocionar el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes universitarios mediante la creación de asociaciones que intercambien las mejores prácticas profesionales, intentando conseguir la generalización del aprendizaje de idiomas en el primer ciclo de estudios universitarios de los países de la Unión Europea.

Las diferentes instituciones que componen la red ENLU concluyen que los estudiantes europeos de educación superior deberían (Suárez, 2005):

- poder comunicarse en al menos dos LE;
- saber cómo aprender nuevas lenguas de manera eficaz;
- tener confianza para aprender una nueva lengua cuando tengan la oportunidad de hacerlo;
- estar familiarizados con otras culturas y desarrollar habilidades interculturales; y
- tener experiencia tanto laboral como de estudios en otros países y colaborar con ellos.

Para conseguirlo es necesario (Consejo Europeo, 2006):

- llevar a cabo diferentes estrategias universitarias que hagan hincapié en la europeización e internacionalización de los centros, y en la consecución de las reformas de Bolonia;
- una consulta a todos los agentes institucionales para asentar las bases de instituciones que promuevan el aprendizaje de idiomas;
- la inclusión de la enseñanza de idiomas en los planes de estudio;
- garantizar y mejorar la calidad de la enseñanza; y
- señalar los objetivos, metodologías, evaluación, resultados del aprendizaje o el uso de los nuevos entornos de aprendizaje.

El aprendizaje de diferentes idiomas tiene una importancia central en el proceso de la integración europea y en la creación de la sociedad europea basada en el conocimiento, siendo uno de los objetivos del proceso de Lisboa de 2000. La Comisión Europea pretende estimular redes y asociaciones para fomentar el intercambio de buenas prácticas profesionales en toda Europa.

El proyecto ENLU culmina con una conferencia europea que se celebra en Nancy durante el 7 y 8 de abril de 2006, que recibe el nombre de Declaración Nancy *"Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo"*. Es el resultado de las actividades llevadas a cabo en el proyecto de la red ENLU que coordina el CEL con el apoyo de la Comisión de las Comunidades Europeas. El Comisionado Ján Figel muestra su apoyo a la creación de una red transeuropea permanente para promover el aprendizaje de idiomas en el primer ciclo de los estudios universitarios. Los idiomas constituyen un tema de gran importancia para la consecución de numerosos objetivos primordiales del Proceso de Bolonia como promover la movilidad. Por medio de cinco talleres temáticos, los ciento cincuenta participantes, expertos en enseñanza universitaria y representantes de las principales organizaciones nacionales y europeas, entre ellas el Consejo de Europa, intentan concienciar a todos los agentes implicados acerca de la necesidad de generalizar el aprendizaje de idiomas entre los estudiantes universitarios.

En la Declaración, debido al cambio de las reformas del Proceso de Bolonia, se señalan aspectos importantes en relación a la enseñanza y aprendizaje de idiomas como la necesidad de expresar los resultados del aprendizaje de idiomas en competencias y de ampliar la oferta de cursos de idiomas para todos los estudiantes, de todas las especialidades o disciplinas. Esto fomentará el aprendizaje cooperativo y autónomo, y se guiará a los estudiantes para que estudien idiomas de forma permanente, a lo largo de la vida (Consejo Europeo, 2006). Se proponen nuevos entornos y medios de aprendizaje. En relación a los entornos, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, promueve el uso del *e-learning*. Entre las ventajas del *e-learning*, destaca el incremento en el número de idiomas que se ofrecen y en el número de estudiantes que los realizan. Además, permite una mayor flexibilización de los horarios lectivos y se promueve la autonomía del estudiante. Sin embargo, requiere una preparación específica por parte de todos los implicados, docentes y estudiantes (Consejo Europeo, 2006).

En cuanto a los medios, se señala la importancia del uso de la L2 como lengua vehicular en la enseñanza superior, lo cual ayuda a aumentar las oportunidades de movilidad a otros países y de intercambio o cooperación en educación e investigación (Consejo Europeo, 2006).

De esta Declaración también surge el compromiso de constituir una nueva red "*Higher Education Language Policy (HELP)*" para ayudar a la europeización e internacionalización de los centros universitarios, así como a la consecución de los objetivos del Proceso de Bolonia, como, por ejemplo, promover la movilidad y el empleo entre los graduados universitarios europeos. Para ello se hace imprescindible ofrecer a los estudiantes la oportunidad de aprender idiomas, mediante la inclusión de estos en los planes de estudio, independientemente de la especialización.

En septiembre de 2004 la Comisión de las Comunidades Europeas publicó el documento *European Profile for Languages Teacher Education. A Frame of Reference*.

El equipo encargado de llevar a cabo este perfil estaba compuesto por seis personas. Fue dirigido por el profesor Michael Kelly y el Doctor Michael Grenfell de la Universidad de Southampton, Inglaterra.

En él se propone un perfil europeo para la formación de profesores de idiomas, presentando diferentes estrategias para su implementación y aplicación. El perfil se basa en las conclusiones del informe *the training of teachers of a foreign language: developments in Europe* dirigido, entre enero y junio de 2002, por las mismas personas de la Universidad de Southampton que diseñan el perfil del docente.

En este informe se examina la formación inicial y continua de los profesores de idiomas en Europa, recogiendo datos en treinta y dos países europeos². Posteriormente se realiza una investigación más detallada de quince estudios de casos de buenas prácticas (enseñanza bilingüe, diversidad de lenguas, movilidad, educación a distancia, uso de nuevas tecnologías, cooperación, creación de redes entre instituciones de educación, tutorías, integración de los aspectos teóricos y prácticos de la formación y la práctica reflexiva), se identifican las necesidades de los docentes y se proponen veintidós recomendaciones para propagar las buenas prácticas en la Unión Europea y reforzar la formación de los profesores de LE.

² Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza.

Finalmente, el informe se acompaña de un ejemplo de perfil profesional del profesor de idiomas ideal para el siglo XXI.

El estudio se realiza en el marco de las políticas clave de la Unión como:

- la promoción de la diversidad lingüística europea, animando a los europeos a hablar dos LE además de su lengua materna, fomentando al mismo tiempo el aprendizaje de las lenguas menos enseñadas; y
- la mejora de la calidad y cantidad de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

También se tuvieron en cuenta las claves de la sociedad del conocimiento como la movilidad y la empleabilidad, para ello los docentes deben dotar a los estudiantes de las habilidades necesarias para participar en esta sociedad y aprender a lo largo de la vida.

Para la elaboración del marco presentado en el documento *European Profile for Languages Teacher Education. A Frame of Reference* se realizaron estudios en once universidades europeas especializadas en la formación de profesores de idiomas.³

En él se presentan cuarenta ítems que forman parte del programa de formación para que los docentes adquieran tanto las destrezas y conocimientos necesarios como las competencias profesionales para mejorar su desarrollo profesional y conseguir una mayor transparencia y equiparación de títulos.

El marco pretende establecer o proponer unas pautas comunes para los agentes educativos en Europa. No se ha diseñado como un marco de reglas y normas obligatorias para la formación de los profesores de lenguas sino que ha sido diseñado como un marco de referencia voluntario que los políticos y los formadores de profesores de idiomas deben adaptar a situaciones concretas dependiendo de los programas y las necesidades propias.

El perfil se divide en cuatro partes: estructura, conocimiento y comprensión, estrategias y destrezas, y valores.

Los puntos comunes son:

³ Universidades que participaron en el estudio: Centro Internacional de Estudios Pedagógicos de Sèvres, Francia; la Open University, Reino Unido; Academia Pedagógica de Innsbruck, Austria; el Colegio de San Martín, Reino Unido; la Universidad de Bremen, Alemania; la Universidad de Granada, España, la Universidad de Jyväskylä, Finlandia; la Universidad de Letonia; la Universidad de Oslo, Noruega; la Universidad de Venecia, Italia; y la Universidad de Varsovia, Polonia.

- un núcleo lingüístico, pedagógico y metodológico sobre las habilidades requeridas al profesor de idiomas para ser eficaz en un contexto europeo;
- aspectos comunes de la competencia profesional, como por ejemplo, la psicología del aprendizaje, la filosofía de la educación y las tecnologías aplicadas a la clase de lengua extranjera para desarrollar la autonomía del estudiante y facilitar el acceso a la documentación auténtica y a los recursos múltiples y variados para mejorar la competencia lingüística en las diferentes lenguas modernas;
- las características de un profesor de lengua extranjera para motivar y tener en cuenta las diferencias existentes entre los estudiantes y los diferentes contextos de aprendizaje; y
- el desarrollo de la carrera docente de los recién titulados hacia el estatus de expertos o avanzados.

En agosto de 2005 encontramos la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo *El indicador europeo de competencia lingüística*, COM (2005) 356 final.

En marzo de 2002, en Barcelona, se establece el objetivo de conseguir que los sistemas educativos y de formación europeos se conviertan en una referencia de calidad mundial en 2010. Entre las acciones que se determinan se señala la necesidad de enseñar al menos dos LE diferente de la lengua materna desde una edad temprana y el establecimiento de un indicador de competencia lingüística que sirva para medir los conocimientos de idiomas de cada uno de los Estados miembros.

Para llevar a cabo este indicador la Comisión propone distribuir unos tests desarrollados especialmente para evaluar las competencias lingüísticas entre una muestra de estudiantes de quince años de centros de educación y formación de todos los Estados miembros, midiendo las capacidades de cada participante en al menos dos lenguas distintas de su lengua materna. El indicador debe registrar las destrezas de la muestra en cada uno de los seis niveles propuestos en el *MCRL* (usuario principiante: A1 y A2, usuario independiente: B1 y B2, o usuario experto: C1 y C2), para ello mide las cuatro destrezas lingüísticas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión oral y expresión escrita.

Inicialmente se propuso medir los conocimientos de cinco idiomas (inglés, francés, alemán, español e italiano) para posteriormente ampliarlo a otras lenguas.

Este indicador formará parte de una serie de indicadores que los Estados miembros han acordado desarrollar a través del proceso '*Educación y formación 2010*'.

El objetivo del indicador es proporcionar datos reales sobre los conocimientos de idiomas que posee globalmente cada Estado miembro de forma precisa y fiable en los que basarse a la hora de llevar a cabo los ajustes o cambios en los planteamientos de la enseñanza y aprendizaje de LE.

El análisis de los datos obtenidos en el indicador permite comparar las políticas lingüísticas y los métodos de enseñanza de idiomas de los Estados miembros para intercambiar buenas prácticas.

En noviembre de 2005 tenemos la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*, COM (2005) 596 final.

La Comunicación reafirma el compromiso de la Comisión de promover el multilingüismo en la Unión Europea, el cual se define como la capacidad que tiene una persona para utilizar distintos idiomas y la convivencia de diferentes comunidades en una zona geográfica. Además el documento también se utiliza para referirse al nuevo ámbito político que promueve un clima que permite la expresión de todas las lenguas y el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de diferentes idiomas.

Se presentan distintas acciones destinadas a promover el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística, el multilingüismo, con diferentes programas de lenguas (Sócrates y Leonardo da Vinci), intercambios de jóvenes, proyectos, programas de investigación, etc. Entre las acciones, se distinguen:

- la puesta en práctica del indicador europeo de competencia lingüística contando con la colaboración de los estados miembros;
- la promoción del debate y elaboración de una recomendación sobre las formas de actualizar la formación de los profesores de idiomas;
- la publicación de un estudio sobre las mejores prácticas para el aprendizaje de idiomas a una edad temprana en 2006;

- el apoyo a la enseñanza y el aprendizaje de idiomas a través de programas de cooperación en el campo de la educación, el multilingüismo, la formación, la juventud, la ciudadanía y la cultura; y
- el refuerzo, en el VII Programa Marco de investigación, de actividades de investigación y desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación en relación a las lenguas, que abarca el periodo 2007-2013.

En la comunicación se recalca la importancia de las habilidades lingüísticas e interculturales para lograr los objetivos de Lisboa. Por lo tanto, las universidades deben desempeñar el papel que les corresponde para permitir que todos los titulados universitarios europeos:

- sean capaces de comunicarse en al menos dos idiomas modernos, aparte de en su lengua materna;
- sepan cómo mejorar sus conocimientos lingüísticos;
- tengan confianza y conozcan cómo aprender una nueva lengua cuando lo necesiten o tengan ocasión;
- adquieran experiencia y aprendan en otros países, y colaboren con ellos; y
- se familiaricen con otras culturas y destrezas interculturales.

Por su parte, los estados miembros deben:

- establecer planes nacionales para promover el multilingüismo;
- revisar los sistemas de formación de los profesores de idiomas, teniendo en cuenta los resultados del estudio sobre el perfil europeo para la formación de los profesores de idiomas;
- revisar los sistemas de aprendizaje de idiomas a una edad temprana, teniendo en cuenta las buenas prácticas compartidas entre los diferentes Estados; y
- aplicar las conclusiones de la Presidencia luxemburguesa sobre el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICI).

El 27 de abril de 2006 se publica la Resolución del Parlamento Europeo sobre *el fomento del multilingüismo y del aprendizaje de idiomas en la Unión Europea: indicador europeo de competencia lingüística* (2005/2213(INI), en la que señala su satisfacción con el indicador

Europeo de la competencia lingüística, que como se ha indicado anteriormente es uno de los indicadores que se va a llevar a cabo de acuerdo al programa “Educación y Formación 2010”.

Este indicador realiza un papel importante para evaluar los progresos que se han realizado que son parte esencial para conseguir los objetivos de la Estrategia de Lisboa tanto de la educación como de la formación, permitiendo medir de forma fiable y precisa los conocimientos lingüísticos globales de cada uno de los Estados miembros de la Unión Europea.

En esta Resolución, el Parlamento Europeo comparte la opinión de la Comisión sobre el uso del *MCER* a la hora de determinar el nivel de conocimientos lingüísticos y apoya la idea de inicialmente comenzar a medir con el indicador las destrezas en los cinco idiomas señalados anteriormente, pero subraya la importancia de ampliar las pruebas que se van a realizar en otros idiomas preservando así la diversidad lingüística de la Unión.

Así mismo anima a los Estados a promover el multilingüismo, mejorando las políticas de aprendizaje, aumentando el número de lenguas que se imparte actualmente para conseguir los objetivos que se fijan en la Estrategia de Lisboa, recomendando el aprendizaje de idiomas desde una edad temprana y a lo largo de la vida.

El 25 de julio de 2006 se publican las Conclusiones del Consejo Europeo sobre el *indicador europeo de competencia lingüística* (2006/C 172/01), en las que se reitera que tener conocimientos en diferentes idiomas, fomenta el entendimiento mutuo entre los ciudadanos europeos de los distintos Estados de la Unión. Además, se convierte en requisito para que los trabajadores puedan moverse y trabajar en diferentes países, contribuyendo con ello a la mejora de la competitividad de la economía de la Unión Europea.

La evaluación de la mejora de los conocimientos lingüísticos a través del uso de diferentes indicadores es esencial para conseguir los objetivos determinados en la Estrategia de Lisboa, y marcar pautas para las medidas que tanto a corto como a largo plazo se señalan en el programa de trabajo «Educación y Formación 2010».

Ante la falta de datos fiables sobre los resultados de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el Consejo señala la importancia de llevarse a cabo pruebas objetivas sobre las capacidades lingüísticas, consiguiendo datos que ayuden al intercambio de información, experiencia y buenas prácticas en las políticas lingüísticas y en los métodos de enseñanza de idiomas.

El indicador europeo de competencia lingüística se debe implantar lo antes posible y recoger datos sobre las capacidades en las lenguas extranjeras (LE) que se imparten como primera y segunda opción. La muestra a evaluar en cada Estado debe realizar una serie de pruebas comunes para todos de acuerdo al *MCER*. Aunque se señala la importancia del respeto de la diversidad lingüística de la Unión, cada Estado podrá decidir las lenguas sobre las que se realizan las pruebas.

El indicador debe evaluar la competencia en las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita); sin embargo, en la primera ronda de recogida de datos, convendría elaborar pruebas para medir tres de las cuatro capacidades que son más fácilmente evaluables (comprensión oral y escrita, y la expresión escrita).

En septiembre de 2006 se publica el Dictamen del Comité de las Regiones sobre la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*.

En ella el Comité de Regiones apoya tanto la nueva estrategia marco al fomentar la diversidad lingüística europea, como los tres objetivos de la Comisión: fomentar el aprendizaje de idiomas y promover la diversidad lingüística, promover una economía multicultural sana y permitir el acceso de los ciudadanos a la legislación, procedimientos e información comunitaria en su propia lengua. Sin embargo, considera que no se disponen de suficientes recursos para llevarlos a cabo.

Aunque los Estados miembros y sus entes locales y regionales son los responsables de conseguir mayores avances en el multilingüismo, estos deben contar con la ayuda de la Comisión para que las medidas que se están llevando a cabo en todos los niveles y en toda la Unión Europea sean mejores y más eficaces.

El Comité de las Regiones reconoce la importante contribución de los programas Sócrates, Youth, Leonardo da Vinci y el programa integrado de aprendizaje a lo largo de toda la vida, al aprendizaje de idiomas en la UE. Anima a la Comisión a aumentar la contribución a estos proyectos para favorecer la movilidad de estudiantes.

Es consciente de las ventajas del aprendizaje de lenguas desde una edad temprana, para lo que los profesores deben tener una formación específica. Recomienda que la formación de profesores de idiomas sea una prioridad e insta a la Comisión a que indique de forma más

explícita su plan de acción para la actualización de la formación de profesores de idiomas a todos los niveles, ya que los programas de estudios y las estructuras para la enseñanza de idiomas deben reflejar las nuevas demandas que afrontan nuestros estudiantes.

Los centros de enseñanza, de todos los niveles, deben tener un papel más activo en la promoción del multilingüismo, sugiriendo que se creen más proyectos de acuerdo al modelo ENLU y que la Comisión Europea incluya la comunicación en LE entre las competencias clave que todo ciudadano europeo ha de tener, ya que mejorar las competencias lingüísticas aumenta las oportunidades de comercio de las empresas de la UE. Los europeos deben adquirir las competencias básicas en el sistema educativo y a lo largo de la vida. La Comisión señala la necesidad de prepararles para una sociedad del conocimiento competitiva en la que saber idiomas es un factor de cohesión social, de crecimiento económico y de desarrollo de la identidad europea basada en la diversidad lingüística (Meno, 2004).

Se recomienda a la Comisión que intensifique sus campañas de información y sensibilización sobre el multilingüismo, sobre la diversidad lingüística y cultural europea, y sobre los beneficios económicos y culturales del aprendizaje de idiomas, e insta a los Estados miembros a que sigan la recomendación de la Comisión de aprobar planes nacionales a favor del multilingüismo y de la diversidad cultural. La Comisión debe señalar una serie de orientaciones sobre cómo los Estados miembros pueden aprobar los planes nacionales en favor del multilingüismo.

El 15 de noviembre de 2006 se publica la Resolución del Parlamento Europeo sobre una *nueva estrategia marco para el multilingüismo*. El Parlamento Europeo, y de acuerdo al artículo 22 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, señala que el respeto a la diversidad cultural y lingüística europea es un principio fundamental de la Unión. Por ello considera que fomentar el multilingüismo es esencial para la integración social, económica y cultural, facilitando así mismo la movilidad, la cohesión social, el entendimiento y el vínculo entre los pueblos de los diferentes Estados de la Unión y de otros países.

En sus observaciones específicas sobre la *estrategia marco para el multilingüismo*, destaca el compromiso adquirido por la Comisión de promover el conocimiento de idiomas y las ventajas culturales y socioeconómicas que conlleva este conocimiento. Sin embargo, considera que se debe mejorar la eficacia, el acceso y la calidad de los sistemas europeos de formación y educación, al igual que facilitar el aprendizaje de idiomas, consiguiendo que los europeos

aprendan al menos dos LE además de su o sus lenguas maternas como se señala en el objetivo marcado por el Consejo Europeo de Barcelona de 2002. Por todo esto, considera que el aprendizaje de lenguas debería ser un elemento fundamental del programa de educación y formación permanente, indicando que los Estados miembros deben adoptar medidas de fomento de una verdadera política de aprendizaje de idiomas, destacando la importancia de su aprendizaje desde una edad temprana, usando métodos eficaces.

El Parlamento también destaca la importancia de realizar el indicador europeo de competencia lingüística ante la falta de datos objetivos y fiables sobre el conocimiento de idiomas en los Estados miembros de la Unión Europea. Como ya se señaló en la Resolución sobre *el fomento del multilingüismo y del aprendizaje de idiomas en la Unión Europea: indicador europeo de competencia lingüística*, el Parlamento subraya la importancia de incluir en el indicador, además de los cinco idiomas más difundidos (inglés, francés, alemán, español e italiano) que comienzan la primera fase del indicador, todas las lenguas oficiales de la Unión para conocer la realidad de las competencias lingüísticas.

Destaca el compromiso de la Comisión para facilitar que los europeos puedan acceder a la información o legislación en su lengua materna, pero le pide, al igual que al resto de instituciones europeas, que mejore el uso de las herramientas tecnológicas de traducción en sus páginas *web* para facilitar que los europeos reciban la información sobre la Unión en sus idiomas.

El Parlamento muestra su apoyo a las acciones encaminadas a mejorar la formación de los profesores, y añade la importancia de que el aprendizaje de lenguas se produzca no solo en la escuela sino también fuera de ella al considerar que la formación lingüística, la adquisición de conocimientos lingüísticos, es imprescindible para la movilidad de estudiantes y trabajadores a los distintos Estados de la Unión Europea, y debe realizarse de forma permanente.

Destaca tanto el Séptimo Programa Marco de Investigación, que presta una atención especial a la investigación y desarrollo de las tecnologías relacionadas con los idiomas para promover el multilingüismo a través de ellas, como la propuesta de la publicación de un registro de los actuales sistemas para conseguir mayor transparencia en la certificación, evaluación y enseñanza de lenguas.

Pide a todas las instituciones y organismos europeos que colaboren para proteger y promover la diversidad lingüística europea y el aprendizaje de idiomas, respetándose los derechos lingüísticos de los ciudadanos europeos.

A finales de ese mismo año, el 30 de diciembre de 2006, se publica la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre *las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En ella se señala la necesidad de que los ciudadanos europeos adquieran las competencias claves imprescindibles para la nueva sociedad del conocimiento.

En la presente recomendación se definen las competencias como la *“combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía, la inclusión social y el empleo.”* (Parlamento Europeo, 2006c:13).

Es esencial el papel de la educación y la formación para conseguir la adquisición de las competencias.

La recomendación tiene por objeto establecer un marco de referencia que defina las competencias clave para el aprendizaje permanente. Se establecen ocho competencias clave: comunicación en la lengua materna, comunicación en LE, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales; y se señalan los conocimientos, capacidades y actitudes vinculadas a cada una de ellas.

Como señala la recomendación el marco de referencia se convierte en una herramienta clave para las políticas de educación y formación de los Estados miembros de la Unión Europea, con la finalidad de conseguir que:

- la educación y la formación inicial pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave para la vida adulta y laboral;
- se tomen las medidas necesarias y el apoyo a los jóvenes que se encuentran en situación de desventaja por circunstancias económicas, sociales, culturales y personales durante su formación, para que puedan desarrollar o alcanzar su potencial educativo;
- se desarrollen y actualicen las competencias clave a lo largo de la vida;

- se establezcan las infraestructuras para la educación y formación continua de adultos, incluyendo profesores y formadores, medidas que garanticen el acceso a la educación y la formación, y al mercado laboral para todos, estableciéndose procesos tanto de validación como de evaluación; y
- la coherencia de la oferta de educación y formación de los adultos se logre estrechando los vínculos entre las políticas pertinentes culturales, sociales, de empleo, etc.

Los objetivos del marco de referencia son:

- determinar y definir las competencias clave para conseguir en la sociedad del conocimiento la realización personal plena, la empleabilidad y la cohesión social;
- facilitar un marco de referencia para que posteriormente se realicen actualizaciones en el ámbito del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” o en otros programas de formación y educación;
- ofrecer un marco de referencia a nivel europeo para los formadores, estudiantes y encargados de la formulación de políticas para promover diferentes iniciativas nacionales y europeas de acuerdo a unos objetivos comunes marcados; y
- favorecer las diferentes decisiones que los Estados miembros de la Unión Europea realicen para conseguir que los jóvenes adquieran las competencias clave para prepararles para su vida adulta al final de su formación inicial, y que los adultos las actualicen y desarrollen a lo largo de su vida.

En cuanto a la competencia en LE en esta Recomendación queda definida como:

“(...) la habilidad para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una determinada serie de contextos sociales y culturales (como la educación y la formación, la vida privada y profesional y el ocio) de acuerdo con los deseos o las necesidades de cada cual. Exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo” (Parlamento Europeo, 2006c:14).

La competencia en LE conlleva el dominio del vocabulario y de la gramática funcional, al igual que los diferentes tipos de interacción verbal y registros de la lengua, teniendo la capacidad de entender mensajes orales, para iniciar, mantener y concluir conversaciones, y para leer, entender y producir textos adecuados a las necesidades de la persona.

Es esencial en esta competencia conocer y apreciar la diversidad cultural y lingüística de la sociedad europea.

En 2001 y 2006 se llevaron a cabo encuestas *Eurobarómetro sobre los europeos y sus lenguas* propuesto por la Comisión Europea. Ambos aportan información en referencia a los conocimientos lingüísticos de los europeos, sus oportunidades para utilizar LE, su opinión sobre la utilidad y su interés por hablar en otras lenguas, al igual que los medios de aprendizaje de idiomas con las que cuentan los diferentes Estados miembros.

Estos Eurobarómetros se efectúan en los diferentes países de la Unión Europea, arrojándose algunos resultados interesantes en referencia al conocimiento de lenguas modernas.

El Eurobarómetro de 2001 se lleva a cabo entre el 6 de diciembre y el 23 de diciembre de 2000 en quince Estados miembros de la Unión, publicándose en febrero de 2001. Más de 15.900 personas participan en él. Por su parte, el Eurobarómetro de 2006 se lleva a cabo entre el 5 de noviembre y el 7 de diciembre de 2005, y se publica en febrero de 2006. En él participaron 28.694 ciudadanos europeos.

En referencia a las LE que se conocen y usan en 2001, el 53% de los europeos encuestados dicen que conocen al menos un idioma moderno europeo diferente a su lengua materna. En 2006, este porcentaje se elevaba hasta el 56%. Es importante destacar que en esta encuesta los que más idiomas conocen son los luxemburgueses, donde un 99% declara conocer al menos una lengua extranjera, seguidos por los eslovacos con un 97% y los letones con un 95%.

En 2001 el 26% de los encuestados afirma hablar dos L2, frente al 28% en 2006.

En el Eurobarómetro de 2001 el inglés es la lengua segunda más hablada por los europeos con un 41%, el francés con un 19 %, el alemán con un 10 % y el español con un 7 %.

El 47% de los europeos solo habla su lengua materna, pero se debe destacar que mientras el 2% de los luxemburgueses solo hablan su lengua, en el caso del Reino Unido este porcentaje se eleva hasta el 66 %.

En Países como Suecia, Países Bajos y Dinamarca menos del 15 % de sus ciudadanos no se creen capaces de expresarse en otro idioma. Este porcentaje se elevaba hasta el 56 % en el caso de Portugal, el 53 % en el caso de España y el 51 % en el caso de Francia.

Otra dato a destacar es que el 74 % de los europeos afirma no hablar una segunda lengua extranjera y el 92 % no habla una tercera. Este se contrapone al 71% de los ciudadanos que considera que todos deberíamos hablar en un idioma extranjero.

En 2006 las lenguas europeas más comúnmente usadas son inglés (51%, 13% como lengua materna y 38% como segunda lengua), alemán (32%, 18% como lengua materna y 14% como segunda lengua) y francés (26%, 12% como lengua materna y 14% como segunda lengua), estas van seguidas por italiano (16%, 13% como lengua materna y 3% como segunda lengua), español (15%, 9% como lengua materna y 6% como segunda lengua), polaco (10%, 9% como lengua materna y 1% como segunda lengua) y ruso (7%, 1% como lengua materna y 6% como segunda lengua).

En 2006 eran solo seis los Estados miembros de la Unión con mayoría de población monolingüe, Irlanda (66% sabían hablar solo su lengua materna), el Reino Unido (62%), Italia (59%), Hungría (58%), Portugal (58%) y España (56%).

Finalmente, podemos indicar que solo un 7% de los europeos en 2001 y un 8% en 2006 consideran poco importante el aprendizaje de idiomas.

El Consejo invita a la Comisión a crear una Junta consultiva del indicador europeo de competencia lingüística, la cual esté formada por expertos que asesoren a la Comisión sobre la elaboración y puesta en marcha de la encuesta. La Comisión Europea presenta una Comunicación sobre *Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación*, COM (2007) 61 final el 21 de febrero de 2007. En ella se propone un marco de indicadores y puntos de referencia para realizar el seguimiento de los objetivos de Lisboa en el ámbito del *Programa Educación y Formación 2010*. Además, este marco incluye los objetivos

relacionados con la convergencia de las estructuras de enseñanza superior, de acuerdo al «proceso de Bolonia» y de la formación profesional, según el «proceso de Copenhague».

Se propone estructurar los indicadores y puntos de referencia en ocho ámbitos políticos considerados clave, señalándose veinte indicadores básicos para seguir los avances que se realizan hacia la consecución de los objetivos de Lisboa en educación y formación. Los ocho ámbitos que se señalan son: mejorar la equidad tanto en la educación como en la formación; fomentar la eficacia de la educación y la formación; convertir en realidad la formación permanente; las competencias clave para los jóvenes; modernizar la enseñanza escolar; modernizar la educación y formación profesional (proceso de Copenhague); modernizar la enseñanza superior (proceso de Bolonia) y la empleabilidad.

Los veinte indicadores son:

1. Participación en la enseñanza preescolar.
2. Educación para necesidades especiales.
3. Abandono escolar prematuro.
4. Competencias en lectura, matemáticas y ciencias.
5. Conocimientos lingüísticos.
6. Dominio de las TIC.
7. Competencias cívicas.
8. Capacidad de aprender a aprender.
9. Niveles de finalización de la enseñanza secundaria superior de los jóvenes.
10. Gestión escolar.
11. Escuelas como centros locales polivalentes de adquisición de conocimientos.
12. Desarrollo profesional de los docentes y los formadores.
13. Estratificación de los sistemas de educación y formación.
14. Titulados de enseñanza superior.
15. Movilidad transnacional de los estudiantes de enseñanza superior.
16. Participación de los adultos en el aprendizaje permanente.
17. Competencias de los adultos.
18. Nivel de estudios de la población.
19. Inversión en educación y formación.
20. Rentabilidad de la educación y la formación.

En el ámbito de las competencias clave, los indicadores básicos se centran en varias de ellas, dentro de las cuales se hace referencia a las competencias claves: conocimientos lingüísticos y dominio de las tecnologías.

El 13 de abril de 2007 tenemos la Comunicación de la Comisión Europea al Consejo (2007)¹⁸⁴ final *Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos*.

Como se indica con anterioridad en la Comunicación (2005)³⁵⁶ final de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo titulada *El indicador europeo de competencia lingüística*, se solicitan medidas para mejorar el dominio de las competencias básicas, en concreto mediante la enseñanza de al menos dos LE. La Comisión marca una estrategia para preparar una encuesta sobre los conocimientos de idiomas de los europeos. Sus resultados y conclusiones los presenta el Consejo en mayo de 2006, indicando la necesidad de realizar una encuesta lo más pronto posible.

La encuesta la lleva a cabo la Comisión, contando con la colaboración de los Estados miembros y el Consejo de la Junta.

Como se señala en la comunicación, el objetivo de la encuesta europea es ofrecer información a los responsables políticos, profesores, profesionales y a los países de la Unión Europea sobre los conocimientos lingüísticos en L2 de forma global en cada Estado, utilizando el *MCER* como base para señalar los niveles indicados en él. Dentro de los seis niveles de los que consta, se propone elaborar diferentes pruebas para los niveles A1, A2, B1 y B2, considerando que el nivel de los estudiantes y de acuerdo a su edad y nivel escolar no sería un nivel superior a B2. Incluye información sobre las aptitudes multilingües de los jóvenes europeos y sus progresos para conseguir alcanzar el objetivo principal, siendo este la mejora del conocimiento lingüístico en LE. Inicialmente, se evalúan tres de las cuatro destrezas lingüísticas, comprensión oral y escrita, y expresión escrita. Hay que desarrollar instrumentos concretos para que posteriormente en las encuestas que se realicen se pueda medir también la expresión oral.

Los idiomas que se van a evaluar son los más enseñados tanto como primera como segunda lengua, es decir se evalúan las destrezas en inglés, francés, alemán, español e italiano. En cada Estado se valoran dos de estas cinco lenguas, pero en la comunicación se señala igualmente la posibilidad de que cada Estado evalúe otra lengua utilizando este mismo instrumento.

La muestra de la encuesta está formada por jóvenes escolarizados que aprenden los idiomas antes señalados con una edad entre 14 y 16 años.

Los instrumentos para evaluar las diferentes destrezas pueden ser pruebas informatizadas, en forma de *software* libre y abierto, y en soporte impreso de acuerdo a la preferencia de los diferentes países.

La encuesta proporciona información sobre los conocimientos lingüísticos de los estudiantes de las edades señaladas anteriormente, y al mismo tiempo sobre el aprendizaje de idiomas, los métodos de enseñanza y los programas de estudio. Al recogerse información contextual se pueden relacionar los niveles lingüísticos de los estudiantes con aspectos como el contexto socioeconómico.

La preparación de la encuesta y las pruebas experimentales se deben realizar en 2008, mientras que la realización de ellas en los diferentes países de la Unión en el primer semestre de 2009.

En este mismo año se realiza la Comunicación Documento de trabajo de la Comisión. *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística»* de 25 de septiembre de 2007, COM (2007)554 final, así como el documento de trabajo de los servicios de la Comisión que lo acompaña SEC (2007)1222.

El informe presenta los resultados del *Plan de Acción “Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística 2004-2006”*, que se adopta el 27 de julio de 2003 por la Comisión Europea (COM (2003) 449 final). En él se establecen los objetivos a alcanzar en tres ámbitos: el aprendizaje permanente de idiomas, la mejora de la enseñanza de idiomas y la creación de un entorno que favorezca las lenguas. Además se añade un cuarto capítulo ‘un marco propicio para el desarrollo’, que tiene como finalidad desarrollar una política lingüística común a nivel nacional e internacional.

En el Plan de Acción se marcan cuarenta y siete acciones de las cuales cuarenta y una concluyen a finales de 2007, y cinco se llevan a cabo a través del Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013, la última acción de las cuarenta y siete se cancela, al incluirse en otra acción de forma parcial.

Los resultados nos indican el esfuerzo realizado para cumplir las tareas que indicaba el plan. Se aprecia un claro incremento de la política para promover el aprendizaje de idiomas, la diversidad lingüística y el multilingüismo. El Plan de Acción proporciona un marco que permite intercambiar buenas prácticas al mejorar la cooperación y debate entre los Estados miembros para conseguir una enseñanza de lenguas de calidad y al mismo tiempo cumplir el objetivo marcado en Barcelona, aprender dos LE además de la o las lenguas maternas. Igualmente las políticas lingüísticas nacionales presentan un consenso general señalando la importancia de aprender los idiomas como una de las competencias clave para la formación permanente, la importancia y necesidad de una enseñanza de idiomas de calidad, aprendiendo las dos L2 en la educación inicial, y de una evaluación transparente. Sin embargo, se expone que es preciso continuar las acciones realizadas para alcanzar otras tareas que exigen un compromiso a largo plazo.

Se han llevado a cabo reformas en el ámbito de la política lingüística, concediendo una mayor importancia a la diversidad lingüística y a la necesidad de fomentar el aprendizaje de idiomas, dando comienzo la enseñanza de LE en una edad más temprana.

Para aumentar la información de los ciudadanos sobre la necesidad del aprendizaje de idiomas se realizan campañas informativas y se crea un presupuesto anual para las campañas de información de lenguas dentro del Programa de Aprendizaje Permanente. Además se lleva a cabo la construcción de páginas en relación a la enseñanza de idiomas en el servidor Europa, como el portal existente donde estudiantes, adultos y profesores de idiomas pueden acceder a información y los recursos lingüísticos.

Se realizan seis conferencias y seminarios, así como trece estudios como el Perfil europeo para la formación de los profesores de idiomas en Europa o Efectos en la economía europea de la falta de conocimientos de idiomas en las empresas. Como se señala en el informe, la finalidad de estos es definir o delimitar el marco, conocer los antecedentes y determinar buenas prácticas, así como metodologías innovadoras de acuerdo a las características lingüísticas.

Los resultados muestran el incremento de programas que promueven la movilidad y la posibilidad de estudiar en el extranjero, perfeccionando el conocimiento lingüístico en diferentes idiomas. Entre ellos destacan los programas Sócrates y Leonardo da Vinci.

Aunque los resultados generales del *Plan de Acción* son muy positivos, destacando el gran esfuerzo de la Comisión y de los Estados por conseguir alcanzar los objetivos marcados, existen grandes diferencias entre los países, ya que el punto de partida no es el mismo. Por ello es necesario realizar un mayor esfuerzo para promocionar la enseñanza de idiomas en todos los niveles educativos, incluyendo la formación profesional; incrementar el número de lenguas enseñadas y la motivación por aprender idiomas; potenciar la educación de adultos y el aprendizaje informal; y mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas y la formación de los profesores de idiomas.

En 2008 se publica la Recomendación CM/Rec (2008)7E del Comité de ministros de los Estados miembros relativa a *the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*, adoptada el 2 de julio de 2008.

En esta recomendación se aconseja a los Estados miembros el uso de todos los recursos a su disposición de acuerdo a sus circunstancias particulares y sistemas de educación, aplicando diferentes medidas generales que se señalan en la Recomendación, cuya finalidad es el desarrollo de políticas de enseñanza de idiomas.

Se indica la importancia de difundir y hacer llegar a los organismos públicos y privados esta Recomendación y los diferentes documentos en los que se basa a través de los canales de que se disponga.

Entre las medidas y principios generales se pide a las autoridades, tanto regionales como nacionales e internacionales, implicadas en la enseñanza de idiomas, que establezcan las condiciones necesarias que favorezcan el uso del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, que como se ha indicado anteriormente, se considera una herramienta efectiva, coherente y transparente para la educación plurilingüe, la cual contribuye a promover la cohesión social y el diálogo intercultural, rasgos esenciales de la ciudadanía democrática europea.

El *MCER* debe convertirse en una herramienta de referencia que fomente la cooperación de las instituciones, tanto a nivel nacional como entre los diferentes Estados europeos, y que establezca la base del reconocimiento de las cualificaciones en L2 al contar con una base común de acuerdo a los diferentes niveles de competencia lingüística que en él se determinan.

El *MCER* también ofrece orientación para conseguir una mayor diversificación de las lenguas que se aprenden y que conlleva el mantenimiento y refuerzo del plurilingüismo europeo, seña de identidad de la Unión.

En cuanto a las personas implicadas en la enseñanza de idiomas, bien sean profesores, estudiantes, formadores de docentes como autores de libros, el *Marco* les anima a que la enseñanza se centre más en el estudiante y esté basada en el desarrollo de las competencias, teniendo en cuenta también la cultura y los aspectos sociales, dimensiones que deben tenerse en cuenta en la enseñanza de idiomas. Igualmente se deben tener presentes las necesidades de los estudiantes y de la actual sociedad europea.

En la recomendación se les anima a utilizar el *Portafolio Europeo de las Lenguas* que se basa en el *MCER* y que como Pinar (2006) señalan, es una herramienta que anima a los estudiantes a implicarse en su proceso de aprendizaje, a pensar por sí mismos y a autoevaluarse, impulsando, al mismo tiempo, el aprendizaje a lo largo de la vida.

En cuanto a las medidas específicas en el ámbito de la política, planes de estudio, libros de texto, la evaluación y la formación del profesorado, una vez más se señala al *MCER* como herramienta transparente y coherente para desarrollar políticas de enseñanza de idiomas así como libros de textos u otros materiales por parte de autores y editores de libros. El uso de este por las autoridades educativas facilita la cooperación y coordinación entre ellas, sobre todo en lo que a niveles comunes de conocimientos lingüísticos se refiere que como señala el *MCER* son seis que van desde el A1 hasta el C2. Es necesario que la enseñanza de idiomas sea uno de los objetivos educativos y además se realice de forma permanente, y que a partir de un cierto nivel se consiga realizar de una forma autónoma.

Las instituciones encargadas de la formación inicial y continua de los profesores de idiomas deben ayudarles a que se familiaricen con el uso del *Marco*, conociendo sus objetivos, principios y niveles de las competencias lingüísticas. Igualmente deben conocer las buenas prácticas en la evaluación de idiomas y preparar a los estudiantes para realizar exámenes oficiales, así como para usar el *PEL*.

El 22 de mayo de 2008 se publican las Conclusiones del Consejo Europeo sobre *el multilingüismo*, en las que se considera que tanto la diversidad lingüística como la cultural son rasgos esenciales de la sociedad de la Unión Europea por su composición y el aumento de la

inmigración, la movilidad y la globalización. Por ello, las competencias lingüísticas son una destreza indispensable para los ciudadanos de la Unión Europea, que les permite beneficiarse de las ventajas económicas y culturales que conlleva la libre circulación dentro de los países de la Unión. Por lo tanto, el aprendizaje de idiomas es una competencia básica que deben adquirir los ciudadanos de la Unión para facilitar la integración y cohesión social, y ser parte activa de la sociedad europea del conocimiento. Ante esta situación las instituciones europeas deben mantener su compromiso de fomentar el aprendizaje de LE de forma permanente y promover la diversidad lingüística.

Existen diferentes necesidades lingüísticas en los Estados miembros de la Unión, por ello, los ciudadanos deben tener la posibilidad de aprender el mayor número de lenguas, contando con el apoyo que puedan proporcionar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los enfoques innovadores y la creación de redes entre los proveedores de contenidos educativos.

Para poder aprender con éxito una lengua, independientemente de la edad, es imprescindible la calidad de la enseñanza de idiomas. Para ello los profesores de idiomas deben dominar el idioma que enseñan y que reciban no solo una formación inicial sino una formación continua de calidad que le permita reciclarse y desarrollar sus competencias interculturales. Por ello deben promoverse los programas de intercambio.

Se invita a los Estados miembros con el apoyo de la Comisión a facilitar el aprendizaje de idiomas de las personas con necesidades especiales, ya que contribuye a su integración social y aumenta sus posibilidades profesionales; mejorar la cooperación Europea en materia de multilingüismo; adoptar las medidas para mejorar el aprendizaje de idiomas de una forma permanente, a lo largo de la vida, utilizando los recursos disponibles así como las nuevas tecnologías que facilitan la educación a distancia; y a cooperar con organizaciones como el Consejo de Europa y la Unesco que se ocupan, a nivel internacional, de todos los asuntos relacionados con el multilingüismo.

La Comisión por su parte debe apoyar los esfuerzos que realicen los Estados miembros para conseguir las medidas propuestas. Además debe elaborar a finales de 2008 un marco de actuación en materia de multilingüismo.

En septiembre de 2008 se publica la Comunicación 566 final de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*, y los documentos de trabajo que la acompañan SEC (2008)2443, SEC (2008)2444 y SEC (2008)2445.

El objetivo de la comunicación es que los ciudadanos europeos sean conscientes de las ventajas y oportunidades que proporciona la diversidad lingüística de la Unión Europea, además de eliminar todos los obstáculos y barreras que impiden el diálogo intercultural. Es esencial el objetivo propuesto en Barcelona sobre la importancia de aprender más de dos L2 a parte de la lengua materna.

Actualmente ha aumentado la inmigración y la movilidad a otros Estados, el hecho de conocer la lengua nacional de ese país ayuda a integrarse y tener un papel activo en esa nueva sociedad.

En la Comunicación se señalan las pautas a seguir para conseguir integrar el multilingüismo en diferentes ámbitos políticos como el empleo, la competitividad, la cultura, el aprendizaje permanente, la integración social, la juventud y la sociedad civil, los medios de comunicación y la investigación, teniendo como finalidad la cohesión social y la prosperidad. Se señalan diferentes acciones que se llevan a cabo por parte de la Comisión y de los Estados miembros en referencia a las cinco ventajas que conlleva el multilingüismo. En primer lugar se expone cómo el multilingüismo es clave para el diálogo intercultural y la cohesión social, por lo que es un elemento clave para conseguir la integración de las personas que se trasladan a otro país, que no son nativas, en la nueva sociedad que les acoge y en la que tienen que participar de forma activa. Para conseguir acercar el multilingüismo a los ciudadanos europeos, la Comisión realiza campañas sobre ventajas de la diversidad lingüística y el aprendizaje de idiomas; se llevan a cabo encuestas Eurobarómetro y se marcan diferentes indicadores para conocer los conocimientos lingüísticos de los ciudadanos europeos de los distintos Estados miembros de la Unión; además de colaborar con los Estados para intercambiar buenas prácticas. Por su parte, los Estados deben facilitar que las personas que deciden trasladarse a otro país y que no hablan la lengua nativa reciban cursos y aprendan la lengua del país que los acoge.

Otra de las ventajas del multilingüismo es la creación de prosperidad. En este punto, la comunicación se centra en las empresas, en concreto en las empresas multilingües que son motores de prosperidad para evitar perder contratos o acuerdos empresariales con otras

empresas debido a las barreras lingüísticas. De todo esto, se puede concluir que las competencias tanto lingüísticas como culturales aumentan las posibilidades profesionales. Los ciudadanos que dominan varias lenguas tienen más ofertas profesionales tanto en la Unión como a nivel internacional; además, se considera que las personas con mejores conocimientos lingüísticos son más creativas e innovadoras abordando los problemas desde diferentes perspectivas. A este respecto la Comisión debe fomentar la movilidad de estudiantes, trabajadores y jóvenes empresarios, así como crear una plataforma para que se puedan intercambiar buenas prácticas que se lleven a cabo en las empresas. En ella se recoge información de todas las organizaciones implicadas tanto las Cámaras de Comercio, las de formación de empleo, los centros escolares o los responsables de educación.

En referencia al aprendizaje permanente como ya se ha señalado anteriormente en otras Comunicaciones como la (2003) 449 *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 -2006*, y la Comunicación (2005) 596 *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*, es necesario el aprendizaje de al menos dos LE desde una edad temprana y de forma permanente. Para conseguir este objetivo debe ofrecerse una oferta más flexible, fuera de la educación formal, aprovechando todos los medios tecnológicos y herramientas disponibles. Además se deben facilitar estancias de los profesores de idiomas en el extranjero para perfeccionar su competencia lingüística y cultural de las lenguas que imparten. En referencia al aprendizaje permanente, la Comisión utiliza los programas que ofrece la Unión Europea relativos a la enseñanza de idiomas como son los que tienen por finalidad el fomento de la movilidad de profesores y la formación continua de estos, y el desarrollo de métodos innovadores que se adaptan a los diferentes grupos y sus necesidades. Igualmente elabora un registro de buenas prácticas sobre el aprendizaje y enseñanza de idiomas, registro que está disponible para todos los países de la Unión.

Por su parte, los Estados miembros deben proporcionar a los ciudadanos las posibilidades de aprender y dominar su lengua o lenguas maternas, así como al menos dos L poniendo a disposición de los estudiante una amplia diversidad de idiomas. Al mismo tiempo deben mejorar la formación de los profesores y de todos los que están implicados en la enseñanza de LE, y promover la movilidad de los profesores de idiomas para reforzar sus competencias lingüísticas y culturales.

Otro de los ámbitos a los que se hace referencia en la presente Comunicación son los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la traducción, que tienen un papel fundamental para conseguir eliminar las barreras lingüísticas que puedan existir y favorecer el intercambio de información en todas las lenguas oficiales de la Unión. Por ejemplo, en el caso de las tecnologías de la información y la comunicación pueden promover la creación de contenido lingüístico en diferentes idiomas, potenciando el multilingüismo. El conocimiento de idiomas es una de las competencias básicas de los ciudadanos europeos, además el uso de diferentes lenguas, así como de las distintas herramientas de comunicación que los ciudadanos tienen a su disposición son competencias imprescindibles en la sociedad del conocimiento, en el contexto de la globalización. La Comisión apoya los proyectos que promuevan las nuevas tecnologías, así como el uso de los subtítulos y la difusión de diferentes producciones de medios de comunicación europeos. Celebra una conferencia en la que señala explícitamente la importancia de la traducción para facilitar la comprensión, el diálogo y el intercambio de ideas entre los Estados. Por su parte, a los Estados se les invita a trabajar para promover el multilingüismo, utilizando los medios de comunicación y las nuevas tecnologías que tienen a su disposición.

En el ámbito de la dimensión exterior del multilingüismo se señala que algunas de las lenguas europeas tienen una divulgación mundial, funcionando como conexión con otros pueblos y naciones. Por lo tanto, se debe favorecer el aprendizaje de estas lenguas europeas en otros países, pero también se debe favorecer que lenguas de otros continentes se aprendan en Europa con el fin de intercambiar ideas y buenas prácticas. Para ello, la Comisión promoverá la cooperación en referencia al multilingüismo con países fuera de la Unión, y la enseñanza-aprendizaje de lenguas de la Unión en otros países no comunitarios. Los Estados miembros, por su parte, tienen que mejorar el trabajo que se lleva a cabo en la red y cooperar con diferentes instituciones para promover las lenguas de la Unión en el extranjero.

Para adoptar todas las medidas señaladas, la Comisión trabaja con los Estados miembros, ayudando a intercambiar buenas prácticas para favorecer el multilingüismo y promover el diálogo intercultural, revisando de forma regular los progresos en el aprendizaje de idiomas en la Unión Europea.

Todos los aspectos señalados en la comunicación 566 final, se refuerzan en la Resolución del Consejo Europeo, de 21 de noviembre de 2008, relativa a *una estrategia europea a favor del multilingüismo*, donde, una vez más, resalta la diversidad cultural y lingüística como

característica esencial de la Unión Europea que abarca todos los ámbitos, sociales, culturales, económicos y educativos.

Para favorecer el multilingüismo y la diversidad cultural se debe no solo promocionar las lenguas más habladas de la Unión o las culturas más extendidas sino que se deben promover también aquellas menos difundidas. Las nuevas tecnologías, los diferentes medios de comunicación y la traducción contribuirán a llevarlo a cabo.

En esta Resolución, el Consejo, una vez más, anima a la Comisión y a los Estados miembros, en sus respectivos ámbitos de competencia, a favorecer el multilingüismo que contribuye a consolidar el diálogo intercultural y la cohesión social; así como a reforzar el aprendizaje de lenguas a lo largo de la vida.

El multilingüismo se considera una ventaja, ya que aumenta la competitividad de la economía europea, la movilidad, la empleabilidad, la promoción de lenguas de la Unión en el mundo, el diálogo intercultural y la difusión de ideas y conocimiento. Para llevar a cabo estos objetivos hay que poner en práctica campañas que difundan las ventajas de la diversidad lingüística y el aprendizaje de al menos dos idiomas, incluyendo las lenguas menos difundidas, a lo largo de la vida desde una edad temprana y de forma continuada en todos los niveles educativos y formación profesional en entornos formales e informales, utilizando todas las herramientas e instrumentos que se tienen en la actualidad para favorecer la cohesión social, la integración, la movilidad y empleabilidad en la sociedad del conocimiento. Se debe favorecer la evaluación de los estudiantes de idiomas, utilizando el *Marco* y el *indicador europeo de competencia lingüística*, y fomentar la formación complementaria de los profesores no lingüistas para promover la enseñanza de materias no lingüísticas en L2, es decir el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICI); y de los profesores de idiomas a través de intercambios.

El aprendizaje de al menos dos LE permite que también las empresas puedan acceder a mercados mundiales y que se refuerce la cooperación entre los Estados de la Unión y entre las organizaciones nacionales e internacionales como el Consejo de Europa y la UNESCO.

Para conseguir los objetivos indicados en esta Resolución, la Comisión debe apoyar a los Estados miembros en las acciones que tomen en todos los ámbitos, entre ellos en educación. Igualmente, la Comisión debe presentar al Consejo un informe sobre la aplicación de esta Resolución a mediados de 2011, contando con la cooperación de los Estados.

El 24 de marzo de 2009 se publica la Resolución del Parlamento Europeo sobre *el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. En ella se ratifican todas las propuestas y medidas llevadas a cabo a favor de la promoción de la diversidad lingüística y cultural. Una vez más se considera la diversidad lingüística de Europa como elemento esencial de la cultura de la Unión, destacando la función de las instituciones para la defensa del principio de igualdad lingüística.

Se debe promover el aprendizaje de idiomas desde una edad temprana, así como por parte de los inmigrantes para que puedan participar en la sociedad del conocimiento y no se sientan excluidos o discriminados. El aprender diferentes LE proporciona las competencias y cualificaciones que deben tener los ciudadanos europeos en nuestra sociedad actual. No solo deben aprender dos idiomas sino que se debe plantear en los planes de estudio la introducción de un tercer idioma desde la etapa de secundaria, así como el aprendizaje de la lengua de al menos uno de los países vecinos.

A través de diferentes programas hay que apoyar la traducción y el desarrollo de bases terminológicas multilingües, así como la formación continua y profesional para promover el aprendizaje de idiomas en la edad adulta y de una forma permanente por parte de todos los ciudadanos de la Unión con independencia de su edad, mejorando así la cohesión social y las oportunidades laborales.

Para conseguir la promoción de idiomas es imprescindible tener una enseñanza de calidad, que haga uso de métodos innovadores que faciliten dicho aprendizaje, así como el fomento de cooperación entre los distintos Estados miembros y centros escolares, además del intercambio y movilidad tanto de estudiantes como de profesores de idiomas y profesores no lingüistas que deban impartir diferentes materias, utilizando la segunda lengua como lengua vehicular.

El multilingüismo se considera una competencia transversal que no solo se debe tener en cuenta en las políticas educativas de los Estados miembros, sino que debe ir más allá, considerándola también una característica esencial en otras políticas como el empleo, la investigación, los medios de comunicación, la inclusión social o el aprendizaje permanente. Por lo tanto, el multilingüismo es importante en todos los ámbitos, ya sea en el político, social, económico, científico y cultural.

La falta de competencias lingüísticas impide la inserción en el mundo laboral y en la sociedad de los distintos Estados miembros, y provoca una brecha social y de comunicación entre los ciudadanos de diferente origen y entre personas que tiene competencia lingüística en varios idiomas y los que son monolingües.

Se señala la importancia de las tecnologías de la información y la comunicación para fomentar el multilingüismo, y se destaca el uso de diferentes normas internacionales como la ISO 10646, que de acuerdo a la Organización Internacional de Normalización es el conjunto universal de caracteres codificados. Se aplica para la representación, transmisión, intercambio y presentación de los alfabetos de los idiomas del mundo, así como símbolos adicionales, hasta un total de más de 109.000 caracteres.

Haciendo referencia al *indicador lingüístico*, que vimos anteriormente en la Comunicación de la Comisión Europea (2005a) al Parlamento Europeo y al Consejo, se pide realizar indicadores de competencia lingüística en todas las lenguas oficiales de la Unión, recogiendo datos de las cuatro destrezas o competencias lingüísticas: comprensión oral y escrita, y expresión oral y escrita. Además pide al Consejo que realice un informe anual sobre los progresos del multilingüismo en la educación formal y no formal.

Finalmente, destaca el apoyo a la Comisión en las campañas para informar, así como sensibilizar sobre el aprendizaje de idiomas, utilizando las nuevas tecnologías y todos los medios de comunicación de que disponen, y la importancia de mejorar y fomentar la cooperación entre los Estados miembros para intercambiar buenas prácticas y experiencias en el multilingüismo.

El 28 de mayo de 2009 se publican las Conclusiones del Consejo Europeo sobre un *marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020")*. Como se indica en el documento, las conclusiones señaladas van a servir para conformar un marco estratégico hasta el 2020 para promover la cooperación en la Unión Europea en el ámbito de la educación y la formación, apoyando los sistemas de los Estados de la Unión para que se consiga la cohesión social y el diálogo intercultural, encaminado a que los ciudadanos de la Unión puedan realizarse profesional y personalmente.

Se hace referencia al nuevo marco estratégico denominado como *Educación y Formación 2020 (ET 2010)* que se basa en el marco establecido anteriormente en el programa de trabajo *Educación y Formación 2010 (ET 2010)*.

El principio en el que se basa este marco es el aprendizaje permanente en todos los niveles y contextos, formales, no formales e informales: Los objetivos son:

- hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad;
- mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación;
- promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; e
- incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Estos objetivos para el periodo de 2010-2020 van acompañados de una serie de indicadores y niveles de referencia que van a servir para poder medir los progresos que se han realizado.

Se insta a la Comisión a seguir trabajando en ámbitos como la movilidad, la empleabilidad y el aprendizaje de idiomas. Con respecto a este último punto, se señala, nuevamente, la necesidad de aprender dos LE a parte de la lengua materna en todos los niveles educativos, así como en la formación profesional y en la educación de adultos, como se determinó en las conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona en 2002.

Por su parte, la Comisión debe presentar al Consejo a finales de 2012, una propuesta que pueda servir de referencia para el aprendizaje de idiomas, teniendo en cuenta los trabajos que se están llevando a cabo en torno a las competencias lingüísticas de los europeos.

1.2. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA UNIÓN EUROPEA

Como ha quedado evidenciado en la revisión realizada sobre los distintos documentos oficiales en relación a la política lingüística europea, existen varios principios fundamentales en los que se ha asentado y se asienta dicha política, los cuales constituyen sus pilares fundamentales como son la diversidad lingüística: multilingüismo y plurilingüismo; la diversidad cultural: pluriculturalidad; la movilidad y acceso al empleo; el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida de los estudiantes y profesores de idiomas; y la utilización de tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Dentro de los principios señalados, dos de los ejes fundamentales de la política lingüística europea son la promoción y el respeto de su diversidad lingüística y cultural, siendo dos de las características inherentes a la sociedad democrática de la Unión Europea.

Desde 1958 en el Reglamento nº1 del Consejo Comunidad Económica Europea, se fija el régimen lingüístico de la Unión Europea, siendo este documento un reflejo de la democracia lingüística en la que desde sus inicios se asienta la Unión, ya que reconoce los mismos derechos a todas las lenguas al determinar como lenguas oficiales y de trabajo aquellas de los países que en primer lugar conformaron la Unión⁴ y a las que se han ido añadiendo las de los países que se han incorporado posteriormente. En la actualidad cuenta con 23 lenguas oficiales⁵ y una enorme diversidad lingüística y cultural aportada por las diversas sociedades que la componen, alrededor de 500 millones de habitantes y 27 Estados miembros. Esta característica se ve reflejada en todos los documentos oficiales de la Unión, donde se destaca una tendencia ideológica pluralista que da lugar a la fuerte defensa y preservación de las lenguas y culturas, así como la divulgación de las mismas (Fernández, 2010).

A lo largo de la política lingüística europea se hace referencia a dos conceptos que defienden, promocionan y potencian la diversidad lingüística de la Unión como son el *multilingüismo* y el *plurilingüismo*. Sin embargo, ambos términos no son sinónimos sino que hacen referencia a conceptos diferentes tal y como se recoge el Consejo Europeo en el MCER (2001), en el que se especifican estas diferencias y se pone de relieve que el concepto de *multilingüismo* se aborda principalmente desde la perspectiva o hecho social, mientras que el *plurilingüismo* se refiere a un hecho personal, individual. Podríamos, por lo tanto, señalar que de las definiciones aportadas por el *Marco* sobre ambos términos, se desprende que el multilingüismo se refiere a la coexistencia de varias lenguas en una sociedad o grupo social determinado, y el plurilingüismo al conocimiento y uso de varias lenguas por un mismo individuo.

“El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema

⁴ En el primer Reglamento comunitario por el que se fija el régimen lingüístico y que se aprueba en 1958 se señalan como lenguas oficiales y de trabajo el alemán, francés, el italiano y el neerlandés.

⁵ Como se indica en el artículo 1 del Reglamento nº1, por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea: “Las lenguas oficiales y las lenguas de trabajo de las instituciones de la Unión serán el alemán, el búlgaro, el castellano, el checo, el danés, el eslovaco, el esloveno, el estonio, el finés, el francés, el griego, el húngaro, el inglés, el irlandés, el italiano, el letón, el lituano, el maltés, el neerlandés, el polaco, el portugués, el rumano y el sueco”.

educativo concreto, procurando que los estudiantes aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional” (Consejo Europeo, 2001a:4).

Sin embargo, el *plurilingüismo* es un término más específico que se refiere a una competencia plurilingüe del individuo que aprende varias lenguas y consigue que se produzca una interrelación entre ellas. No mantiene su conocimiento de los distintos idiomas en compartimentos estancos sino que unos se nutren de los otros. No basta solo con que el estudiante aprenda distintas lenguas o que en la sociedad o comunidad se hablen esas lenguas, sino que se refiere al individuo que tiene la destreza de conseguir relacionarlas.

Además al término plurilingüismo también se le añade el valor de tolerancia lingüística, que acepta y respeta de una forma positiva la diversidad lingüística.

“(…) conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (Consejo Europeo, 2001:4).

Como el MCER (Consejo Europeo, 2001) señala, se consigue que una persona pueda, en situaciones diferentes, recurrir a los conocimientos que tiene sobre distintas LE para conseguir una comunicación eficaz tanto hablada como escrita con interlocutores con diferentes idiomas. Además esto le va a permitir conseguir dar sentido general a una comunicación hablada o escrita en una lengua que aunque a priori es desconocida para él, gracias a los conocimientos que se tienen de otras lenguas se podría conseguir decodificar la información que se le ha transmitido.

De esto se desprenden dos aspectos a tener en cuenta en la definición de *plurilingüismo*. Por un lado, recoge la competencia del individuo para comunicarse en varias lenguas, relacionando los conocimientos que tiene de cada una de ellas. Y, por otro lado, la experiencia del individuo en las distintas lenguas, que lleva implícito el conocimiento de sus culturas, relacionándolas, comparándolas y respetándolas. Esto hace que aumente la tolerancia y la

sensibilidad hacia los ciudadanos que conforman la Unión, respetando las posibles diferencias existentes (Lasagabaster y Huguet, 2007).

En el término *plurilingüismo* se hace hincapié en que el aprendizaje de la lengua no es solo la adquisición de diversos sistemas lingüísticos y su interrelación sino que es un medio para acceder y conocer la cultura y tradiciones de cada país y las manifestaciones del mismo. Este acceso a la cultura hace a los individuos más tolerantes y les capacita para poder comparar, contrastar e interactuar para conseguir desarrollar una competencia pluricultural enriquecida e integrada, contribuyendo a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales que eliminen las barreras que puedan existir entre los distintos pueblos.

La *competencia plurilingüística* está relacionada, indudablemente, con la *competencia pluricultural*.

“La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina – con distinto grado – varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar” (Consejo Europeo, 2001a: 167).

El desarrollo de estas competencias lleva consigo el desarrollo de las destrezas lingüísticas y habilidades interculturales que nos capacitan para relacionar la cultura de nuestro país y la de los demás países, haciendo que aumenten nuestras estrategias para establecer relaciones con personas de otros países y otras culturas, que nos ayudarán a eliminar los estereotipos que tenemos sobre ellos.

Favorece el conocimiento y respeto de las diferentes lenguas y culturas de la Unión Europea. Para ello se deben desarrollar competencias interculturales que fomenten el respeto de las culturas de los países que componen la Unión Europea, consiguiendo que los estudiantes de L2 adquieran al mismo tiempo la cultura del idioma objeto de estudio. Como Pastor (2005) señala, el aprendizaje de una segunda lengua debe ir paralelo a la adquisición de su cultura. La enseñanza de lenguas modernas no puede estar al margen de la transmisión de las diferentes culturas y tradiciones de los diferentes Estados miembros de la Unión.

Es necesario fomentar el conocimiento, preservar y difundir la cultura de los países de la Unión. Por lo tanto, el aprendizaje de una segunda lengua también implica la adquisición y transmisión del conocimiento tanto social como cultural. Así que, debe ir indiscutiblemente unida a la adquisición de su cultura consiguiendo al mismo tiempo preservar las diferentes culturas y lograr insertarse en el contexto social y cultural en el que se utiliza esa lengua (Buttjes y Byram, 1991). No se puede aprender una segunda lengua de una forma descontextualizada sino que debe estar en un contexto específico que es el fiel reflejo de la cultura de la misma.

Como también se ha evidenciado en la revisión que se ha realizado de los diversos documentos sobre la política lingüística europea, debe existir una mediación del idioma y la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Por lo tanto, la enseñanza de una segunda lengua debe estar unida a la cultura de esa lengua, ya que están interrelacionadas (Byram, 1997).

Hay aspectos de la competencia comunicativa que le permiten al aprendiz de una segunda lengua entender las maneras en que una lengua debe ser usada en un contexto sociocultural específico. Esto se consigue al tener un conocimiento cultural de esa lengua (Byram y Risager, 1999).

Unido a los términos de *plurilingüismo* y *pluriculturalidad*, tenemos los conceptos de desequilibrio y variabilidad que señalan que una persona puede tener un dominio diferente de las diversas LE que estudia y además tener un nivel distinto en las diferentes destrezas. Por ejemplo, como en el *MCER* se señala una persona *plurilingüe* puede tener una mayor comprensión oral en una lengua y una mejor comprensión escrita en otra. Al igual que un individuo pluricultural quizás conozca más la cultura de un país y menos su lengua o viceversa.

Este desequilibrio no es constante sino que las *competencias plurilingüística* y *pluricultural* pueden variar.

“(...) la competencia plurilingüe y pluricultural presenta un perfil transitorio y una configuración cambiante. Dependiendo del recorrido profesional, de la historia familiar, de la experiencia de viajes (...), se dan cambios significativos en su biografía lingüística y cultural que alteran el equilibrio de su plurilingüismo y que hacen más compleja su experiencia de la pluralidad de culturas. Esto no implica, de ningún modo, inestabilidad, incertidumbre o falta de equilibrio por parte de la

persona en cuestión, sino que más bien contribuye, en la mayoría de los casos, a la mejora de la consciencia de identidad” (Consejo Europeo, 2001a:131).

Otro de los principios en los que se basa la política lingüística es la movilidad de los ciudadanos de la Unión Europea a los diferentes países que la conforman, tanto para estudiar en contextos formales y no formales, como para trabajar en un país diferente al país de origen y de esta forma aumentar las posibilidades de los ciudadanos de la Unión Europea a tener mayores oportunidades en el futuro, consiguiendo desempeñar un trabajo dentro de un mercado de trabajo global en el que se establece contacto con personas de diferente procedencia.

Esta movilidad a otros países potencia, una vez más, el aprendizaje de las lenguas extranjeras a lo largo de la vida. Un aprendizaje que debe ser autónomo, por lo que se debe tener el nivel necesario que permita tal independencia en la adquisición de las diferentes lenguas y culturas de los países que conforman la Unión Europea.

Por ello, es imprescindible desarrollar programas que favorezcan la movilidad e intercambio tanto de los estudiantes como de los profesores, especialmente de los profesores de idiomas, para tener una experiencia real del lenguaje y la cultura, y mejorar la competencia comunicativa.

Existen diferentes programas europeos para facilitar esta movilidad de los ciudadanos de la Unión europea. Dentro de ellos, en la actualidad, destacan:

- Erasmus Mundus 2009-2013 para promover la calidad de la enseñanza de educación superior y fomentar el entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países como se indica en la Decisión nº 1298/2008/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 16 de diciembre de 2008. Este se aplica desde el 1 de enero de 2009 hasta el 31 de diciembre de 2013.
- Programa de aprendizaje permanente 2007-2013, establecido por el Parlamento Europeo y el Consejo en diciembre de 2008, cuyo objetivo principal es contribuir al desarrollo de la Comunidad en calidad de sociedad del conocimiento avanzado conforme a los objetivos de la Estrategia de Lisboa. Pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad como se indica en la Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006. Dicho programa se

subdivide en seis subprogramas: Programa Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, programa transversal y el programa Jean Monnet.

Estos programas de movilidad proporcionan a los estudiantes la posibilidad de estar en contacto con la lengua o lenguas nativas que estudian y al mismo tiempo adquirir las culturas de esas lenguas. Sin embargo, la movilidad de los ciudadanos de la Unión a otros países diferentes a los de su origen exige un enorme esfuerzo por parte de todos los Estados Miembros de la Unión en relación a la enseñanza de idiomas. Ello implicaría la necesidad de desarrollar programas educativos en los que los estudiantes tuvieran la posibilidad de aprender dos o más lengua europeas, como se señala en los documentos analizados en relación a la política lingüística europea. La movilidad a otros países de la Unión, así como la cooperación y el entendimiento mutuo en la Europa plurilingüe y pluricultural, se puede únicamente lograr si se potencia el *plurilingüismo*, es decir, el que los europeos consigan el aprendizaje y dominio de diversas lenguas de la Unión y la interrelación de las mismas (Chambers y Davies, 2001).

Para conseguir el desarrollo de las diferentes competencias en las distintas lenguas modernas, necesarias en la sociedad del conocimiento, y la interrelación entre ellas, se hace imprescindible el aprendizaje a lo largo de la vida, otro de los principios destacados en la política lingüística europea, siendo la base de la nueva realidad educativa en la que actualmente nos encontramos (Field, 2006).

Tomaremos la definición que Meno (2004:35) realiza sobre el aprendizaje a lo largo de la vida o aprendizaje permanente.

“El aprendizaje permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e ininterrumpido durante todo el ciclo vital, en el que una educación básica de calidad es fundamental, porque ha de garantizar que todos adquieren una actitud positiva hacia el aprendizaje y que han adquirido la capacidad de aprender.”

Este aprendizaje conlleva que el estudiante deba ser autónomo en su aprendizaje posterior.

De acuerdo con Holec (1981:3) la autonomía del estudiante se define como:

“(...) the ability to take charge of one’s own learning, noting that this ability is not inborn but must be acquired either by natural means or (as most often happens) by formal learning, i.e. in a systematic, deliberate way, and pointing out that to take charge of one’s learning is to have (...) the responsibility for all decisions the concerning all aspects of this learning (...).”

Si nos referimos a un aprendiz de idiomas, este debe ser capaz de aprender la segunda lengua y mejorar cada una de las destrezas de una manera independiente y con una clara motivación hacia el aprendizaje de esa lengua y su cultura, y con una finalidad comunicativa. Es un estudiante que conoce sus debilidades y fortalezas y realiza su propia planificación de acuerdo a ellas, además se autoevalúa y tiene afán por continuar con su aprendizaje (Gardner, 2011; Holec, 1981; Little, 1991, 2007, 2009; Trinh y Rijlaarsdam, 2003).

Para que esto pueda lograrse, hay que dotar al estudiante de las competencias necesarias para que se convierta en una realidad. Dentro de esas competencias, destaca la competencia de aprender a aprender como fundamental para conseguir este propósito, sobre todo en lo que hace referencia al aprendizaje de idiomas, ya que es necesario traspasar el aula para adquirir el conocimiento y mejorar todas y cada una de las destrezas fuera de ella.

“(...) 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 estudiantes se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más le convienen” (Consejo Europeo, 2001a:140).

En este proceso del desarrollo de la autonomía de aprendizaje del estudiante se hace imprescindible el papel del profesor, ya que debe dotar a sus estudiantes de las destrezas necesarias para hacerlo y crear un entorno de aprendizaje que lo favorezca (Little, 2001:30-31).

“(...) the growth of autonomy from one level to the next presupposes a pedagogy that from the first requires learners to be autonomous, to accept responsibility for their own learning, to the extent that their current capacity allows.

Autonomy develops through interaction, and the independence that it confers is inseparable from the interdependence that frames its growth."

El profesor se convierte en el guía en este proceso y ayuda al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje y el proceso del mismo. Debe promover que los estudiantes sean aprendices de idiomas activos y mejoren y desarrollen las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita, al igual que el desarrollo de su competencia cultural, ampliando el conocimiento de las culturas de los países de las lenguas extranjeras (LE) que aprenden a lo largo de toda la vida, enriqueciendo su conocimiento con sus propias experiencias y toma de decisiones. Nuestros estudiantes, en la mayoría de los casos, no están preparados para actuar como aprendices autónomos, ya que nuestro sistema educativo se ha centrado más en los objetivos de contenido lingüístico que en los objetivos del proceso de aprendizaje.

Little (2000a y 2000b) hace referencia a la teoría de Vygotsky (1978) sobre la *zona de desarrollo próximo* a la hora de señalar la importancia de fomentar la autonomía del estudiante y la necesidad de orientación del profesor en este proceso. De acuerdo a este autor el aprendizaje exitoso conlleva el que el estudiante sea autónomo o en palabras de Vygotsky (1978:86) *"independent solving problems"*. Sin embargo, y como también Little (1991, 1999, 2000a, 2000b) señala esta autonomía debe partir de una dependencia inicial que existe del estudiante con respecto a su guía u orientador, como Vygotsky (1978:86) indica *'guidance or in collaboration with more capable peers'*. Esto hace que exista una interdependencia entre ambos términos, una relación simbiótica, ya que el estudiante va a ser capaz de ir realizando tareas de forma independiente, pero en ocasiones va a necesitar ser guiado para llevar a cabo otras. La dependencia va a ser mayor en los primeros niveles de aprendizaje, consiguiendo poco a poco que esa dependencia se transforme en la independencia necesaria y que se consiga un aprendizaje autónomo.

Las tecnologías con las que contamos en la actualidad consiguen romper las barreras espacio temporales que pudieran tener lugar a la hora de continuar con el aprendizaje a lo largo de la vida. Estas se convierten en el último de los principios que destacamos de la revisión política realizada.

La política lingüística europea enfatiza la necesidad de utilización de las tecnologías para la enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como para promover el intercambio de información y buenas prácticas entre los diferentes Estados que componen la Unión Europea.

Como señala el Consejo Europeo (2006) en la Declaración Nancy, el hecho de contar con estas tecnologías favorece el *e-learning* y el *blended learning*, ya que ofrece la posibilidad de que los estudiantes puedan continuar con los estudios en diferentes idiomas y que puedan hacerlo de una manera compatible con su situación personal y/o profesional. Esto se consigue gracias a la flexibilidad que esta modalidad ofrece.

Las nuevas tecnologías dan acceso directo a fuentes de información y material auténtico en segunda lengua, lo que genera oportunidades para practicarla de una manera independiente y establecer una comunicación directa con hablantes nativos de la lengua o lenguas objeto de estudio.

Igualmente, el uso de muchas de estas herramientas permite el aprendizaje autónomo, individualizado a lo largo de la vida para que se rompan las barreras espacio-temporales y que todos los ciudadanos puedan acceder al estudio de lenguas.

La importancia de estas herramientas no solo debe restringirse al ámbito educativo sino que en un mercado de trabajo globalizado se hace imprescindible el conocimiento y manejo de las mismas para poder desempeñar diferentes trabajos. Es importante que los gobiernos y las diferentes instituciones colaboren para que los ciudadanos puedan desarrollar su competencia digital, la cual es esencial en una sociedad donde se está produciendo una revolución tecnológica que está provocando una brecha digital entre las diferentes generaciones.

1.3. CONCLUSIONES

Como resultado de la revisión realizada sobre la política lingüística europea y los principios en los que basa se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Se debe difundir, proteger y potenciar el aprendizaje de lenguas de la Unión Europea, así como de su cultura para promover y preservar la diversidad lingüística y cultural. Para ello es necesario que los ciudadanos de los diferentes Estados desarrollen tanto la *competencia plurilingüística* como la *competencia pluricultural*.
2. Es necesario favorecer la movilidad a otros países no solo de los estudiantes de enseñanza superior sino también de otros niveles educativos, así como de los profesionales de educación con independencia de si son profesores de LE como

docentes no lingüistas que imparten sus materias en una segunda lengua, ya que en la actualidad se está potenciando la enseñanza bilingüe en los diferentes niveles educativos. Por ello todos los docentes deben mejorar su formación en lengua extranjera para alcanzar la competencia necesaria para impartir su materia, utilizando como lengua vehicular la segunda lengua y conseguir con ello mejorar la calidad de la enseñanza.

3. Los estudiantes de enseñanza superior deben tener la posibilidad de cursar parte de sus estudios en otro Estado de la Unión Europea, aprovechando los programas existentes como Leonardo da Vinci y Sócrates, para ayudarles a desarrollar sus capacidades lingüísticas e interculturales.
4. Es imprescindible fomentar la cooperación e Intercambio de información, experiencias y buenas prácticas. Se debe crear un espacio europeo de cooperación en el ámbito educativo, y conseguir el reconocimiento académico y profesional de títulos o diplomas y formaciones de acuerdo a los sistemas de los Estados miembros.

Para ayudar a esta unificación y al reconocimiento de certificaciones y acreditaciones de idiomas se crea el *Marco* que unifica los niveles comunes de competencia y dota de transparencia y coherencia los programas de enseñanza de idiomas. Se consigue que en la Unión se determinen seis niveles de competencia (usuario principiante, A1 y A2, usuario independiente, B1 y B2, y usuario experto, C1 y C2) y se señalan los descriptores de competencia para cada uno de estos niveles en las cuatro destrezas (comprensión y expresión oral y escrita). Es un documento de referencia para toda la Unión Europea, consiguiendo que se utilice un metalenguaje común y sea una herramienta de mayor transparencia y coherencia en toda Europa. De esta forma se ha convertido en un documento de consulta obligada para administradores educativos, profesores, formadores, examinadores y autores de manuales y materiales didácticos.

5. Es imprescindible desarrollar la competencia comunicativa de los ciudadanos de la Unión. Para poder realizarlo se necesita incrementar el contacto con personas nativas a través de la movilidad física, consiguiendo que los estudiantes se integren en la sociedad que los acoge y se enriquezcan de las nuevas experiencias y modos de vida, o de la movilidad virtual, ya que en la sociedad actual disponemos de los

medios tecnológicos para que esta movilidad virtual se convierta en una realidad y en un instrumento que permita mejorar la competencia comunicativa de los europeos.

6. El aprendizaje permanente en todos los ámbitos, pero aún más en el aprendizaje de idiomas, ya que es imprescindible reciclarse continuamente.

Para que se pueda llevar a cabo este aprendizaje se debe conseguir que el estudiante sea responsable y autónomo en su aprendizaje. En esta tarea, el profesor desempeña un papel fundamental y debe convertirse en el guía en el proceso de aprendizaje y ayudar al estudiante a reflexionar tanto sobre su aprendizaje como sobre el proceso de este. Los estudiantes deben adquirir la competencia de aprender a aprender, de aprender por ellos mismos, de manera autónoma y de forma efectiva. Para ello durante la formación hay que dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para que consigan esa independencia. En los idiomas para la mejora en la competencia lingüística, comunicativa y cultura de la segunda lengua es imprescindible que el estudiante consiga ser poco a poco independiente. Independencia que tiene que ser cada vez mayor cuanto mayor competencia se tenga en la lengua extranjera.

Aunque hemos señalado que el discente debe ser capaz de aprender por sí mismo también se debe potenciar el aprendizaje cooperativo, ya que es en contacto con otros cuando consiguen mejores resultados.

7. La adquisición de L2 ha evolucionado y por ello se deben introducir los cambios e innovaciones en los métodos utilizados para la enseñanza de idiomas, consiguiendo dar respuesta a la sociedad en la que estamos inmersos. Métodos que permitan el desarrollo de las cuatro destrezas en el idioma objeto de estudio, así como la gramática y la cultura de esa lengua. Los profesores deben mejorar su formación tanto en los diferentes métodos de adquisición de idiomas como en las metodologías de enseñanza por lo que es necesario una formación no solo lingüística sino metodológica.
8. Se deben potenciar las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas. Hay que contar con todos los recursos tecnológicos que tenemos a nuestra disposición para

conseguir mejorar la enseñanza de idiomas y realizarlo a lo largo de la vida. La política lingüística europea potencia el *e-learning* y *blended learning*.

Gracias a esta modalidad de enseñanza se consiguen romper las barreras espacio-temporales que pudieran impedir la formación permanente, a lo largo de la vida. Se proponen nuevos entornos virtuales que permitan ofrecer un mayor número de idiomas, realizar un aprendizaje cooperativo entre personas de diferentes países y llegar a un mayor número de estudiantes, ya que permiten una mayor flexibilización de los horarios lectivos y se promueve la autonomía del estudiante.

9. Y por último, se debe promover la investigación en la adquisición de LE y el desarrollo de programas o modelos de enseñanza que permitan la mejora de las cuatro destrezas en la segunda lengua, así como la gramática y la cultura.

CAPÍTULO 2. TEORÍAS Y MÉTODOS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

INTRODUCCIÓN

La adquisición de segundas lenguas (ASL) es una de las áreas de estudio de la Lingüística Aplicada (LA) que surge para dar respuesta al malestar que existía a mediados del siglo XX, entre los años cincuenta y sesenta, ante los métodos audio-linguales y de orientación estructuralista que existían tanto en Europa como en los Estados Unidos (Grabe, 2010; Marcos, 2004; Pastor, 2005).

Sin embargo, no se puede relacionar la LA únicamente con la adquisición de segundas lenguas sino que es un área interdisciplinar que engloba diversos ámbitos.

Cook (2003:5) la define como *“(...) the academic discipline concerned with the relation of knowledge about language to decision making in the real world.”* y Santos (1999:10) como *“(...) disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.”*

A partir de estas definiciones podemos destacar los siguientes puntos clave (Cook, 2003; Crystal, 1992; Davies y Elder, 2006; Marcos, 2004; Santos, 1999):

- La LA es una disciplina científica, contando con los métodos e instrumentos propios para poder investigar.
- Es una disciplina mediadora entre la teoría y la práctica, ya que aplica los conocimientos tanto de la Lingüística como de la Psicolingüística, Sociolingüística para resolver los problemas reales.
- Es interdisciplinar al contar con las aportaciones de otras disciplinas: la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnolingüística de la comunicación, la Pragmática, el Análisis del Discurso o las Ciencias de la Educación. No sería posible el no contar con estas disciplinas, ya que no solo se centra en la adquisición de L2 o LE sino que abarca otros ámbitos como son la adquisición de la primera lengua (L1) o la lengua materna (LM), la traducción automática, el estilo, la planificación lingüística, la lexicografía, la detección de anomalías del lenguaje o la lingüística computacional.
- Su objetivo es la resolución de los problemas del uso del lenguaje en una comunidad, en un contexto, haciendo uso de los conocimientos lingüísticos, pero también de los aportados por otras disciplinas. Problemas que abarcan desde cómo enseñar mejor una lengua, cómo diagnosticar mejor las patologías del lenguaje o cómo se puede mejorar la formación de traductores e intérpretes, implicando a estudiantes, profesores, traductores, etc. Como Grabe (2010:40) señala, *"(...) the focus of applied linguistics is on trying to resolved language-based problems that people encounter in the real world, whether they be learners, teachers, supervisors, academics, lawyers, service providers, those who need social services, test takers, policy developers, dictionary makers, translators, or a whole range of business clients."*

En esta definición queda evidenciada la finalidad de la Lingüística Aplicada en la resolución de problemas de la lengua y la implicación de todas las personas relacionadas con el lenguaje.

Realizando un recorrido histórico de la LA, como disciplina científica, señalamos su primer reconocimiento en el año 1946, momento en el que en la Universidad de Michigan se funda el *English Language Institute (ELI)* cuya finalidad es la enseñanza del inglés como L2. En esta misma universidad unos años después, en 1948, los profesores C. Fries y Robert Lado

publican la revista especializada *Language Learning*, apareciendo el término Lingüística Aplicada en el subtítulo de la revista *A Quarterly Journal of Applied Linguistics* (Kaplan, 2010; Marcos, 2004; Santos, 1999). A estos reconocimientos se une en 1953 la obra de Uriel Winreich *Languages in Contact*, en la que se trata el bilingüismo y, al mismo tiempo, se potencian los estudios de Sociolingüística. Cuatro años más tarde en 1957, en el Reino Unido, en concreto en la Universidad de Edimburgo, se crea la que es considerada la primera escuela de Lingüística Aplicada del país anglo-sajón. Es un acontecimiento clave, ya que es a partir de entonces cuando la Lingüística Aplicada se comienza a desarrollar como una disciplina independiente a la Lingüística. A partir de ese momento se suceden distintos acontecimientos que la van a afianzar. En primer lugar, en 1964 se celebra en Nancy, Francia, el *I Congreso de Lingüística Aplicada*, organizado por la *Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA)* (Kaplan, 2010). En este congreso se plantea como tema principal las lenguas vivas y no solo la enseñanza del inglés como LE como se había relacionado en los primeros comienzos de la LA. La finalidad del congreso es establecer la definición de los conceptos de esta disciplina y los límites de su actuación. Todo ello supone el comienzo de estudios científicos en esta disciplina (Marcos, 2004; Santos, 1999).

Casi en paralelo en los Estados Unidos nace la publicación, *International Review of Applied Linguistics* (IRAL) en referencia a este ámbito y se funda, por parte de Charles Ferguson, el *Center for Applied Linguistics* (CAL) en Washington D. C. (Kaplan, 2010; Marcos, 2004; Santos, 1999).

En España tenemos que esperar hasta 1982 para señalar las primeras iniciativas que se desarrollan en relación a la LA. En ese momento se funda la *Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)* y a ella le seguirán otras como *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, además de cursos, seminarios, congresos y diversas publicaciones como la *Revista Española de Lingüística Aplicada*, *Cable*, *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, *Frecuencia-L* o *Carabela* (Marcos, 2004; Santos, 1999).

En nuestro trabajo nos centraremos en el ámbito de la LA que hace referencia a la adquisición de LE.

La organización del contenido de este capítulo está estructurada en tres apartados. En el primero, realizaremos matizaciones terminológicas sobre los diferentes conceptos que vamos a utilizar en el desarrollo del presente capítulo para fijar el significado con el que se utilizarán estos términos a lo largo de nuestra investigación. Nos centraremos en los siguientes conceptos: segunda lengua y lengua extranjera, adquisición y aprendizaje, e interlengua. En la segunda parte, abordaremos las teorías de adquisición de segundas lenguas, siguiendo la clasificación que ofrecen Larsen-Freeman y Long (1994) en la obra *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. De acuerdo a esta clasificación, las teorías se dividen en tres grupos: *teorías innatistas* en las que haremos una especial referencia a la teoría de Chomsky o de la gramática universal y a la teoría del monitor de Krashen; *teorías ambientalistas*, centrándonos en el modelo de aculturación de Schumann; y las *teorías interaccionistas* y dentro de ellas a la teoría funcional tipológica de Givón y la ASL, y al modelo multidimensional del grupo ZISA. En la tercera parte del capítulo, realizamos una exposición de los métodos de enseñanza de L2. Comenzaremos con una aproximación a la definición de método para posteriormente presentar una revisión de los métodos convencionales: método tradicional o de gramática-traducción, método directo, método audio-oral y método comunicativo; y no convencionales: método basado en la sugestopedia y sugestología, el método del silencio (*silent way*), método de la respuesta física total (RFT) o *Total Physical Response (TPR)* y el método comunitario (*Community Language Learning, CLL*). En la parte final del capítulo, señalamos las conclusiones que hemos extraído y que consideramos relevantes para nuestra investigación.

2.1. MATIZACIONES TERMINOLÓGICAS

A continuación recogemos las matizaciones terminológicas sobre los diferentes conceptos que vamos a utilizar en el desarrollo del presente capítulo para fijar el significado con el que se utilizarán estos términos a lo largo de nuestra investigación. Nos centraremos en los siguientes conceptos: segunda lengua y lengua extranjera, adquisición y aprendizaje, e interlengua.

2.1.1. SEGUNDA LENGUA (L2) Y LENGUA EXTRANJERA (LE)

Aunque ambos términos se han utilizado de manera indistinta, algunos autores sí han señalado las diferencias existentes entre los conceptos de L2 y LE.

Para Gass y Selinker (2008), Santos (1999) y Robinson y Ellis (2008) la diferencia entre ambos conceptos se encuentra en el contexto en el que se lleva a cabo la internalización de esa lengua y cultura. La L2 es aquella que tiene una función social e institucional en el país en que se aprende, mientras que LE es la que se aprende en un contexto en el que esa lengua no tiene ninguna función social e institucional.

Para Chaudron (1988) y Griffin (2005), la L2 se aprende una vez que se ha adquirido la L1 y en el país en el que esa lengua es la lengua de comunicación. Sin embargo, la LE después de la L1, no se adquiere en el país donde esa lengua es la lengua oficial sino que se aprende en otro país donde esa lengua no es la lengua nativa y además suele adquirirse a través de la instrucción formal.

Para Ellis (1994), Hudson (2000) y Martín (2004) la diferenciación que se realiza entre los términos L2 y LE es similar a la expresada por los otros autores. Consideran que la L2 es la que se aprende en la comunidad en la que es la LM, y la LE hace referencia al idioma aprendido fuera de la comunidad en la que se habla. Esto equivaldría a estudiar, por ejemplo, inglés en España.

Hudson además de señalar esta diferencia añade otras cuatro razones por las que las considera diferentes. Señala, en primer lugar, cómo en el aprendizaje de una L2, la persona que está aprendiendo esa lengua puede recibir input en la clase, pero también en el exterior estando más en contacto con esta, al ser el idioma hablado en la sociedad de la que forma parte. En segundo lugar, al ser la lengua de esa sociedad el uso que se hace de ella es natural, poniendo en práctica lo que los estudiantes aprenden en el aula de una manera real con hablantes nativos de ese idioma. En tercer lugar, destaca que el poder comunicarse en esa lengua, aumentará las posibilidades de formar parte de la sociedad en la que se encuentra inmerso y aumentaran las posibilidades de trabajar. Y finalmente, hace referencia a la motivación, considerando que los adultos están más motivados cuando aprenden una L2 que una LE.

Esta distinción que se ha dado sobre ambos términos no es siempre relevante y se suele utilizar el término L2 como un concepto general que engloba a los dos (Muñoz, 2000). Como Ellis (1986, 1994) señala, existe la necesidad de utilizar un término neutro que pueda abarcar a ambos tipos de aprendizaje y por este motivo, se utiliza la adquisición de L2 como el término que engloba a los dos. En esta misma línea tenemos la aportación que hace Bley-Vroman (1990), que aunque considera que la LE es la lengua que se aprende en un país donde esa lengua no es la LM

y la L2 se adquiere en un país donde esa lengua sí es la materna. También expone que el término de L2 se usa con frecuencia como un término general.

En esta misma línea encontramos a Littlewood (1984, 2006) que también contempla las distinciones que algunos autores han realizado sobre la L2 y la LE, teniendo en cuenta el contexto y la función social que puede o no realizar. Sin embargo, en su trabajo utiliza el término segunda lengua como un término general que se refiere al idioma que se aprende en una u otra situación, señalando que se va a referir no solo a la L2 que se estudia sino a la tercera, a la cuarta, etc.

En nuestro trabajo seguiremos la sugerencia de Ellis (1986, 1994), Bley-Vroman (1990) y Littlewood (1984, 2006), utilizando ambos términos de manera indistinta, sin que el uso que hacemos de ellos quiera desechar ninguna de las diferencias que han señalado anteriormente autores como Gass y Selinker (2008), Griffin (2005) o Robinson y Ellis (2008), entre otros.

2.1.2. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

Son los trabajos realizados por Krashen (1981, 1982, 1985) los que han contribuido a la distinción entre ambos términos.

Como Santos (1999:19-20) señala, y basándose en los trabajos de Stephen Krashen (1981, 1982, 1985) y en su teoría de la Monitorización, la adquisición se entiende como:

“un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. Es el caso de extranjeros que se trasladan por diversos motivos (laborales, familiares, políticos, etc.) a un país de habla hispana, e internalizan el funcionamiento del español sin apoyo institucional, por la mera exposición natural a la lengua meta y la interacción con hablantes nativos.”

Mientras que el aprendizaje es:

“un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. Se refiere a los extranjeros que en un país de origen internalizan el funcionamiento del español

mediante un programa de instrucción formal impartido por una institución educativa o similar (colegio, universidad, escuela de idiomas, academia, etc.).”

Igualmente Bley-Vroman (1990:5) en su obra recoge la diferencia que encuentra entre ambos términos:

“(...) a distinction is also made between 'learning' and 'acquisition' , where the term 'learning' refers to the conscious learning of explicit rules, and 'acquisition' is used for the unconscious internalization of knowledge. Conscious memorization of grammar rules is held - correctly - not to be the same thing as developing real language competence.”

Esta diferencia, al igual que la expuesta por Santos (1999), muestra una relación directa entre el aprendizaje y la formación académica, un estudio en el aula que es más formal, y la adquisición como un proceso natural, similar a la adquisición de la lengua materna o primera lengua (L1).

Otros autores como Aguirre (2001) y Martín (2004) consideran que la adquisición está relacionada con el aprendizaje de la LM o L1, siendo un proceso inconsciente, pero no hacen referencia a la segunda lengua. Sin embargo, se refieren al término aprendizaje como el estudio formal de la L2 en el aula.

La diferencia principal entre ambas posturas es que en el primer caso el término adquisición hace referencia tanto a la primera como a la segunda lengua cuando existe un contacto directo con la lengua objeto de estudio, similar al aprendizaje de la lengua materna; y el término aprendizaje, al estudio de una forma consciente de una L2 en el aula sin tener un contacto directo con ella en un entorno natural. En el segundo caso, sin embargo, la adquisición es únicamente para la L1 o LM y el aprendizaje es para la L2 en un contexto académico, sin hacer referencia a L2 que se aprende en un entorno en el que es la lengua nativa.

Estos dos procesos de llegar a adquirir el dominio de una lengua propuestos por Krashen son aceptados por algunos autores y rechazados por otros.

A estas ideas le añadimos la aportada por Larsen-Freeman y Long (1994:6):

“Preferimos seguir a la mayor parte de los investigadores y usar el término adquisición como el de rango superior, que abarca todas las situaciones.”

En nuestro trabajo de investigación seguiremos la opinión de Larsen-Freeman y Long (1994) y utilizaremos los dos términos como partes de un mismo proceso.

2.1.3. INTERLENGUA

Antes de comenzar con la definición del término interlengua (IL), debemos indicar que ha recibido otros nombres como el de *dialecto idiosincrásico* por Corder (1971) y el de *sistema aproximado* por Nemser (1971). Sin embargo, fue el término acuñado por Selinker (1972), interlengua (IL), el que finalmente se ha utilizado, ya que tenía un carácter más neutral que los aportados por los otros dos autores en los que existían ciertas connotaciones hacia L1 o LM. Este se refirió directamente a la L2 sin ninguna aplicación de este término a la LM.

La IL es el término usado para referirse al sistema lingüístico que va conformando el aprendiz de L2, es decir el hablante no nativo (HNN) en el proceso de aprendizaje. Es un sistema que estará conformado por elementos de la LM del aprendiz de la lengua objeto de estudio y otros elementos idiosincrásicos, propios del individuo (Baralo, 2004; Santos 1993; Santos, 2004)

En palabras de Santos (1993:128) podemos resumir el término interlengua como:

“(...) el sistema lingüístico del estudiantes de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.”

La interlengua es variable y se va conformando en un proceso en el que se identifican diferentes estrategias que el aprendiz sigue para conformarla:

“La tesis central alrededor de la cual gira el proceso es que para progresar en la adquisición de lenguas, el individuo percibe lengua (en principio incomprensible) de su entorno, lo asocia con sus conocimientos (la estructura cognitiva), y genera hipótesis sobre los significados y usos. Después, ensaya estas hipótesis de manera activa (usando la lengua) o pasiva (observando cómo se usa la lengua) y según la retroalimentación (comprensión o incomprensión) producida por los ensayos,

acepta o rechaza las hipótesis. En el caso de aceptarla, pasa a formar parte de sus conocimientos; en caso de rechazarla, vuelve atrás y empieza el mismo proceso de nuevo. Claro está que todo este proceso se lleva a cabo, por lo menos al principio, sin que el aprendiz se dé cuenta. La tesis de generar, probar, y decidir los resultados de las hipótesis se aplica muy adecuadamente a la ASL. La aportación de Selinker fue identificar las estrategias o las operaciones que usan los aprendices para llegar a las hipótesis” (Griffin, 2005:91).

En esta explicación del proceso destacan la entrada de información o *input* cuando el aprendiz es expuesto a la L2, la incorporación de esos datos o *intake* a los que ya posee y la salida de información u *output*, es decir, la puesta en marcha de la lengua objeto de estudio. En la Figura 1 se resume este proceso (Griffin, 2005:97).

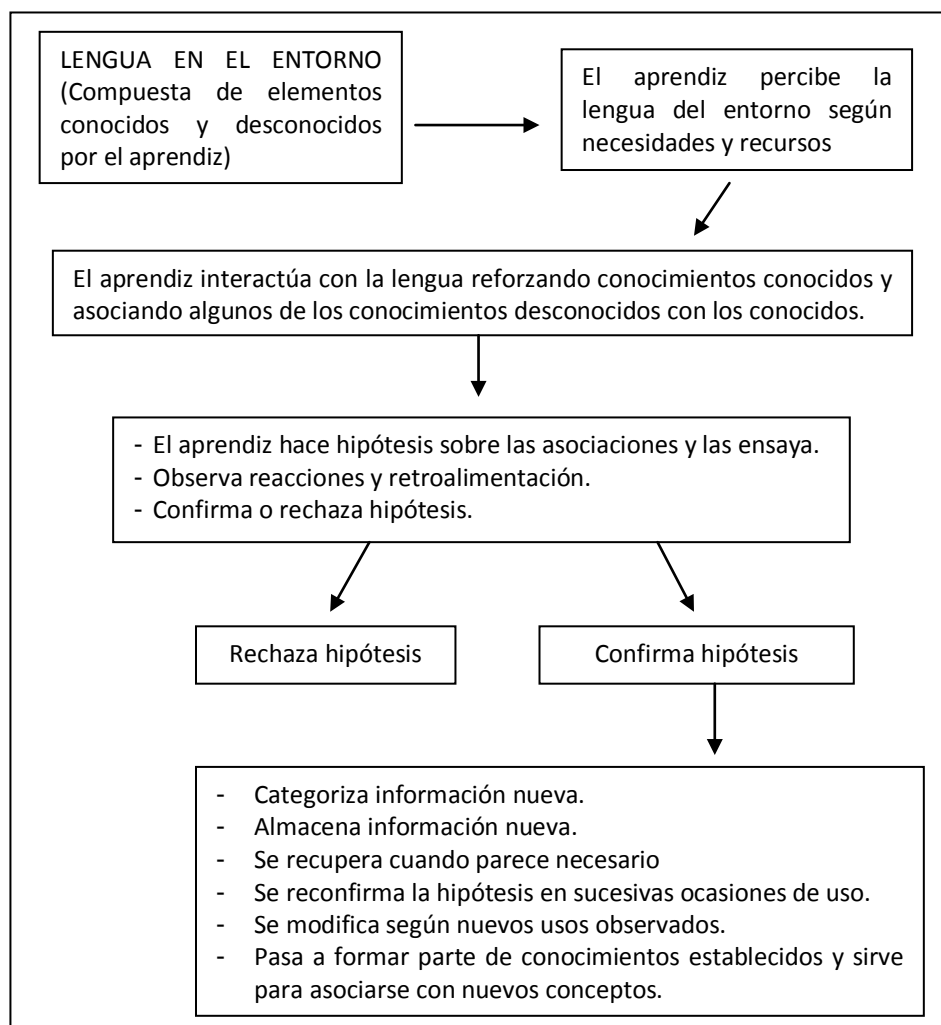


Figura 1. Modelo de procesamiento de información nueva y comprobación de hipótesis. (Griffin, 2005:97)

Griffin (2005), Liceras (1996) y Selinker (1972) distinguen cinco procesos cognitivos o estrategias que el aprendiz emplea para llegar a estas hipótesis:

- transferencia de la L1. Este proceso está relacionado directamente con el uso de la traducción literal. Usan palabras, estructuras, etc., de la LM que les puedan ayudar;
- sobregeneralización de las reglas o aplicación de las reglas sin discriminación;
- transferencia de instrucción. Uso abusivo de una norma o regla que acaba de aprender;
- estrategias de aprendizaje de la L2. El aprendiz utiliza diferentes estrategias que le permitan adquirir el input e incorporarlo a los datos que ya posee. Para llevar a cabo esta progresión en la interlengua se requieren diferentes tipos de aprendizaje. Griffin (2005:92) hace referencia a Gagne (1965) y a sus ocho tipos de aprendizaje: *“respuesta a señales, respuesta a estímulos, cadena de respuestas a estímulos, asociaciones verbales, discriminación múltiple, aprendizaje de conceptos, aprendizaje de principios y resolución de problemas”*, señalando la necesidad de emplear todos ellos al aprender una L2; y
- estrategias de comunicación. Al igual que el estudiante emplea diferentes estrategias de aprendizaje, haciendo uso de los distintos tipos de aprendizaje, también necesita estrategias para comenzar, mantener o finalizar una comunicación, así como para resolver los problemas de comunicación que puedan surgir y que no permitan la comunicación.

Seguendo a Santos (1993:128) se distinguen las siguientes características en la interlengua:

“el sistema lingüístico en la IL es diferente al de la L2; posee un sistema interno que está estructurado; es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas; el sistema está conformado por una serie de procesos internos; y es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia.”

Por su parte Larsen-Freeman y Long (1994) resumen tres principios en el desarrollo de la interlengua:

- varía sistemáticamente;
- presenta categorías bien delimitadas y las mismas secuencias del desarrollo; y

- la lengua materna del aprendiz influye en la IL.

2.2. TEORÍAS DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Son muchas las teorías de adquisición de L2 que se han desarrollado. Las diferencias principales que existen entre ellas radican en el énfasis que cada una de estas teorías pone en los distintos factores del proceso de adquisición de la L2, es decir, los factores innatos, las interacciones o los factores ambientales.

En nuestro estudio vamos a utilizar la clasificación que ofrecen Larsen-Freeman y Long (1994). Ambos autores muestran que se han desarrollado más de cuarenta teorías en relación a la adquisición de segundas lenguas (ASL) y las dividen en tres grupos, teniendo en cuenta los factores señalados anteriormente, por ello dividen las teorías en *teorías innatistas*, *ambientalistas* e *interaccionistas*. Esta clasificación ha sido utilizada por otros autores como Fernández (2009), Martín (1996) o Uso-Juan y Martínez Flor (2006).

2.2.1. TEORÍAS INNATISTAS

Las *teorías innatistas* hacen referencia a aquellas teorías que relacionan o explican la adquisición tanto de la LM como de la L2 a la capacidad innata que poseemos los seres humanos para ser capaces de aprender y comunicarnos (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Esta teoría tiene sus bases en las ideas del filósofo y lingüista norteamericano Noam Chomsky, el cual rechaza las ideas conductistas que defendían que se aprendía mediante una relación de estímulo-respuesta, de repetición y refuerzo que lleva a la formación de hábitos. Los conductistas reducen el aprendizaje de una lengua a cualquier otro tipo de aprendizaje, basándose en la idea de que el aprendizaje de cualquier destreza no es más que la formación de hábitos. Es decir la creación de emparejamientos de estímulos-respuestas y su debido refuerzo (Mitchell y Myles, 2004).

La publicación de Chomsky (1965) *Aspect of the Theory of Syntax* como reacción a la de Skinner en 1957 *Verbal Behaviour*, se considera la obra que finaliza el periodo conductista que había dominado hasta entonces el panorama en referencia a la adquisición de una L2 (Sanz, 2005). Es a partir de esta publicación cuando comienza un nuevo periodo en la adquisición de L2, rechazando los principios conductistas anteriores (Griffin, 2005; Zanón, 2007). Aparecen teorías

nuevas de adquisición de L2 que se centran en factores internos sin dar relevancia a los factores externos. Consideran que el ser humano tiene una capacidad o mecanismo innato (Language Acquisition Device, LAD) que le va a permitir adquirir las normas gramaticales de la segunda lengua objeto de estudio (Baralo, 2004; Zanón, 2007).

Dicha capacidad genética o facultad del lenguaje implica que el cerebro humano está pre-programado para desarrollar la gramática de una lengua, es decir, tiene de forma innata un dispositivo para la adquisición de lenguaje (ADL), que resulta ser independiente de cualquier otro proceso cognitivo que tenga lugar en la mente (Griffin, 2005; Zanón, 2007).

Griffin (2005) detalla ese dispositivo y le otorga cuatro capacidades que nos permiten tanto percibir la lengua como asociarla a los conceptos gramaticales. Este autor destaca que tiene la capacidad de distinguir los sonidos del lenguaje humano de los demás sonidos como el de una campana, el ladrido de un perro o el viento. En segundo lugar, tiene la capacidad de organizar los fenómenos lingüísticos en categorías como tiempo, espacio, etc. En tercer lugar, discrimina entre lo que se puede y no se puede hacer en el sistema lingüístico que se adquiere. Y finalmente, la capacidad de utilizar los recursos lingüísticos que en cada momento nos son necesarios para comunicarnos de forma eficaz.

Dentro de las *teorías innatistas* nos centraremos en las dos teorías que han tenido una mayor relevancia e influencia en la adquisición de una segunda lengua (L2), como son: la teoría de Chomsky o Gramática Universal y la teoría del monitor de Krashen.

2.2.1.1. TEORÍA DE CHOMSKY O DE LA GRAMÁTICA UNIVERSAL

La teoría de la Gramática Universal (GU) está asociada a la escuela de pensamiento del lingüista Noam Chomsky. Esta teoría señala que existe un conjunto de principios que comparten todas las lenguas y que son universales e innatos. Aunque los principios se consideran universales, se permite que ciertos parámetros establecidos se puedan modificar y determinar los límites dentro de los cuales todos los idiomas varían (Ellis, 2003; VanPatten y Williams, 2007). La tarea del aprendiz es saber cómo se deben establecer esos parámetros en la lengua objeto de estudio.

Estos principios y parámetros explican cómo la persona aprende mucho más sobre la lengua, lo cual no se podrían conseguir únicamente con la exposición directa a la lengua o *input*

(Littlewood, 2006). Chomsky considera que el *input* al que están expuestos los aprendices es insuficiente para que sean capaces de deducir las reglas de la lengua que están estudiando. De acuerdo con este planteamiento chomskyano, el *input* es deficiente, puesto que no proporciona la información necesaria para que el estudiante consiga determinar lo que puede reproducir (Ellis, 2003). Los seres humanos somos capaces de entender y producir oraciones que no hemos escuchado nunca, a las que no hemos sido expuesto. Además podemos reconocer qué estructuras son agramaticales y no se pueden usar, aunque tampoco nos las hayan enseñado (Gass y Schanter, 1989; VanPatten y Williams, 2007).

Esta teoría se sustenta en la idea de que las personas nacemos equipadas genéticamente de un mecanismo innato sobre la forma que la gramática del lenguaje humano tiene y, por lo tanto, no hay que aprender esos universales lingüísticos abstractos de la lengua a la que estamos expuestos porque ya los tenemos, sino que debemos aprender aquellas características que son diferentes entre los distintos idiomas. En la teoría de la GU estas características, que son invariables e innatas, son consideradas como los principios universales del lenguaje humano. Por el contrario, los parámetros son las posibles variaciones de las distintas lenguas (Larsen-Freeman y Long, 1994; Klein, 2003; Liceras, 1996; Towell y Hawkins, 1994).

2.2.1.2. LA TEORÍA DEL MONITOR DE KRASHEN

Es una de las teorías sobre adquisición de segundas lenguas más reconocidas y con una mayor influencia en los años setenta y ochenta del siglo XX.

Esta teoría trata de explicar los resultados de estudios de morfemas que se habían llevado a cabo y en los que se identifica un orden natural de adquisición que era constante tanto en la L1 como en la L2 con independencia de la edad, el origen del aprendiz y el contexto. De forma análoga a la GU, Krashen considera que los aprendices siguen un orden como si estuvieran dotados de un mapa interno (Krashen, 1985). En el caso de la L2 o LE se considera también que se sigue un orden que puede ser impulsado por la instrucción en ese idioma, pero que no se puede modificar (Griffin, 2005).

La teoría del Monitor de Krashen se articula en cinco hipótesis: 1. la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, 2. la hipótesis del orden natural, 3. la hipótesis de la monitorización, 4. la hipótesis del *input* y 5. la hipótesis del filtro afectivo.

1. La Hipótesis de la adquisición-aprendizaje hace referencia a dos conceptos como son la adquisición y el aprendizaje, planteados como dos maneras de conocer una lengua, independientes y excluyentes.

Considera que la adquisición es un proceso inconsciente que lleva al dominio de la lengua meta. En este caso Krashen hace referencia a la adquisición de la LM o L1, y a la L2 al estar el aprendiz expuesto a esta lengua y al realizar el uso de esta en un contexto real, natural. Sin embargo, el aprendizaje se refiere a un proceso consciente, mediante la instrucción formal, el estudio, teniendo lugar en contextos no naturales (Krashen, 1982, 1985).

2. La hipótesis del orden natural. En esta hipótesis se señala que las estructuras y reglas gramaticales se adquieren en un orden predecible con independencia del orden en el que se presenten los componentes lingüísticos.

“We acquire the rules of language in a predictable order, some rules tending to come early and others late. The order does not appear to be determined solely by formal simplicity and there is evidence that it is independent of the order in which rules are taught in language classes” (Krashen, 1985:1)

Esta hipótesis está relacionada con los estudios de los órdenes de adquisición de los morfemas a los que hemos hecho referencia anteriormente (Krashen, 1982, 1985).

3. La hipótesis de la monitorización. En esta hipótesis el monitor se considera un dispositivo que el aprendiz utiliza para revisar y corregir su producción u *output*. Como Krashen (1981) señala el uso del monitor se puede llevar a cabo siempre que se den estas tres condiciones: que se tenga tiempo para que el aprendiz pueda pensar en lo que quiere producir; que tenga conocimientos sobre las reglas de la segunda lengua para poder realizarlo; y que preste atención a la forma.
4. La hipótesis del *input* explica cómo se adquiere la lengua. De acuerdo con Krashen (1985) la segunda lengua se adquiere al procesar el *input* al que está expuesto. La recepción de *input* comprensible es la única forma que puede conducir a la adquisición de la L2. Es decir, el aprendiz debe estar expuesto a un *input* de un grado de dificultad mayor al nivel actual del estudiante, pero no debe ser muy superior porque si es excesivo, el estudiante no entendería y no podría avanzar. Krashen

(1985) lo expresa en la fórmula $i + 1$ ⁶ y se concreta que el estudiante debe moverse desde el nivel i , que es su nivel actual, al nivel $i + 1$ que es el siguiente nivel a alcanzar en el orden natural.

“If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The language teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order – it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensive input” (Krashen, 1985:2).

5. La hipótesis del filtro afectivo señala que el filtro afectivo actúa como barrera en la adquisición de la lengua, impidiendo que el input, aunque sea comprensible, no se utilice totalmente, ya que existe un bloqueo mental en el aprendiz. La motivación, confianza o la ansiedad son variables que se consideran claves a la hora de facilitar o no la adquisición. Si el estudiante no está motivado o tiene ansiedad, el filtro se activa y sube, por lo tanto no se produce adquisición. Sin embargo, si el aprendiz está motivado y confía en él mismo el filtro no se activa, está bajo, haciendo que se produzca la adquisición (Baralo, 2004; Richard y Rodgers, 2010; Zanón, 2007)

“The Affective Filter Hypothesis captures the relationship between affective variables and the process of second language acquisition by positing that acquirers vary with respect to the strength or level of their affective filters. Those whose attitudes are not optimal for second language acquisition will not only tend to seek less input, but they will also have a high or strong affective filter – even if they understand the message, the input will not reach that part of the brain responsible for language acquisition, or the Language Acquisition Device. Those with attitudes more conducive to second language acquisition will not only seek and obtain more input, they will also have a lower or weaker filter. They will be more open to the input, and it will strike ‘deeper’” (Krashen, 1982:31).

⁶ En esta fórmula, “ i ” representa el nivel lingüístico que el estudiante posee y “ 1 ”, un grado más de dificultad con respecto al nivel del estudiante.

Krashen (1985) resume su teoría señalando que para que se produzca adquisición de la segunda lengua es necesario que el filtro afectivo esté bajo y además el input sea comprensible. Si esto tiene lugar se produce la adquisición de forma inevitable.

2.2.2. TEORÍAS AMBIENTALISTAS

Las *teorías ambientalistas* consideran que las experiencias proporcionadas por el entorno en el que se encuentra cada persona, las relaciones sociales y los diferentes tipos de comunicación que se producen, son más importantes en el desarrollo de la mente humana en relación a la adquisición de la segunda lengua que el mecanismo innato con el que, según las anteriores *teorías innatistas*, están dotadas todas las personas (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Centran su atención en los factores que están relacionados con aspectos tanto contextuales, que provienen de la experiencia con el medio, como afectivos para la adquisición de L2. Esto no supone la supresión completa del aspecto cognitivo, pero sí la relevancia que otros factores tienen al adquirir otro idioma, especialmente cuando se adquiere en contextos naturales.

En la mayoría de los casos las diferentes *teorías ambientalistas* que surgen, tienen sus bases en las observaciones que se llevan a cabo de distintos individuos que se encuentran en una situación en la que, por distintas circunstancias, deben adquirir la lengua de la sociedad en la que se encuentran inmersos. Por ejemplo, esta situación suele coincidir con la de los inmigrantes que deben adquirir una segunda lengua L2 para poder comunicarse en la nueva sociedad en la que conviven. Sin embargo, ese aprendizaje y uso de L2 no implica necesariamente que se realice o se utilice esa lengua con una corrección lingüística completa. Este proceso se denomina ‘pidginización’ o ‘criollización’ (Griffin, 2005; Zanón, 2007).

Si continuamos con el esquema que proponen Larsen-Freeman y Long (1994) en la clasificación de las teorías de ASL, el Modelo de aculturación de Schumann se encontraría dentro de las *teorías ambientalistas*.

2.2.2.1. EL MODELO DE ACULTURACIÓN DE SCHUMANN

Como Griffin (2005) expone, la primera *teoría ambientalista* fue el modelo de aculturación de Schumann en el que destacaba el proceso de adaptación a la nueva cultura de la persona que aprende la segunda lengua y que se encuentra inmersa en una nueva sociedad.

Schumann (1986) destaca dos tipos diferentes de aculturación a través de los que se consigue la adquisición de la segunda lengua adecuadamente. En primer lugar, destaca la aculturación en la que los aprendices están integrados en la sociedad del grupo que tiene la lengua que están adquiriendo, teniendo los contactos necesarios con los integrantes de ese grupo lo que les va a permitir adquirir esa lengua, y además muestran apertura psicológica hacia esa lengua, transformándose el *input* al que están expuestos en *intake*. El segundo tipo de aculturación comparte las dos características señaladas anteriormente y además añade cómo los aprendices quieren, de manera consciente o no, adoptar el estilo de vida o los valores de la sociedad del grupo de la L2 que están adquiriendo.

En este enfoque la adquisición de la LE “*sería un aspecto de la aculturación habiendo una correlación directa entre el nivel de dominio de la lengua alcanzado y el grado de aculturación*” (Griffin, 2005:38). De ello se desprende que para aprender una L2 se necesita también asimilar tanto las tradiciones, como los valores y la cultura de la comunidad que utiliza esa lengua. Es imprescindible conocer todos los aspectos que conforman la cultura de los hablantes nativos, ya que “*lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, sólo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes*” (Santos, 1999:30).

Como Mitchell y Myles (2004:49) señalan, “*The closer they feel to the target language speech community, the better learners will ‘acculturate’, and the more successful their SLL will be. The more alienated from that community they perceive themselves to be, the more pidgin-like their second language will remain*”

Este modelo de ASL presenta una línea alternativa de investigación en la que se compara la L2 con la pidginización y criollización, y se destaca el papel que los factores sociales y psicológicos tienen en esta adquisición (Mitchell y Myles, 2004).

Existen dos conceptos, la *distancia social* y la *distancia psicológica*, que son claves a la hora de calcular las posibilidades de aculturación (Larsen-Freeman y Long, 1994; Littlewood,

2006; Schumann, 1978). La *distancia social* hace referencia al aprendiz como miembro de un grupo social que está en contacto con personas que conforman otro grupo social y que hablan un idioma diferente. Por otro lado, la *distancia psicológica* se refiere a todos aquellos factores como el choque cultural o el choque lingüístico que afectan al estudiante y a su adquisición de la L2 (McLaughlin, 1987).

Las posibilidades de aculturación se obtienen calculando la distancia entre el grupo de procedencia del aprendiz y el grupo social de la lengua meta. La aculturación no se produce si existe mucha *distancia social o psicológica*, impidiendo que el aprendiz mejore en la adquisición de la LE.

Como McLaughlin (1987) expone que al no producirse la aculturación, la L2 permanece pidginizada. La pidginización se caracteriza por las reducciones y simplificaciones que identifican la interlengua, las cuales darán lugar a la fosilización si el aprendiz no continúa su progreso del idioma.

Son diversos los factores sociales que de manera positiva o negativa puede influir en las posibilidades de aculturación. A continuación presentamos los factores que Griffin (2005) y Larsen-Freeman y Long (1994) consideran que influyen en la adquisición de la L2:

Griffin (2005:39) propone los siguientes siete factores:

1. Si los miembros de los dos grupos son y se ven como iguales y si el uso/aprendizaje de la lengua es positiva o negativa.
2. Si los miembros de los dos grupos quieren la integración de los aprendices.
3. Si los miembros de los dos grupos desean que los aprendices de L2 compartan elementos sociales.
4. Si los aprendices de L2 forman parte de un grupo pequeño no cohesivo.
5. Si la cultura de los aprendices de L2 es congruente con la cultura en la que pretenden integrarse no chocan, aunque no compartan.
6. Si existe una actitud positiva entre los dos grupos.
7. Si los aprendices de L2 piensan permanecer cierto tiempo en la cultura de la L2.

El primer factor propuesto es considerado el factor más subjetivo de todos, refiriéndose a la comparación más o menos consciente e inevitable que se produce entre ambos grupos. Es la

concepción que se tiene del otro grupo sin tener en cuenta las experiencias que se puedan tener entre los integrantes de esos grupos. La ASL va a ser mayor o menor, dependiendo de la imagen que el aprendiz tenga de la sociedad que utiliza ese idioma. Si el estudiante aprecia que la relación con el otro grupo es favorable y se puede integrar en él, la adquisición será mayor que si se percibe distanciamiento con respecto al otro grupo. Por el contrario, si el aprendiz considera que existe una relación de subordinación, la distancia será mayor y afectará de forma negativa a la ASL.

El segundo factor no considera únicamente la percepción que se pueda tener del otro grupo sino a la integración o no del aprendiz en el grupo de la lengua extranjera. El estudiante debe querer integrarse y el grupo debe querer esa integración. Si esto se produce es mayor la adquisición de la L2.

El tercer factor considera la cercanía que pueda existir o no entre los dos grupos. Si ambos grupos comparten o no características bien del nivel sociocultural, educativo, derechos, recursos tecnológicos, etc. Estos factores pueden acercar o distanciar a los grupos y con ello facilitar o no el proceso de aprendizaje.

El cuarto factor detalla la situación que se produce cuando personas que comienzan a vivir en otro país no sienten la necesidad de aprender la LE, pues forman parte de un grupo bastante numeroso de su LM que hace que no necesiten integrarse en el grupo de la L2. Además el grupo social de ese idioma tampoco quiere que se integren. Esto sucede cuando se conforman grupos grandes de inmigrantes que viven dentro de su comunidad y siguen utilizando su L1, haciendo que se retrase la ASL.

El quinto factor como Griffin señala (2005) es similar al tercer factor. En esta ocasión hace referencia a todas las tradiciones culturales. Si estas son compartidas por los dos grupos, aunque no es necesario, supone un acercamiento entre ambos y una mayor ASL.

El sexto factor tiene que ver con la tolerancia que exista entre los dos grupos. Anteriormente hemos visto cómo la cercanía en la cultura, costumbres o estilos de vida, supone una mayor adquisición de la L2. En este caso nos referimos a la aceptación y el respeto por parte de ambos grupos de las distintas diferencias que puedan existir sin que se conviertan en una barrera para adquirir el idioma.

El último de los factores señalados por Griffin (2005) menciona al tiempo que el aprendiz va a permanecer entre los miembros del otro grupo. Señala que cuanto mayor sea y más planes se tengan, mayor será la ASL y la integración en el otro grupo.

De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1994) son ocho los factores que influyen en la distancia social:

1. Dominio social. Este factor se puede relacionar directamente con el primero propuesto por Griffin (2005) pues incide en la relación que se establece entre los dos grupos, existiendo una mayor o menor distancia, dependiendo de la mayor o menor subordinación que se aprecie.
2. Modelo de integración. En este caso los autores se refieren a la mayor o menor oposición a la cultura del grupo de la otra lengua. Puede darse el caso de una resistencia a la nueva cultura, intentando conservar la identidad cultural o la identificación con ella. Si existe resistencia, se dificulta el aprendizaje de la L2, mientras que si se produce una identidad cultural y una identificación con ella, se facilita el aprendizaje.
3. Acotamiento. Se refiere a la limitación del grupo por la profesión o situación geográfica, dificultando la ASL.
4. Cohesión. El hecho de pertenecer a un grupo normalmente reduce el contacto con los integrantes de otros grupos.
5. Tamaño del grupo. El ser parte de un grupo numeroso, produce un alejamiento con respecto al otro grupo, pues no se necesita tener un mayor contacto con ellos. Este factor se corresponde al cuarto señalado anteriormente por Griffin (2005) en el que él también señalaba que las personas que forman parte de un grupo grande no necesitan tanto relacionarse con personas del grupo de la L2.
6. Concordancia cultural. En este caso los grupos tienen una cultura más o menos similar. La mayor cercanía de la cultura, favorecerá la ASL. Sin embargo, la distancia en la cultura, va a dar como resultado que el contacto entre los grupos disminuya, con el consiguiente perjuicio en el aprendizaje de un idioma.
7. Actitud. La actitud que exista entre los grupos, va a determinar también la ASL. Esta actitud puede ir desde una posición neutral, a una de acercamiento o de rechazo u hostilidad.

8. Tiempo estimado de residencia. Este coincide igualmente con el último propuesto por Griffin (2005) el cual señala que cuanto más tiempo se resida en la sociedad de la L2, mayor va a ser el contacto con el grupo de esa lengua y la necesidad de comunicarse con los miembros de esa sociedad, por lo que se mejora en el idioma.

En cuanto a los factores psicológicos que van a permitir o no que el aprendiz se aculture y con ello aprenda la lengua, destacan:

- el *choque cultural* que se produce al intentar integrarse en un grupo social diferente al suyo, al entrar en contacto con las tradiciones y costumbres de la cultura de la L2. El choque que existe entre el grupo sociocultural al que pertenece la persona que aprende la L2 y el de las personas que conforman el grupo del que quiere formar parte el aprendiz;
- el *choque lingüístico* al sentirse más o menos cómodo con el uso de la L2 que aprende y tener una mayor o menor facilidad para decodificar los mensajes y poder comunicarse;
- *la motivación* para aprender ese idioma: obligación, motivos personales, placer, etc.; o
- *el ego personal o permeabilidad del ego*, siendo este la capacidad de dejarse o no influenciar por la cultura del otro grupo (Griffin, 2005; Larsen-Freeman y Long, 1994).

Schumann (1978) ofrece el modelo de aculturación a través de un estudio que se lleva a cabo con un emigrante latino, Alberto, que llega a los Estados Unidos y que adquiere la L2 en un contexto natural.

Inicialmente la investigación llevada a cabo por Schumann y que se extiende a lo largo de diez meses, se centra en estudiar el progreso en la adquisición del inglés como L2 por un determinado grupo de adultos que la aprenden en un contexto natural. Una vez obtenidos los resultados de la investigación, destaca cómo uno de los sujetos, Alberto, un inmigrante costarricense de 33 años de clase obrera, había realizado un lento progreso en la ASL.

Como Larsen-Freeman y Long (1994) señalan, Alberto apenas había avanzado, se encontraba en la etapa de negación *No V* y en pocas ocasiones utilizaba *don't V*, puesto que en los diez meses que había durado el estudio, apenas lo había utilizado en cuatro ocasiones el *aux-neg V*. Igualmente destacaba en la IL de Alberto que también había desarrollado muy poco la inversión en los dos tipos de preguntas en inglés, *preguntas de sí/no* y preguntas de *wh-questions*, haciendo una sola inversión en los diez meses. Además se observó que no utilizaba

bien de forma sistemática otros aspectos como los verbos irregulares, el plural o los posesivos. Schumann intenta dar una explicación a estos resultados. En primer lugar, descarta la habilidad cognitiva porque se realizan los test de inteligencia adaptativa de Piaget y los resultados que se obtienen son normales, eliminando esta habilidad como la causa que puede influir en la adquisición de la LE. En segundo lugar, se descarta el factor edad, ya que el resto de los individuos que habían participado en la investigación eran incluso mayores y los resultados que se habían obtenido eran mejores que en el caso de Alberto. Una vez descartados esos factores, Schumann considera que la distancia tanto social como psicológica con el grupo de la L2, podría ser la explicación de este lento progreso en el idioma (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Alberto no había sido capaz de conseguir el grado de aculturación de la comunidad lingüística de la L2 y había desarrollado únicamente una pidginización, una etapa inicial del inglés (Barkhuizen, 2006). La investigación llevada a cabo demuestra la semejanza que existían entre la dimensión tanto social como psicológica del contexto en el que se encuentra inmerso Alberto.

Como conclusión a esta situación, cabe señalar la similitud de los procesos de pidginización y las fases iniciales de adquisición de un idioma en un contexto natural. Los *pidgins* y las primeras etapas de adquisición comparten también las simplificaciones lingüísticas de ambas, como es el conseguir dar respuesta a las necesidades comunicativas más básicas (Larsen-Freeman y Long, 1994). Es decir, de las tres funciones básicas que propone Smith: la función referencial o comunicativa, usada para ser capaz de recibir y transmitir información, la función integradora, empleada para transmitir nuestra identidad en la sociedad, o la función expresiva para satisfacer necesidades psicológicas, en el caso de las primeras etapas de la ASL o en los *pidgins* solo se desarrolla la primera de estas funciones (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Schumann no considera que los *pidgins* y las L2 fueran completamente iguales al principio, pero sí que siguen los mismos procesos de simplificación que dependen directamente de la distancia social y psicológica lo cual amplía la distancia entre la persona y el grupo de hablantes de la lengua objeto de estudio.

Este modelo otorga un mayor peso en la ASL a los factores ambientales, sociolingüísticos y psicológicos.

2.2.3. TEORÍAS INTERACCIONISTAS

Las *teorías interaccionistas* consiguen conjugar los factores que han tenido en cuenta las *teorías innatistas y ambientalistas*. De este modo explican la ASL, basándose en la confluencia de factores tanto innatos como ambientales (Larsen-Freeman y Long, 1994), como resultado de una compleja interacción entre las características innatas del individuo y el entorno en el que está inmerso.

En estas teorías se tienen en cuenta las particularidades de cada individuo, por lo que, se reflexiona sobre aspectos que condicionan al mismo, como son los diversos contextos en los que están inmersos, sus características individuales o la instrucción que han recibido. Todos los aspectos innatos y no innatos que influyen en la ASL (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Podemos relacionar las *teorías interaccionistas* con distintos aspectos desarrollados por el psicólogo ruso Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), el cual puede considerarse como uno de los precursores del interaccionismo. En primer lugar, señala el papel fundamental que cumple la sociedad para el desarrollo del individuo, considerando que cada persona está, en cierto modo, determinada por la sociedad en la que vive. Esto refleja su idea de que el individuo y la sociedad están unidos (Delval, 2008). Por lo tanto, el desarrollo humano no se puede ver como un desarrollo independiente del contexto social en el que está inmerso.

Como Vygotsky señala, las funciones superiores se originan en las relaciones entre personas (Vygotsky, 1978:94 en Delval, 2008). Esto nos lleva al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* y en el que se señala cómo el nivel de desarrollo del individuo, su capacidad para resolver de forma independiente un problema, puede mejorar en contacto con otros, con la ayuda de adultos o de compañeros con un nivel de desarrollo mayor.

“(..) the difference between the child’s developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under a adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978:85).

De acuerdo a esta definición de la ZDP, y si lo trasladamos a la ASL, vemos como el aprendiz es capaz de expresarse y entender, utilizar la LE en algunas situaciones comunicativas, orales y escritas, de forma independiente de acuerdo al nivel en el que se encuentra. Sin

embargo, necesita ser guiado y contar con otras personas que tengan un nivel mayor para que pueda ir mejorando en esta adquisición. Este concepto subraya, por lo tanto, la importancia de la cooperación y el intercambio con personas que tengan un nivel mayor del idioma para producirse el desarrollo. Este intercambio no se acota solo a los límites del aula y del profesor sino que se traslada también a los contactos fuera de la clase y con personas nativas o con un dominio del idioma mayor que ayuden al aprendiz a mejorar su nivel y se produzca un aprendizaje significativo. En el intercambio que se produce podemos destacar tanto una relación interpsicológica, puesto que se establece una relación y se aprende mediante la interacción con otros; y una relación intrapsicológica, ya que el aprendiz consigue internalizar los nuevos conocimientos y evolucionar en la ASL de forma significativa. Así lo refleja Vygotsky (Delval, 2008):

“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, en un nivel social, y más tarde en un nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos.”

De esta forma podemos relacionar las ideas de Vygotsky y la ZDP con las *teorías interaccionistas* de la ASL, las cuales también consideran imprescindibles el intercambio y la interacción con personas con un mayor dominio de la lengua o con nativos. Esta idea sobre la también ha sido recogida en el trabajo desarrollado por Ellis (1985:129): *“Language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal factors”*.

Es importante destacar la teoría socio-constructivista de Vygotsky, puesto que señala que para poder adquirir conocimiento, se debe tener en cuenta el contexto social en el que se encuentra inmerso el aprendiz, sus relaciones con otros y el nivel de desarrollo de conocimientos, consiguiendo un aprendizaje significativo.

“At the heart of Vygotsky’s socio-constructivism lays a simple idea. From the day they are born, people learn, thrive, and grow in relation with others. We “are”

because of others. The theory stresses the importance of caring and knowledgeable adults in helping a child thrive. Vygotsky also emphasizes the role of language – and other cultural artefacts – in mediating human transactions.

To Vygotsky, and socio-cultural theorists, the “social” has a primacy over the “individual” in a very special sense: Society is the bearer of a cultural heritage without which the development of an individual is simply impossible” (Ackermann, 2004:22).

De esta forma las *teorías interaccionistas* se acercan al método comunicativo al requerir de interacción y socialización.

A pesar de las características generales comunes que hemos señalado anteriormente, las *teorías interaccionistas* son muy diversas, pues parten de trabajos diferentes como la Psicolingüística Experimental, la Psicología Cognitiva o el Análisis del Discurso. Entre ellas destacan: la teoría funcional de Givón y el modelo multidimensional del Grupo ZISA que exponemos a continuación.

2.2.3.1. LA TEORÍA FUNCIONAL TIPOLOGICA DE GIVON Y LA ASL

Esta teoría surge en un primer momento para estudiar los cambios que se producían en la sintaxis diacrónica, pero posteriormente hará referencia a cualquier variación lingüística, incluyendo la adquisición de la primera o segunda lengua, el desarrollo de *pidgins* o las variaciones que se producen en el habla de un adulto.

Destaca que todos los hablantes de L2 y los sistemas lingüísticos pasan por dos modos de comunicación opuestos. Se pasa de un discurso basado en un modo pragmático en el que la primera IL estaría marcada por las características de este, a uno basado en un modo sintáctico (Larsen-Freeman y Long, 1994). Este progreso se conoce como el proceso de ‘sintactización’, que presenta una serie de características o rasgos lingüísticos que definen cada uno de estos modos. Estos serían la representación de dos tipos de lenguaje. Uno más informal y no planificado y otro más formal y planeado (Givón, 1985:1018):

<i>Pragmatic mode</i>	<i>Syntactic mode</i>
a) <i>topic-comment structures</i>	<i>subject-predicate structure</i>
b) <i>loose coordination</i>	<i>tight subordination</i>
c) <i>slow rate of delivery</i>	<i>Fast rate of delivery</i>
d) <i>small chunks under one intonation contour</i>	<i>large chunks under one intonation contour</i>
e) <i>lower noun/verb ratio in discourse, with more simple verbs</i>	<i>higher noun/verb ratio in discourse, with more complex verbs</i>
f) <i>no use of grammatical morphology</i>	<i>Extensive use of grammatical morphology</i>

Tabla 1. Características de los modos de comunicación pragmático y sintáctico

Givon (1985) presenta una teoría de adquisición que se caracteriza por la sintactización, es decir el paso gradual de un modo pre-gramatical o uno gramatical.

2.2.3.2. EL MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL GRUPO ZISA

Uno de los modelos de investigación de la ASL más importantes es el proyecto ZISA (acrónimo del alemán *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter*, es decir, la adquisición de una L2 por parte de trabajadores italianos y españoles) que fue desarrollado por un grupo de investigadores, H. Clahsen, M. Pienemann y Jurgen Meisel, en la Universidad de Hamburgo, y que dio lugar a una nueva teoría, conocida como el Modelo multidimensional (Larsen-Freeman y Long, 1994).

En este proyecto se lleva a cabo una investigación con cuarenta y cinco adultos, y otro estudio longitudinal con doce, abarcando un periodo de dos años en los que se realizan entrevistas de adquisición natural de la lengua alemana como L2 por parte de hablantes españoles e italianos. Los datos que se obtienen en estas entrevistas impulsan que se realicen reorientaciones metodológicas en referencia a la ASL tanto en Europa como en Estados Unidos, dando lugar a una nueva teoría de adquisición (Larsen-Freeman y Long, 1994).

Esta teoría utiliza diversas dimensiones, emocional, cognitiva, sociolingüística y, por supuesto, lingüista para explicar el aprendizaje de un idioma.

Recibe el nombre de modelo multidimensional porque los datos que se obtienen en el proyecto ZISA revelan dos dimensiones o ejes. Por un lado, el eje evolutivo o de desarrollo que

refleja las secuencias, el desarrollo de las reglas de orden de adquisición, y por otro, el eje variacionista, es decir, los diferentes itinerarios o rutas que siguen los aprendices en la ASL, independientemente del desarrollo. De esta forma, Larsen-Freeman y Long (1994) diferencian los aprendices que tienen una orientación más “normativa”, favoreciendo la corrección, o una más “simplificadora”, prestando más atención a la eficacia comunicativa.

Como Larsen-Freeman y Long (1994) señalan, la importancia del trabajo desarrollado por el grupo ZISA está en la posibilidad de poder extrapolar los resultados de desarrollo a otras lenguas, puesto que la explicación era cognitiva.

A la hora de enseñar un idioma, es importante tener en cuenta el nivel que tiene el aprendiz porque cada una de las etapas supone un cambio cualitativo en la dificultad que implica procesar las estructuras. Además existe una interdependencia en las diferentes etapas, lo que no implica que influya en ello el contexto de adquisición. Por lo tanto, las etapas del desarrollo de la IL son invariables y precisan de procesos universales obligatorios.

Pienemann (1984) considera que estos dos ejes, tanto el de desarrollo como el variacionista, suponen una ayuda para los profesores a la hora de determinar o diseñar la programación. De esta forma van a poder predecir el origen de los errores cometidos por los estudiantes y exponerles al input que necesitan en su ASL.

2.3. MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

En este último apartado del capítulo abordaremos, desde una perspectiva histórica, los diferentes métodos de ASL que han tenido una mayor influencia.

Desde el siglo XVIII, con la aparición del método tradicional, también conocido con el nombre de método de gramática y traducción, hasta los principios metodológicos del método comunicativo, se han ido sucediendo una serie de métodos con la intención de resolver y mejorar las técnicas didácticas para enseñar y aprender una segunda lengua.

No existe unanimidad a la hora de dar una definición de método. Nosotros haremos referencia a las realizadas por Richards y Schmidt (2010) y Sánchez (1997) en las que se señalan los elementos que lo conforman.

De acuerdo con Richards y Schmidt (2010:330) el método en relación a la enseñanza de idiomas se considera:

“(...) a way of teaching a language which is based on systematic principles and procedures, i.e. which is an application of views on how a language is best taught and learned and a particular theory of language and of language learning.

Different methods of language teaching such as the Direct Method, the Audiolingual Method, Total Physical Response result from different views of: the nature of language; the nature of second language learning; goals and Objective in teaching; the type of syllabus to use; the role of teachers, learners, and instructional materials; and the activities, techniques and procedures to use.”

Sánchez (1997:17) complementa la definición anterior y añade que el método está compuesto por diferentes elementos: componente teórico, contenido y actividades (Tabla 2).

Componente teórico	- Teoría lingüística (naturaleza de la lengua). - Teoría psicológica (principios del aprendizaje). - Teoría pedagógica (principios de la enseñanza). - Teoría sociológica (condicionantes contextuales, educativos, geográficos...). - Principios ‘económicos’ aplicados a la gestión y planificación de la enseñanza, en la clase.
Contenido	- Elementos que constituyen el objeto de la enseñanza y del aprendizaje (objetivos): ▪ elementos del código lingüístico (morfología, sintaxis, vocabulario, sistema gráfico, sistema de sonidos), ▪ elementos pragmáticos (sociolingüísticos, psicolingüísticos, contextuales...), ▪ elementos de planificación y gestión de los contenidos que se ofrecen.
Actividades (puesta en práctica)	- Procedimientos (modos y maneras): ▪ elementos pedagógicos en el diseño de actividades, ▪ elementos psicológicos para determinar procedimientos (edad, reto, interacción...), ▪ elementos motivadores, ▪ elementos procedimentales relacionados con el contexto pragmático y sociológico, ▪ elementos de planificación y gestión de las actividades en el aula (orden, secuenciación, coherencia...).

Tabla 2. Elementos del método. (Sánchez, 1997:17)

Desde mediados del siglo XIX se han ido sucediendo diversos métodos de enseñanza de L2, dependiendo de las diversas metodologías que se han llevado a cabo en los distintos

periodos de la historia. Los métodos han ido sucediéndose según ha variado la finalidad con la se adquiere un idioma, los discentes que encontramos en el aula o las disciplinas en las que se han ido apoyando desde un enfoque más estructural, a uno cognitivo o humanístico.

A lo largo de este apartado presentaremos los métodos que más influencia han tenido en la ASL. Como Sánchez (1997) señala, podemos distinguir entre los métodos convencionales, que se configuran en torno a aspectos lingüísticos, dependientes de la lengua que se enseña y más asentados y presentes en el sistema educativo, y los no convencionales, que se configuran en torno a aspectos no lingüísticos, pues surgen del sentido común, de la psicología o psicoterapia o de otras disciplinas relacionadas con características del ser humano.

2.3.1. MÉTODOS CONVENCIONALES

En este apartado recogeremos los métodos convencionales más significativos en la enseñanza-aprendizaje de idiomas al haber tenido una influencia destacada. Haremos referencia a método tradicional o de gramática-traducción, método directo, método audio-oral y método comunicativo

2.3.1.1. MÉTODO TRADICIONAL O DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

El método tradicional o de gramática-traducción fue la manera tradicional de enseñar lenguas clásicas como el griego y el latín. Sin embargo, a partir del siglo XIX se comienza a utilizar para la enseñanza de lenguas modernas como el francés, inglés o alemán (Larsen-Freeman, 2003; Pastor, 2005, Santos, 1999).

En este método el profesor se convierte en el protagonista al ser la autoridad de la clase, girando todo en torno a él. Es decir, se fomenta la imagen de superioridad del profesor (Larsen-Freeman, 2003). Por el contrario, el estudiante mantiene una actitud pasiva, trabajando los ejercicios determinados por el docente, sin que en ningún momento cuestione si el método utilizado es la forma ideal de estudiar una L2 y desarrollar las diferentes destrezas. Él únicamente se limitará a escuchar y asimilar el conocimiento transmitido por el docente.

En este tipo de método el estudiante no genera conocimiento, ya que existe la idea de que el discente no puede crearlo ni realizar contribuciones al proceso de aprendizaje, se cree que este no tiene la suficiente capacidad para hacerlo (Pastor, 2005, Sánchez, 1997). Todo está

marcado y definido y no se puede intentar sobrepasar los límites de lo establecido, lo que hace que se elimine la innovación en la forma de enseñar y la inquietud del estudiante al que no se le permite ahondar en los contenidos determinados por el profesor y el currículo.

Al igual que el estudiante no interviene en la clase, generando conocimiento, tampoco realiza un trabajo colaborativo con el resto de los compañeros con los que comparte la clase.

Este método fomenta el aprendizaje individual y en cierto modo la competitividad entre los estudiantes. Es contrario a los métodos que posteriormente se desarrollan y en los que se evidencia la necesidad de colaborar, del aprendizaje cooperativo en el que se potencia la comunicación no solo escrita sino oral. En ellos se hace imprescindible esa colaboración no solo entre el profesor y los estudiantes, sino de los estudiantes entre sí y con otras personas fuera del aula.

Los objetivos en estos métodos podrían resumirse en memorizar las normas gramaticales y las listas de vocabulario; tener la capacidad de leer textos, en este caso textos literarios en su mayoría, en la L2; saber realizar la traducción directa e inversas de los textos que se trabajan; y utilizar la lengua para comunicarse, pero solo de forma escrita, es decir, mejorando o desarrollando dos destrezas como son la expresión y comprensión escrita (Larsen-Freeman, 2003; Sánchez, 1997). Además existe el hándicap del uso de la LM de los estudiantes en todas y cada una de las explicaciones realizadas sobre las normas gramaticales, morfología y sintaxis de la lengua, y la memorización de las reglas y normas gramaticales al igual que las diversas listas de vocabulario que no siempre se contextualizan (Larsen-Freeman, 2003; Santos, 1999; Sánchez, 1997). Aunque los estudiantes leen las diversas oraciones al practicar la gramática no se puede considerar que exista una práctica adecuada y necesaria para mejorar la expresión y comprensión escrita.

Al utilizar textos literarios, los estudiantes solo trabajan con un registro muy formal y culto de la lengua objeto de estudio, y en ningún momento, se hace referencia a una comparativa entre el lenguaje formal e informal, y las diversas estructuras que se utilizan.

Los errores no son permitidos y se corrigen de manera inmediata en cuanto surgen (Larsen-Freeman, 2003).

Como Sánchez (1997) señala la clase siempre se divide en tres partes. El profesor presenta el texto a trabajar y realiza las explicaciones necesarias, se lee y comprende el texto y se realiza la práctica sobre él. Por lo tanto siempre se explica antes de realizar la práctica, siendo una metodología deductiva.

2.3.1.2. MÉTODO DIRECTO

El método directo se desarrolla en el siglo XIX como reacción al método de gramática-traducción, siendo el primer método con una base oral para la enseñanza de un idioma (Pastor, 2005).

Es un método directamente relacionado con la inmigración porque surge debido a la necesidad que muchos inmigrantes, sobre todo en Estados Unidos, tienen de aprender la lengua del país que les acoge para poder integrarse en esa nueva sociedad y conseguir un trabajo que les permita hacer realidad el sueño americano.

El alemán Maximilian Berlitz (1852-1921) lleva a cabo un proyecto abriendo diferentes escuelas de enseñanza de diversas lenguas modernas en las que aplica este nuevo método de enseñanza. Comienza a desarrollar este proyecto en Rhode Island donde, en 1878 en Providence, inaugura la primera escuela para posteriormente expandir este método por toda Europa y América, fundando más de doscientas escuelas (Pastor, 2005, Sánchez, 1997).

Este método sigue los siguientes principios y procedimientos (Richards y Rodgers, 2001:12):

1. *Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.*
2. *Only everyday vocabulary and sentences were taught.*
3. *Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.*
4. *Grammar was taught inductively.*
5. *New teaching points were introduced orally.*
6. *Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.*
7. *Both speech and listening comprehension were taught.*

8. *Correct pronunciation and grammar were emphasized.*

Para el desarrollo de este modelo se crearon manuales que seguían las mismas directrices y principios, y en los que destacaba como principal característica el énfasis en la lengua oral y un rechazo del método anterior, desechando la traducción sistemática que se venía realizando en el método gramática-traducción, al igual que las explicaciones gramaticales continuas y la memorización de listas de vocabulario.

Estos principios se reflejaban en las directrices que se señalaban para la enseñanza del lenguaje oral y que eran seguidas en los colegios Berlitz (Richards y Rodgers, 2001:12):

Never translate: demonstrate

Never explain: act

Never make a speech: ask questions

Never imitate mistakes: correct

Never speak with single words: use sentences

Never speak too much: make students speak much

Never use the book: use your lesson plan

Never jump around: follow your plan

Never go too fast: keep the pace of the student

Never speak too slowly: speak normally

Never speak too quickly: speak naturally

Never speak too loudly: speak naturally

Never be impatient: take it easy.

Se consideraba que la lengua era el vehículo para comunicarse sobre todo de una forma oral. Esto significaba que no se llevara a cabo un método basado en textos literarios, sino que se enseñara la lengua cotidiana para que los estudiantes pudieran comunicarse en las distintas situaciones con una correcta pronunciación (Sánchez, 1997). Además contribuía a que el discente pensara en la L2, motivado por el uso exclusivo en el aula de la LE, sin permitirse la traducción a la LM.

En el caso de explicación de vocabulario se utilizaban objetos, mímica, o cualquier recurso para evitar traducirlo a la L1.

Las palabras que los estudiantes trabajaban y aprendían estaban siempre asociadas a un determinado contexto, no se aprendían palabras de forma aislada como hemos visto en el modelo presentado con anterioridad. Esto producía que desde el comienzo del aprendizaje de idioma, los estudiantes pudieran apreciar la utilidad de la lengua objeto de estudio, y dejaran de considerarla como una lengua muerta que no se podía utilizar fuera del aula o que quedaba reducida al estudio de su gramática.

El aprendizaje que se realizaba de la lengua era inductivo, mediante práctica, sin realizar explicaciones gramaticales de forma continuada sino de una manera puntual cuando era necesario.

El estudiante participaba de forma activa en la clase, respondiendo a los distintos estímulos del profesor, interaccionando en la clase. Sin embargo, y a pesar de que sí existía una mayor participación del estudiante, el profesor continuaba dirigiendo la clase y siendo el modelo que debían seguir los discentes. Su papel no era tan autoritario como en el método clásico porque su autoridad no se consideraba como autoridad absoluta.

La idea del método directo es que se desarrolle el aprendizaje de la L2 de la misma forma en que tiene lugar el de la L1. Es decir, en primer lugar, el desarrollo es principalmente oral, mejorando las destrezas orales, expresión y comprensión oral. Posteriormente, y ya en posteriores fases del aprendizaje, se comienza un desarrollo de las destrezas escritas.

Algo que comparte con el método tradicional es la corrección inmediata de los errores que vayan surgiendo, sin embargo, esta corrección no se considera tan negativa como en el método anterior sino más bien como la necesidad de mejora y de irlo realizando cada día (Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

2.3.1.3. MÉTODO AUDIO-ORAL

El método audio-oral fue ampliamente utilizado a mediados del siglo XX, especialmente en los Estados Unidos, aunque también se extendió por diversas partes del mundo.

Tiene sus bases en la teoría de la lingüística estructuralista, destacando a Bloomfield y a su escuela, y en la teoría conductista, con una influencia clara tanto del psicólogo Skinner (1904-1990) y sus experimentos con ratas de laboratorio, como del ruso Paulov (1849-1936) y sus

experimentos con perros. Se trasladan las conclusiones que se habían extraído sobre la formación de hábitos, a través de la repetición de comportamientos en los animales, a las personas y a su vez a la adquisición de una segunda lengua (Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

Como Sánchez (1997) señala, fue finalmente el lingüista aplicado de origen español Robert Lado (1915-1995), el que en su obra titulada *Language Teaching. A Scientific Approach* (1964), presenta una clara descripción del método audio-oral.

Considera que las dos destrezas fundamentales en una lengua son la expresión y comprensión oral. Por lo tanto, el desarrollo potencial de estas va en detrimento del menor desarrollo de la comprensión y expresión escrita. Considera además que solo se debe utilizar la LE que se estudia y no se permite en ningún momento hacer referencia a la LM del estudiante, ni realizar traducciones de las estructuras que se están aprendiendo.

Se asienta en la idea de que el aprendizaje consiste en la creación de hábitos y en la eliminación total del uso de la L1. Para llevar a cabo este método, se le presentan al estudiante las unidades lingüísticas del idioma objeto de estudio en forma de estructuras o *patterns* que serán practicadas y repetidas el tiempo que se considere necesario para que sean asimiladas por este, utilizándolas automáticamente cuando se reciba el estímulo determinado. Por lo tanto, no existe una explicación previa de estas unidades lingüísticas, ni se sigue un orden como en el método tradicional, reduciéndose el comportamiento humano a un proceso completamente mecánico que ante diversos estímulos consigue determinadas reacciones. Es un aprendizaje inductivo a través de la práctica (Pastor, 2005).

Al ser un aprendizaje por repetición y creación de hábitos, el estudiante debe contar con la práctica suficiente para poder consolidar las estructuras propuesta y el vocabulario implicado en ellas.

Nuevamente el profesor adquiere un papel importante, ya que es, de nuevo, el protagonista del proceso, el modelo a imitar por los estudiantes. Es el que debe poner en práctica los materiales preparados por los lingüistas. Por otro lado, el estudiante es un agente pasivo al igual que en los métodos anteriores, pues en ningún momento interviene para decidir qué se va a aprender y la forma en qué se va a desarrollar en el aula (Pastor, 2005; Sánchez 1997). Sin embargo, tanto el profesor como el estudiante deben ser activos durante el proceso

de enseñanza-aprendizaje, debido a que se van a desarrollar diversas actividades en el aula y deben implicarse en ellas.

Al igual que en el método tradicional y el directo, los errores se corrigen de forma inmediata, ya que si la finalidad es adquirir un hábito, no se puede permitir que se adquiera un hábito incorrecto.

2.3.1.4. MÉTODO COMUNICATIVO

El método comunicativo surge como reacción a la metodología estructuralista del método audio-oral.

La finalidad fundamental de este método es que el estudiante se comunique en la L2 de una forma eficaz. Por este motivo el proceso comunicativo no tiene lugar de forma aislada sino que se sitúa dentro de un contexto que facilita la comprensión de los mensajes.

En este método se pretende mejorar la cuatro destrezas al igual que la gramática a la que, aunque no se considera el fin del estudio de una L2, es el medio para lograr los fines comunicativos (Larsen-Freeman, 2003; Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

El objetivo de la enseñanza de un idioma debe ser la eficacia comunicativa, el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante. Es imprescindible satisfacer las distintas necesidades de comunicación de los discentes en las distintas situaciones y actividades de la vida cotidiana. Es una enseñanza en la que el contexto es fundamental, debido a que se debe promover una comunicación real (Larsen-Freeman, 2003; Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

La competencia comunicativa se entiende como el conjunto de diversas competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

En contraposición al método audio-oral, el aprendizaje comunicativo no puede simplificarse a la repetición de distintas estructuras. El método comunicativo tiene su base en la psicología cognitiva y que se opone a la teoría conductista basada en la repetición mecánica.

El aprendizaje se entiende como un proceso activo que depende de cada estudiante y es tanto deductivo como inductivo. Nuevamente se potencia la necesidad del autoaprendizaje, de la capacidad del discente para ser consciente de evolución y de saber hacerlo de forma

autónoma (Larsen-Freeman, 2003; Pastor, 2005; Sánchez, 1997). Aspecto, que como en el capítulo anterior hemos señalado, se potencia dentro de la política lingüística europea. Por lo tanto el estudiante debe estar motivado en el aprendizaje de la L2 y hacerlo de una manera responsable.

Las estructuras lingüísticas aprendidas no se almacenan en departamentos estancos sino que se integran dentro de los conocimientos que el estudiante va adquiriendo.

El profesor no es el centro del aprendizaje, el protagonista, sino que su función es ahora de guía, facilitador, conductor, orientando al estudiante en su aprendizaje y creando un entorno que lo favorezca para así motivar en el discente su capacidad de aprender a aprender para conseguir un aprendizaje más independiente, autónomo. El protagonista ahora es el estudiante y este debe ser un agente activo (Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

Las actividades que se presentan tienen que ser en su mayoría actividades interactivas que den lugar a que se lleve a cabo la participación y comunicación de los aprendices, siendo esta la finalidad del método.

El error en este enfoque se entiende como algo propio del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, no se produce una corrección inmediata sino que en ocasiones se tolera para permitir que el estudiante pueda seguir mejorando en su conocimiento de idioma. No se corrige todo de forma sistemática, evitando de esta forma la frustración del estudiante si se realiza una constante corrección de todo el discurso que emite (Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

Finalmente, y de acuerdo a Sánchez (1997:217), podríamos señalar que el método comunicativo tiene raíces lingüísticas y gramaticales, pero igualmente comparte muchos elementos humanísticos como consecuencia de tener en cuenta aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales:

- *“Presta atención al alumno como persona, como parte esencial que es del proceso docente.*
- *Atiende a sus necesidades comunicativas.*
- *Se ocupa de motivarlo para lograr mayores cotas de eficacia.*
- *Tiene en cuenta el entorno social para adecuar los materiales de la docencia a tal entorno.*

- *Trata de tomar en consideración las características personales de los grupos y de los individuos con el fin de activar los sentimientos y emociones de la personalidad de cada uno, siempre conscientes de que este componente del ser humano desempeña un cometido activo en la consolidación del aprendizaje.*
- *Favorece la interacción mediante actividades participativas.*
- *Promueve las relaciones sociales y evita el aislamiento individual precisamente ofreciendo materiales lingüísticos que requieren el intercambio de información, favorecen la discusión de ideas, el descubrimiento de significados, etcétera.”*

Como Santos (1999) destaca, es un método con un enfoque interdisciplinar porque tiene en cuenta las aportaciones que diversas disciplinas han realizado.

Destaca la contribución de la Psicolingüística debido a que el proceso de aprendizaje se aprecia en constante cambio y reestructuración, se van añadiendo contenidos nuevos y se relacionan con los ya adquiridos, produciéndose un aprendizaje significativo.

Esto conlleva que se deba realizar un aprendizaje a lo largo de la vida que lleva implícito la necesidad de un aprendizaje autónomo por parte del discente que tiene que tener la suficiente independencia para continuar con su aprendizaje más allá del aula o de la educación formal. Igualmente tiene en cuenta la Sociolingüística, haciendo referencia a la variación lingüística pues la lengua no es hermética e invariable sino que está en continuo cambio. Además dependiendo de la comunidad de habla surgen diversos conceptos para referirse a una misma realidad, al igual que surgen variaciones en los acentos y formas de pronunciación. Por lo tanto, se tiene en cuenta el uso que se hace de la lengua de acuerdo a diversos factores que la condicionan. Entre estos factores destacamos los aspectos socioculturales, geográficos o contextuales, haciendo hincapié en la contextualización necesaria de la lengua.

También se aprecian las aportaciones de la Lingüística como las que se derivan del análisis del discurso, es decir, del uso que realizan de la lengua, tanto de forma oral como escrita por parte de los hablantes en las diversas situaciones comunicativas, o del análisis de la conversación reflexionando sobre la forma en que se organiza la comunicación oral en las diferentes situaciones cotidianas.

Finalmente, destaca la disciplina etnografía de la comunicación que se centra en el particular uso que los integrantes de una comunidad realizan del lenguaje.

El dominio de una lengua consiste en conseguir una buena competencia comunicativa y por ello, no solo se debe tener un buen manejo de las normas gramaticales sino que es necesario conocer también las normas culturales, sociales, etc., cuando se utiliza la L2.

La acuñación del término competencia comunicativa se debe al antropólogo, lingüista y folclorista norteamericano Dell Hymes (1972), el cual considera que la competencia comunicativa no hace referencia exclusivamente a la emisión de enunciados gramaticalmente correctos, sino que en la comunicación hay que tener en cuenta los aspectos del contexto social y cultural en el que tiene lugar la comunicación. Por lo tanto, se hace imprescindible conocer al emisor, el momento en que tiene lugar la comunicación o el lugar en el que se desarrolla.

Posteriormente Canale (1983) y Canale y Swain (1980) realizan una definición de competencia comunicativa, a la que nos suscribimos, teniendo en cuenta cuatro competencias que están interrelacionadas, como son la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

La competencia lingüística especifica al dominio de la gramática de la L2, es decir, al conocimiento y uso correcto de los subsistemas fonético-fonológico, sintáctico, morfológico y léxico-semántico de la lengua objeto de estudio.

La competencia sociolingüística se centra en la necesidad de tener en cuenta el contexto socio-cultural en el que se desarrolla la comunicación al ser imprescindible conocer las normas sociales y culturales.

Por su parte, la competencia discursiva hace hincapié en que el discente debe conocer los distintos tipos de discursos, bien sean orales o escritos, conociendo sus estructuras y formas. A partir de esta premisa se conseguirá desarrollar un discurso coherente, donde exista cohesión y adecuación del registro a la situación comunicativa, dependiendo del interlocutor, de la relación con este, etc.

Finalmente, la competencia estratégica hace referencia al uso de recursos tanto verbales como no verbales que ayudan a la comunicación en la L2 o que pueden evitar o eliminar fallos o

problemas que pudieran darse en ella debido a limitaciones en las anteriores competencias lingüística, sociolingüística y discursiva.

2.3.2. MÉTODOS NO CONVENCIONALES

En cuanto a los métodos no convencionales podemos destacar cuatro modos denominados métodos humanísticos como son: el método basado en la sugestopedia, el método del silencio, el método de la respuesta física total o del movimiento y el método comunitario (*Community Language Learning, CLL*).

2.3.2.1. MÉTODO BASADO EN LA SUGESTOPEDIA Y SUGESTOLOGÍA

Este método deriva de la sugestopedia, término creado por el psiquiatra y educador búlgaro George Lozanov (1926-2012) en la conferencia internacional sobre medicina psicosomática en Roma. La sugestología la define Lozanov como la ciencia que estudia todas aquellas influencias no conscientes y, al mismo tiempo, no racionales que actúan sobre el ser humano de manera sistemática (Richards y Rodgers, 2001).

Lozanov parte de dos hipótesis. Por un lado, considera que el cerebro humano no utiliza más que el 4% de sus posibilidades y que existen posibilidades de lograr conseguir que se pueda utilizar parte de ese 96% que no se utiliza. Por otra parte, el contexto ambiental influye sobre el discente de L2 de una forma sugestiva que no se aprecia. Es importante la creación de un entorno estimulante y agradable, utilizando elementos que favorezcan la sugestión como son la música, la iluminación tenue, asientos confortables, elementos decorativos, imágenes, ejercicios de relajación, etc., para conseguir activar los resortes que escapan a nuestro control consciente (Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

Es un método en el que tienen importancia tanto el lenguaje verbal como los distintos elementos metalingüísticos. Además, se tienen en cuenta otros aspectos como la entonación o cualquier otro elemento que pueda cambiar el contenido del mensaje.

Se utilizan recursos psicológicos, a través de técnicas desugestionadoras de las inhibiciones que no permiten el aprendizaje. Se parte del hecho de que las técnicas desugestionadoras aumentan la capacidad intelectual del discente.

La comunicación es el objetivo de la enseñanza. Se pretende que los aprendices consigan poder comunicarse en la LE que estudian en poco tiempo. Sin embargo, no se realiza un uso exclusivo de la lengua oral.

En este modelo el profesor tiene un papel central en la clase. Nuevamente, y como hemos visto en el método tradicional, en el método directo o en el método audio-lingual, es él el que guía al estudiante al ser la autoridad en la clase, responsabilizándose de activar lo que los discentes, pasivamente, han asimilado. Por su parte, el estudiante es, de nuevo, un agente pasivo que recibe el conocimiento por parte del profesor, convirtiéndose en su modelo a seguir (Pastor, 2005).

Como Sánchez (1997) señala, el aprendizaje es inductivo, aprendiéndose la L2 a través de las distintas actividades orales que se presentan.

Normalmente se utilizan textos que el profesor lee dos o tres veces siempre en un ambiente relajado para que los discentes perciban de la mejor forma, favoreciéndose así el aprendizaje. Los estudiantes permanecen con los ojos cerrados y se utiliza una música clásica de fondo para que permanezcan relajados. Una vez que esta primera fase termina, comienza otra en la que se pone en práctica lo que han aprendido de manera subconsciente, dando lugar a una mayor interacción (Pastor, 2005).

2.3.2.2. EL MÉTODO DEL SILENCIO (*SILENT WAY*)

El creador del método silencio fue Caleb Gattegno (1911–1988). Este considera que la segunda lengua no puede adquirirse de la misma forma en se adquiere la primera.

La idea principal en este método es la creación de las condiciones necesarias para que los estudiantes decidan lo que quieren aprender. Veremos posteriormente que comparte esta característica con el método comunitario (Pastor, 2005).

El método precisa materiales concretos como son murales y bastones o regletas de colores que van a usarse para representar los fonemas, el profesor los utiliza para conseguir que los discentes tengan una buena pronunciación en la L2. Al mismo tiempo, se utilizan carteles o pósters también con colores con las posibilidades escritas de cada fonema para asegurar el aprendizaje simultáneo de la ortografía.

Como Sánchez (1997) indica la clase de este método tiene una estructura definida y uniforme. La primera fase se centra únicamente en los sonidos y su representación en los distintos colores que se utilizan en las regletas. El profesor comienza, sin emitir ninguna palabra, relacionando los colores con los sonidos y a continuación los materializa, pronunciándolos él mismo para que los estudiantes comiencen a repetirlos con él. Una vez que los estudiantes asocian los colores con los sonidos y las letras, la función del profesor es ir combinando estos bastones o regletas de colores para que el discente pueda comenzar a producir diversas palabras, sintagmas y frases.

El docente también utilizará los gestos y la mímica para explicar el significado de las palabras, ya que no se da de forma explícita el significado en la lengua materna.

El tutor permanece en silencio y únicamente señala los colores para que los estudiantes comiencen a pronunciar las palabras o frases de forma correcta. El estudiante que lo realiza de forma adecuada, pasa a ser el modelo de la clase y el resto de los compañeros deben imitarlo y aprender de él (Sánchez, 1997).

El profesor, aparentemente está en un segundo plano. No obstante, es él el que decide lo que se va a hacer durante la clase, los objetivos que se utilizan, etc. Aunque no habla, sí debe estar activo durante la clase y participar a través de gestos o mímica, adecuando el ambiente de la clase o evaluando la actuación de los estudiantes. De esta manera se convierte en el protagonista y el orientador de la clase (Pastor, 2005).

El estudiante debe ser consciente del proceso de aprendizaje, por lo que estamos ante un método que considera que el aprendizaje debe ser deductivo, y el aprendiz mantener una actitud activa en su aprendizaje, asimilando los sonidos y significados, repitiéndolos y usándolos de forma independiente, autónoma y responsable.

En este método la lengua oral tiene un lugar prioritario frente a la lengua escrita.

2.3.2.3. EL MÉTODO DE LA RESPUESTA FÍSICA TOTAL (RFT)

Método desarrollado por el profesor de psicología de la Universidad del Estado de San José, California, James Asher. Como Richards y Rodgers (2001) señalan, este método se basa en

la psicología evolutiva, pedagogía humanista, teorías del aprendizaje y técnicas de enseñanza desarrolladas por Harold y Dorothy Palmer en 1925.

Richards y Rodgers (2001:74) recogen lo que Asher considera que facilita o inhibe el aprendizaje de una LE. Su teoría se basa en tres hipótesis que influyen en la ASL:

- “1. There is a specific innate bio-program for language learning, which defines an optimal path for first and second language development.*
- 2. Brain lateralization defines different learning functions in the left-and-right-brain hemispheres.*
- 3. Stress (an affective filter) intervenes between the act of learning and what is to be learned; the lower the stress, the greater the learning.”*

De ello se deduce que Asher aprecia que existe un proceso paralelo entre el aprendizaje de la primera y segunda lengua. Al igual que en la L1, se considera que en una fase inicial, el estudiante de una L2 debe internalizar a través de audiciones un mapa cognitivo de la lengua objeto de estudio, acompañándolas de una actividad física. Una vez que se tiene la capacidad de escuchar y entender, se desarrollan otras destrezas más productivas como la expresión oral.

Como hemos señalado anteriormente, Asher (1977) expone que el cerebro humano está dotado de un bio-programa para el lenguaje, el cual define el orden que se considera óptimo para el aprendizaje de la L1 y L2 (Richards y Rodgers, 2001).

“(…) the brain and nervous system are biologically programmed to acquire language (...) in a particular sequence and in a particular mode. The sequence is listening before speaking and the mode is to synchronize language with the individual's body” (Asher, 1977:4).

En cuanto a los hemisferios del cerebro considera que el hemisferio izquierdo se encarga de la función del habla y el derecho de la actividad motriz. Asher (1977) creen que la capacidad del lenguaje se debe adquirir a través de la actividad del hemisferio lateral derecho. Solo es un aprendizaje eficaz lo que llega al hemisferio izquierdo, si previamente ha sido procesado por el derecho. Esta relación expresa la dependencia existente entre el aprendizaje de la lengua y el movimiento físico tan desatacadado en este método (Richards y Rodgers, 2001; Sánchez, 1997).

La última de las hipótesis hace referencia a la necesidad de eliminar la ansiedad o el estrés, es decir, aquellos filtros afectivos que hagan más complicado o que puedan llegar a impedir el aprendizaje de un idioma. Por ello, se hace necesario que el estudiante esté expuesto a la L2 durante un periodo largo antes de que pueda comenzar a comunicarse en esa lengua, ya que el aprendizaje es inductivo. El intentar forzar al discente en el uso de la L2, puede dar lugar a que se sienta estresado y aumente la ansiedad, lo que va en contra del aprendizaje, pues se convierte en una barrera que bloquea ese aprendizaje.

El profesor es otra vez el protagonista, el que dirige y guía la clase. Al ser él el que decide lo qué va a enseñar y el modo y momento en el que lo va a realizar. Además se convierte en el modelo de los estudiantes. Por su parte, el estudiante tiene que ser activo y participar, demostrando que entiende el mensaje que ha recibido y lo lleva a la práctica (Pastor, 2005, Sánchez, 1997).

El objetivo de este método es conseguir la enseñanza de una LE a través de la actividad física para que el estudiante adquiriera la adecuada competencia comunicativa oral en la L2. Su constructo se basa en coordinar el discurso y la acción.

La competencia que se desarrolla es la competencia oral.

El aprendizaje se realiza a través de la experiencia y de una manera natural.

La mayor limitación de este método es que su alcance es finito y suele reducirse al nivel elemental.

2.3.2.4. EL MÉTODO COMUNITARIO

Su impulsor fue el profesor de psicología de la Universidad de Loyola, Chicago, Illinois, Charles A. Curran. Él considera muy diferente el modo en el que un niño adquiere la LM y cómo un adulto adquiere la segunda. En el caso del adulto se aprecian diferentes barreras psicológicas que actúan como barrera en el aprendizaje, puesto que es consciente de su aprendizaje, comenzando a manifestarse el sentido del ridículo y el miedo a equivocarse. Estas circunstancias no se dan en los niños, ya que no son conscientes del proceso de aprendizaje, son más espontáneos y no tienen la sensación de cometer errores, pues no se percatan de ellos. Curran

es conocedor de estas circunstancias y hace hincapié en todo lo que podría suponer una barrera psicológica que pudiera dificultar su aprendizaje (Pastor, 2005; Sánchez, 1997).

Este método busca que los discentes consigan fluidez en la LE, sobre todo de forma oral, pero también tiene otros objetivos extralingüísticos como conseguir la seguridad de la identidad de los estudiantes.

La clase en este método se divide en dos partes. En primer lugar, se comienza una conversación breve y abierta en la que los estudiantes comienzan a hablar sobre cosas que quieren comunicar. En esta primera fase, los principiantes pueden utilizar su LM para comunicarse y el profesor traduce sus mensajes. Los discursos de los estudiantes se graban para posteriormente construir la clase. De esta forma se analizarán los errores que se han cometido, se memorizarán en la LE las estructuras y se practicarán en grupo o en pareja y, finalmente, se realizan por escrito.

La segunda fase se dedica a la reflexión sobre lo que han aprendido y practicado. En este momento el profesor realiza la función de guía, ayudando a resolver las dificultades que pudieran surgir en la interacción. El estudiante es el protagonista en este método, decidiendo lo que va a aprender. De esta forma se insiste en la importancia del autoaprendizaje. El estudiante debe ser responsable y consciente de su formación, reflexionando sobre su aprendizaje, y consiguiendo cierta independencia con respecto al profesor. Esta autonomía irá siendo mayor según mejora su competencia lingüística. Como ya se indicó en los principios de la política europea, el estudiante es más dependiente en los primeros niveles de aprendizaje, ya que necesita más del profesor y de su guía, corrección, etc. Sin embargo, según aumenta el nivel del discente, esa dependencia va disminuyendo hasta conseguir la independencia total en su aprendizaje.

La lengua se entiende como un proceso de interacción con otros, con la comunidad, señalando el aspecto social de la misma, ya que la comunicación se produce en un contexto, en una comunidad, en un grupo. Además en el aprendizaje se distingue un elemento que es puramente cognitivo, pero también tiene una carga afectiva, por lo tanto la situación afectiva, situación personal, su seguridad, su confianza, etc.,

2.4. CONCLUSIONES

En el momento actual, la finalidad principal de la enseñanza de L2 es conseguir que el estudiante tenga la suficiente competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio que le permita interactuar de forma efectiva. Para ello debe utilizarse el método comunicativo.

En la definición sobre la competencia comunicativa que realiza Dell Hymes (1972), se especifica que el discente no solo debe tener una buena competencia gramatical, es decir el conocimiento y uso correcto de los subsistemas: fonético-fonológico, sintáctico, morfológico y léxico-semántico de la L2, sino que también debe desarrollar otras competencias. En primer lugar, la competencia sociolingüística, que implica el conocimiento de las normas sociales y culturales del contexto en el que la lengua que se estudia es la lengua materna; en segundo lugar, la competencia discursiva, es decir el conocimiento y producción de distintos tipos de discursos coherentes orales y escritos en los que se utiliza un registro adecuado a la situación comunicativa, al interlocutor, etc.; y en tercer lugar, la competencia estratégica que se refiere al conocimiento y uso de los distintos recursos que puede utilizar el discente y que le ayudarán a comunicarse en situaciones difíciles o a eliminar errores (Larsen-Freeman, 2003; Pastor, 2005, Sánchez, 1997).

Esta definición de competencia comunicativa deja patente que la enseñanza y aprendizaje de idiomas ya no consiste únicamente en la adquisición de la competencia gramatical, como sucedía en el método tradicional de enseñanza de idiomas, sino que es un proceso más complejo que hay que abordar desde una perspectiva interdisciplinar (Santos, 1999). Un proceso en el que el aprendizaje está en constante cambio y reestructuración. En el que los nuevos contenidos se añaden y relacionan con los ya adquiridos, produciéndose un aprendizaje significativo.

De la anterior enseñanza de idiomas centrada en el profesor se pasa a una en la que el estudiante se sitúa en el centro del proceso. Por su parte, el profesor tiene ahora la función de guía, asesor o facilitador de dicho proceso de aprendizaje (Martin, 1996). Debe orientar al discente en su aprendizaje y crear un entorno que lo favorezca. Además, es importante que el profesor dote al aprendiz de los recursos necesarios para que adquiera la competencia de aprender a aprender, y que poco a poco sea más independiente y autónomo en su aprendizaje de la L2. De esta forma, el estudiante pasa a ser el protagonista de su propia instrucción, es

decir, un agente activo en la adquisición de la L2 que se debe realizar a lo largo de la vida, más allá del aula o de la educación formal.

Siguiendo la definición de la *ZDP*, y si lo trasladamos a la adquisición de L2, el aprendiz debe ser capaz de utilizar la LE en las distintas situaciones comunicativas, pero también necesita de nativos o no nativos con una mayor competencia en ese idioma. Este concepto subraya la importancia de la cooperación y el intercambio con personas que tengan un nivel mayor de la segunda lengua para producirse el desarrollo. Esto se relaciona directamente con las teorías interaccionistas que consideran la necesidad de relacionarse e interactuar con personas con un dominio superior de la lengua o hablantes nativos.

Estas teorías hacen referencia en la ASL a la capacidad genética, es decir a los factores considerados innatos, y a los factores ambientales, el entorno en el que está inmerso el aprendiz, en el que se produce la interacción, como dos de los factores a tener en cuenta en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Los propósitos y las intenciones comunicativas son los que deben estructurar el programa de enseñanza y no la gramática como sucedía en anteriores métodos de enseñanza de idiomas. La ASL ha cambiado y los profesores deben adaptarse a esa realidad.

CAPÍTULO 3. DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA AL *BLENDED LEARNING*

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la Educación se ha ido adaptando a las circunstancias sociales de cada época con la finalidad de acercar la educación a todas las personas, que por diferentes circunstancias personales, económicas o profesionales, no han podido o pueden acudir a las aulas y recibir una educación tradicional presencial.

Esta situación motiva el nacimiento de la educación a distancia que comienza con un objetivo social claro, que consiste en acercar la educación a los menos privilegiados. Esta aproximación está dirigida a aquellas personas que no tienen un acceso a la educación tradicional, pero sí un interés por aprender y, sobre todo, por mejorar profesionalmente. De esta forma los sujetos consiguen formarse y mejorar en sus profesiones, con la consiguiente escalada en la clase social, pues al estar más cualificados pueden desempeñar trabajos mucho más especializados y realizar funciones de más responsabilidad y reconocimiento profesional y social.

Como señala Holmberg (2003), la educación a distancia en el siglo XIX tiene un objeto claramente social, debido a que consigue una movilidad social ascendente y un enriquecimiento

de la sociedad, al contar con personal cualificado procedente de clases sociales menos privilegiadas, que tiene la posibilidad de adquirir determinadas competencias intelectuales.

“Distance education was, in fact, extremely successful as a ‘second-chance’ educational possibility and paved the way for academic success and careers of various kinds for gifted and hardworking people with no possibility to benefit from traditional study paths. Thus distance education contributed to upward social mobility and to enriching society with qualified people emanating from social groups earlier underrepresented among leading categories” (Holmberg, 2003:81).

Con el paso del tiempo la situación ha cambiado mucho y en nuestra sociedad actual la educación ya no está reservada a las clases privilegiadas, sino que recibimos una educación a la que la mayoría de los ciudadanos de los países desarrollados tenemos acceso, disponiendo además de muchos más recursos y herramientas gracias a los avances tecnológicos que se han producido y que continúan teniendo lugar.

Hoy en día, es indudable el impacto de las nuevas tecnologías en todos los aspectos de la sociedad, no solo en las transacciones económicas y en las formas y medios de comunicación y vida, sino en la educación.

*“Es evidente que, para cumplir su misión, **la educación superior debe cambiar profundamente, haciéndose orgánicamente flexible, diversificándose en sus instituciones, en sus estructuras, en sus estudios, sus modos y formas de organizar los estudios (delivery systems) y dominando con esta finalidad las nuevas tecnologías de la información. Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio” (UNESCO, 1998:2-3).***

“La educación superior debe hacer frente a la vez a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo” (UNESCO, 1998:19).

Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida (UNESCO, 1998:34).

En este sentido, en la actual sociedad, la sociedad del conocimiento, la educación universitaria supone un elemento clave de cambio y transformación.

“Resulta evidente el papel crucial que deberá desempeñar la universidad para lograr que las respectivas sociedades tradicionales avancen hacia la conformación, en primer lugar, de la sociedad de la información y, en último término, idealmente, hacia la sociedad del conocimiento” (Casas, 2005:3).

“Las instituciones de educación superior deben transformarse, adaptarse a los cambios para hacer frente a las nuevas demandas educativas de las sociedades del conocimiento. La universidad y particularmente los profesores universitarios tienen la responsabilidad de contribuir, con una práctica educativa innovadora, en la formación integral de individuos con competencias suficientes para incorporarse fácilmente en la dinámica de las sociedades del conocimiento” (González, 2008:3).

La educación se ha convertido en la herramienta imprescindible para el progreso y desarrollo de un país. Ante esta situación es necesario que las instituciones de educación superior se adapten a los cambios que están teniendo lugar, intentando utilizar “(...) *todas aquellas metodologías, estrategias o sistemas de aprendizaje que emplean tecnología digital y/o comunicación mediada por ordenador para producir, transmitir, distribuir y organizar conocimiento entre individuos, comunidades y organizaciones*” (Bernández, 2007:16). De esta forma conseguimos proporcionar a los educandos las herramientas que mejor se adapten a sus necesidades educativas en el siglo XXI, pues los estudiantes que encontramos en las aulas son mucho más tecnológicos que las generaciones anteriores, puesto que han nacido y crecido con la tecnología.

Se deben aprovechar, de una manera efectiva, aquellas herramientas que tenemos a nuestra disposición para conseguir eliminar las barreras espacio-temporales que existen en la

educación presencial tradicional, consiguiendo dar una respuesta efectiva a las necesidades educativas que tienen las personas que ya están trabajando o que tienen cargas familiares y no pueden seguir una educación tradicional. Por lo tanto, uno de los cambios, que puede considerarse más decisivo en el siglo XXI, tiene que tener lugar en la modalidad de enseñanza, ya que son muchas las personas que por cuestiones profesionales o familiares no pueden acudir a diario a las aulas. Hay que apostar por otras modalidades de enseñanza, por una enseñanza virtual que se apoye en el uso de las tecnologías. Una enseñanza más individualizada para adaptarse a las necesidades de cada estudiante, y que al mismo tiempo sea colaborativa y cooperativa. Una educación activa basada en el estudiante y no en el profesor, destacando las nuevas funciones de los estudiantes y de los docentes.

Este cambio en los enfoques educativos se ha planteado en la universidad hace ya algunos años. Es el resultado del impacto de las tecnologías en los distintos ámbitos de la vida cotidiana y muestra una evolución de los modelos y métodos pedagógicos (López y Matesanz, 2009). El aprendizaje ya no descansa en el profesor y el conocimiento no es entendido solo como 'saber'. Por lo tanto, los estudiantes no solo deben 'saber', sino que tienen que 'saber hacer'. Para ello deben adquirirse determinadas competencias y el profesor debe ayudar en esta adquisición, realizando una función de mediador y utilizando las herramientas de que dispone para ayudar a los estudiantes a conseguirlo.

Todo esto va encaminado hacia modelos socio-constructivistas, siendo estos más personalizados y diferenciados, fundamentándose en ocho principios (Quiroz, 2011:61-62):

- *El aprendizaje debe tener lugar en entornos auténticos del mundo real. Se debe proporcionar al aprendiente experiencias auténticas.*
- *El aprendizaje debe implicar negociación social y mediación.*
- *Los contenidos y destrezas deben ser relevantes para el estudiante, aumentando su motivación hacia el conocimiento.*
- *Los contenidos y destrezas deben estar comprendidos dentro de la estructura de los conocimientos anteriores del aprendiente.*
- *Los estudiantes deben ser evaluados de manera formativa, de modo que esta información sirva para futuros aprendizajes.*
- *Los estudiantes deben ser estimulados a convertirse en aprendices autorregulados, automediados y autoconscientes.*

- *Los profesores sirven prioritariamente de guías y facilitadores del aprendizaje, no de instructores. El profesor no es el centro de la formación y el único que proporciona conocimiento sino que se produce la descentralización del conocimiento.*
- *Los profesores deben proporcionar múltiples perspectivas y representaciones de los contenidos, consiguiendo la individualización de recorridos didácticos y dando respuesta a las necesidades particulares y de grupo.*

Estos nuevos modelos exigen nuevos métodos y medios para gestionar la búsqueda de información. Además deben facilitar la autonomía de los saberes, fomentar la capacidad crítica y el autoaprendizaje, y responder a las necesidades de nuestra sociedad.

Como indica Castells (1997), las tecnologías y la sociedad de la información han tenido un impacto en la sociedad similar al que se produjo con la Revolución Industrial. Internet ha posibilitado la comunicación y educación de muchas personas con independencia del lugar en que se encuentren y del momento en que decidan conectarse, gracias a los recursos sincrónicos y asincrónicos con las que contamos. Se produce una similitud entre ambas sociedades. Mientras que la sociedad del conocimiento se sustenta en la información y el conocimiento, siendo estos sus ejes principales, la industria fue lo que sustentó la sociedad industrial. Si el desarrollo de la sociedad giraba en torno a la industria en el siglo XIX y fue la clave para el trabajo y el desarrollo personal, la adquisición de la capacidad intelectual necesaria para aprender a aprender durante toda la vida, obteniendo información digitalmente almacenada, procesándola y utilizándola para producir conocimientos, es un referente obligatorio en la sociedad actual (Torres, 2002).

Esto constituye uno de los pilares para que se afirme que la reestructuración fundamental a abordar es la del sistema educativo mediante la instauración del aprendizaje electrónico (*e-learning*), que obliga a un uso activo de las tecnologías tanto por parte del profesor como del estudiante.

En la sociedad de la información y el conocimiento, es imprescindible que los ciudadanos se formen continuamente para actualizar sus habilidades y conocimientos, y así evolucionar para satisfacer las demandas personales y profesionales de la actual sociedad. En muchos de los ámbitos profesionales se exige una formación universitaria, lo que implica que la demanda de acceso a la educación superior cada vez sea mayor.

Para dar respuesta a este incremento de la educación superior y a la necesidad de seguir formándose y actualizándose en los diferentes empleos, se debe tender hacia una educación más flexible que favorezca la formación continua y al aprendizaje permanente, y que integre el uso de las nuevas tecnologías, siendo estos los puntos claves para apoyar y favorecer la educación virtual.

La organización del contenido de este capítulo está estructurada en cuatro apartados.

En el primer apartado del capítulo realizaremos un acercamiento al término educación a distancia, apoyándonos en los autores más relevantes en este ámbito tanto a nivel nacional como internacional, y a las características de esta modalidad de enseñanza. También nos referiremos a los antecedentes de la educación a distancia situados en las cartas de instrucción de los sumeros, egipcios, griegos y, posteriormente, romanos. A continuación haremos referencia a las tres generaciones de educación a distancia: primera generación o por correspondencia, segunda generación o telecomunicación, y tercera generación o telemática. Estas generaciones se distinguen por los medios de comunicación que se utilizan, así como por los recursos y herramientas de que se disponen.

En la segunda parte del capítulo, abordaremos la modalidad *e-learning*. Se realizará una definición del término que nos lleva a señalar las características que distinguen esta forma de enseñanza. Al igual que se realizaba anteriormente en la educación a distancia, en el *e-learning* se distinguen, igualmente, tres generaciones. La primera generación o *e-learning 1.0*, en correspondencia al término *Web 1.0*, que se sitúa entre 1994 y 1999; la segunda generación o *e-learning 1.3 / e-learning 1.5*, situada entre el año 2000 y el 2003; y la tercera generación o *e-learning 2.0*, en referencia a la *Web 2.0*, que comienza a partir del año 2003. La evolución de las tres generaciones, una vez más, viene determinada por la evolución tecnológica que tiene lugar.

Una vez señaladas las generaciones de *e-learning* nos centraremos en las ventajas de esta modalidad, destacando: el cambio en los paradigmas de aprendizaje, cambiando de una formación *tutor-centred* a una *learner-centred*; la eliminación de las barreras espacio-temporales; las nuevas formas de comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje; la actualización de los contenidos; y la reducción de los costes.

En el último apartado de la modalidad *e-learning* haremos referencia a las plataformas *e-learning*, a su definición y requisitos, así como a las principales características: interactividad,

flexibilidad, escalabilidad y estandarización, siendo consideradas las características comunes a todas las plataformas. Este apartado concluirá con una evolución de las plataformas *e-learning*, señalando las tres etapas desde los *Content Management System (CMS)* hasta los *Learning Content Management system (LCMS)*, pasando por los *Learning Management System (LMS)* y las características de cada una de ellas.

En el siguiente apartado del capítulo, nos centraremos en la modalidad *blended learning*. En primer lugar, realizaremos una aproximación al término, plasmando una definición del mismo y señalando las características de esta modalidad. La segunda parte de este apartado la dedicaremos al *blended learning* y a la pedagogía *learner-centred* en la que señalaremos los enfoques de aprendizaje de acuerdo a la clasificación establecida por Allan (2007).

En la parte final del capítulo, estableceremos las conclusiones consideradas más relevantes para nuestra investigación.

3.1. LA EDUCACIÓN A DISTANCIA. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Antes de realizar una definición del concepto *e-learning*, así como una revisión de los autores más destacados en este campo, es importante realizar una revisión histórica de las diferentes etapas de evolución de la educación a distancia y de sus antecedentes, puesto que esta modalidad de enseñanza ha sentado las bases de lo que, posteriormente, y debido a la evolución tecnológica, ha sido y es el *e-learning*.

Son muy diversas las definiciones que existen de educación a distancia. Sin embargo, la mayor parte de ellas comparten que es una educación que permite el acceso a la educación a todas aquellas personas que no tienen posibilidad de acudir de forma presencial y seguir su formación de una manera tradicional. Además en ella también se evidencian algunas de sus características como la separación física que existe entre el profesor y el estudiante, y la falta de comunicación cara a cara. Esto se ha intentado paliar con el uso de los diferentes recursos y herramientas que, dependiendo de la época, han tenido a su disposición los profesores y los estudiantes, como el correo, el teléfono o Internet.

De acuerdo con Holmberg (1974) la separación entre el profesor y el estudiante a la que hemos hecho referencia, es fundamental a la hora de referirnos a la educación a distancia, con independencia de que sea una educación basada en la impresión o en los diferentes medios

audiovisuales y tecnológicos. Se lleva a cabo de esta forma y no podría ser de otra manera, ya que, como muy bien él señala, si nos alejáramos de esta idea estaríamos encaminándonos más hacia una formación tradicional, donde estudiantes y profesores coinciden en el mismo espacio de manera continua y donde hay una interacción cara a cara.

Nos encontramos ante una educación que difiere en diversos aspectos de la educación presencial-convencional, pero que abarca diferentes formas de estudio y niveles. En ella no existe una supervisión de manera directa y continuada por parte del profesor o tutor sobre el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes, pues no se encuentran, o no comparten un lugar físico concreto en el que pueda existir o darse dicha supervisión, en la que sí existen unas tutorías de apoyo, planificación y orientación por parte del profesor (Holmberg, 1977, 1986; Steiner, 2002). Es decir, es un método de enseñanza-aprendizaje que se produce a través de los medios disponibles en cada momento, bien sea material impreso o cualquier dispositivo mecánico o electrónico, y que facilitan la interacción y comunicación entre las personas implicadas en el proceso (Holmberg, 2008).

Además es una formación que tiene una base institucional, es decir, una educación desarrollada por parte de instituciones de educación tradicionales y no tradicionales, pero que en ningún momento se podría equiparar a la autoformación (Casas, 2005; Simonson, 2003). De esta forma la educación a distancia es un proceso que se realiza por una persona que está alejada tanto física como temporalmente del profesor (Perraton, 1988) y esto va a dar lugar, como señala Kaye (2000), a otra de las características de esta educación que no es otra que la idea de trabajo individual como elemento o característica esencial en esta forma de enseñanza. En su definición, no solo hace hincapié a dos de los elementos que hemos señalado previamente, como son la separación física y temporal que existe entre el profesor y el estudiante, por una parte, y el uso de los recursos y herramientas que en cada momento se tienen a disposición para mantener una comunicación entre ellos, por otra, sino que se refiere a la importancia del trabajo individual, a la dedicación personal de cada uno, y al estudio independiente. Esto implica una gran responsabilidad y madurez por parte del estudiante porque en la flexibilidad que esta educación le brinda puede encontrarse la mayor dificultad al tener que afrontar los contenidos de forma solitaria y sin tener una comunicación cara a cara con el profesor.

El hecho de no tener que coincidir en el mismo lugar y tiempo el profesor y los estudiantes, acerca la formación a un mayor número de personas que por circunstancias diferentes no pueden acudir a las aulas. Según Peters (1988) estamos ante una forma industrializada de enseñanza y aprendizaje que hace posible formar a un mayor número de estudiantes al mismo tiempo, con independencia del lugar en el que vivan y de las obligaciones que tengan. Se rompen las barreras espacio-temporales y de clase social, siendo una educación más democrática que se adapta a la nueva caracterización social y cultural de cada una de las épocas de evolución de la educación a distancia (Barberá et al., 2001).

Son muchos los autores que han tratado de definir este tipo de educación y cada uno de ellos ha aportado diversas características que finalmente nos permiten tener una definición completa que unificaría cada uno de los rasgos de la educación a distancia (Álvarez, 1989; García, 1986; García, 1987; Keegan, 1980, 1986):

1. Separación del profesor y el estudiante en contraposición a la educación tradicional, presencial en la que no existe tal separación.
2. Ruptura de las barreras espaciales y temporales. Democratización de la educación que implica un aprendizaje que llega a todo el mundo, independientemente del tiempo, lugar, la situación personal o profesional.
3. El uso de diversos medios para tener acceso a los contenidos del curso y facilitar la comunicación entre discente y profesor. Medios que van a ir cambiando y evolucionando de acuerdo con las diversas generaciones o etapas de la educación a distancia.
4. Una educación masiva al llegar a un mayor número de estudiantes, aplicando los métodos de trabajo industrial como: producción masiva, planteamiento, principios organizativos, procedimientos, racionalización, división del trabajo, mecanización, automatización, objetividad de la enseñanza, control científico y verificación.
5. Nuevos roles para profesores y estudiantes, al igual que nuevos enfoques metodológicos.
6. Base institucional de carácter tutorial. De esta forma está influida por una organización de educación formal o no formal que la separa del auto-estudioo auto-formación.
7. Es una enseñanza de individuos no de grupos. La educación a distancia tiene en cuenta el estudio individual, privado y autónomo.

8. Los estudiantes deben tener madurez intelectual, por ello es una educación que se adapta más a estudiantes adultos.

La educación a distancia ha ido evolucionando y para poder resumir el recorrido histórico de esta modalidad de educación, haremos referencia a las tres generaciones que Garrison (1985, 1989) expone y a las cuales nombra como primera generación o por correspondencia, segunda generación o telecomunicación, caracterizada por el uso de medios audiovisuales masivo como la radio o la televisión lo cual hace que se lleve a cabo una comunicación masiva de uno a muchos, y tercera generación o telemática, la cual cuenta con materiales más interactivos unidos al uso de Internet y del correo electrónico como medio de comunicación.

La primera generación o por correspondencia se centra en la enseñanza de diferentes cursos relacionados con diversos trabajos o profesiones, que tienen que ver con la contabilidad, taquigrafía o literatura, entre otros.

En esta primera generación de educación a distancia se utiliza la palabra impresa y el sistema de correos de la época como forma o medio de posibilitar una comunicación de dos vías aprovechando la tecnología en la que se apoya la educación en ese momento (Garrison, 1985).

Los materiales que se utilizan son muy básicos, siendo diversos textos impresos que se envían por correo a los estudiantes. Posteriormente estos envían sus trabajos al profesor para que realice las correcciones oportunas, que se devuelven corregidos para que puedan aprender de los errores cometidos y continúen su aprendizaje.

Por lo tanto, el sistema de comunicación es bastante básico y no existe fluidez en la comunicación, pues es necesaria la espera en la recepción de los materiales y las correcciones. No existe ningún otro medio de comunicación y el estudiante no recibe nada más que no sean los diferentes documentos impresos. Es decir, consiste básicamente en un intercambio de cartas entre el profesor y el estudiante (Holmberg, 1986). Sin embargo, esta educación no puede ser considerada como un sinónimo de lo que se considera el autoestudio, el autodidactismo, pues como Keegan (1986) señala en el análisis de la obra de Peters (1988), la educación a distancia se considera un proceso metodológico de transmisión de conocimiento en la que los contenidos que se van a impartir se eligen de acuerdo a diversas consideraciones tanto didácticas como metodológicas. Se crea un contacto continuo entre el profesor y el estudiante. Es cierto que en esta primera generación es un contacto indirecto y no con tanta fluidez como en generaciones

posteriores porque el único medio de comunicación del que se dispone es el correo ordinario, pero sí existe un contacto aunque no sea cara a cara. Por lo tanto, y a pesar de este contacto indirecto, el profesor influye en el aprendizaje del estudiante, determinando los contenidos, ejercicios e incluso las fechas de entrega de las diversas actividades propuestas. Además es una educación en la que sí se evalúa a los discentes, calificando sus conocimientos y avances.

Este inicio de la educación a distancia permite que un gran número de personas tengan la posibilidad de continuar con sus estudios y que puedan realizarlo de acuerdo a su situación personal, puesto que son libres e independientes a la hora de determinar el momento en el que van a estudiar y el lugar en el que van a realizarlo (Garrison, 1985). Esta característica será una constante en la educación a distancia y, por supuesto, en el *e-learning* y el *blended learning*. Se abren las posibilidades de una formación a lo largo de la vida (*lifelong learning*) con una adaptación a las situaciones personales, profesionales y familiares de las personas que optan por este tipo de educación.

Antes de comenzar el recorrido histórico por las tres generaciones de educación a distancia, es necesario hacer una breve referencia a los antecedentes que existieron y que sentaron las bases de lo que posteriormente sería la educación a distancia reconocida y organizada.

3.3.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Popa-Lisseanu (1988) cita a Graff (1967) para señalar el origen de la educación a distancia, sin ser educación organizada, situándola en las cartas instruccionales y distinguiendo tres raíces principalmente. La primera de estas son las cartas existentes desde los sumeros y egipcios, que eran utilizadas por clérigos, a las que les siguen las escritas por los hebreos, especialmente las de los profetas. En la segunda raíz, tenemos las cartas griegas, escritas por diferentes filósofos griegos, distinguiéndose cartas científicas, poéticas o de instrucción. Para finalizar, en la tercera raíz encontramos las cartas de instrucción de la civilización romana las cuales significan un importante avance.

Dentro de la civilización romana destacan autores como Cicerón, Horacio y Séneca. Este último es el autor de 124 cartas a Lucilio (*Epistulae Morales ad Lucilium*), distribuidas en diez libros, que constituyen una recopilación didáctica de la filosofía estoica, en las que Séneca

pretende transmitir su filosofía. En ellas aborda diversos temas, siendo el hilo conductor de todas ellas los consejos que Séneca ofrece a Lucilio para convertirse en un mejor estoico, al mismo tiempo que expone los puntos fundamentales o base del estoicismo (Barrantes, 1992; Popa-Lisseanu, 1988).

Aunque hemos señalado las tres raíces a las que hace alusión Graff (1967, citado por Popa-Lisseanu, 1988), debemos indicar que posteriormente podemos encontrar otros autores que también han utilizado las cartas para transmitir y difundir conocimiento, sus teorías e ideas. Este es el caso del francés Pierre de Maricourt y su conocida carta sobre el magnetismo de 1269 en la que se tratan tanto las propiedades del imán como los instrumentos que las utilizan. Igualmente Voltaire y Rousseau en 1734 utilizan el mismo medio para difundir sus ideas a través de sus cartas filosóficas (Popa-Lisseanu, 1988).

Como hemos podido apreciar siempre ha existido una necesidad de formarse y de realizarlo a lo largo de la vida.

Volviendo a las tres generaciones que indicábamos de educación a distancia, debemos señalar que para determinar cada una de ellas se tienen en cuenta el diseño, los tipos de materiales y la manera en que los estudiantes van a tener acceso a ellos lo cual depende directamente del tipo de sistema de comunicación usado como el correo postal, el teléfono, los medios audiovisuales o Internet.

3.1.2. GENERACIONES DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Es en 1728 cuando podemos situar los inicios de la educación a distancia organizada. Durante ese año, y más concretamente el 20 de marzo de 1728, se publica en la Gaceta de Boston un anuncio donde el profesor de caligrafía Caleb Philipps (Holmberg, 2008; Padula, 2003; Popa-Lisseanu, 1988) anuncia un curso a distancia que él había diseñado, el cual estaba formado por material autoinstrutivo que envía periódicamente a los estudiantes, ofreciendo la posibilidad de tutorías por correspondencia. De esta forma se comienza a expandir la educación, a traspasar el aula y a llegar a un mayor número de personas, utilizando para ello el medio de la comunicación de la época, el correo tradicional.

Es un aprendizaje más individualizado donde los estudiantes tienen un contacto mínimo con el profesor, limitándose a recibir y enviar los diferentes ejercicios que se les determinan,

pero que posibilita que las personas interesadas en esta formación puedan realizarlo con independencia del lugar en el que residan y el tiempo y situación personal que tengan.

Unos años más tarde, en 1770, el matemático suizo Leonhard Euler escribe diversas cartas a la princesa Anhalt-Dessau, las cuales son posteriormente recogidas en la obra *Cartas de Euler sobre distintos temas de Filosofía Natural dirigidas a una Princesa Alemana*, en la que se tratan diversos temas en relación al sonido, el magnetismo o la astronomía. Es una obra de carácter didáctico que va a servir como modelo de educación a distancia por correspondencia.

Un siglo más tarde desde el primer anuncio de educación a distancia publicado en la Gaceta de Boston, exactamente en 1833, encontramos nuevas evidencias similares a las indicadas anteriormente. En este caso aparecía un nuevo anuncio de un curso para aprender redacción por correspondencia en la vieja universidad sueca de la ciudad de Lund (Bäåth, 1980; Holmberg, 2008; Popa-Lisseanu, 1988).

Otro intento por organizar la educación a distancia tuvo lugar en 1840, año en el que en el Reino Unido se anuncia la posibilidad de realizar un curso de taquigrafía por correspondencia diseñado e impartido por el profesor Isaac Pitman. Al igual que había sucedido anteriormente en Boston, este curso estaba basado en el envío de tarjetas a los estudiantes y en la recepción de los ejercicios que estos iban realizando para su corrección. Isaac Pitman enviaba a sus estudiantes pasajes de la Biblia que ellos tenían que escribir a máquina y reenviárselos para su corrección (Barrantes, 1992; Holmberg, 2008; Popa-Lisseanu, 1988).

Tres años más tarde, en 1843, se funda la *Phonographic Correspondence Society* para la enseñanza de taquigrafía, considerándose como la primera institución reglada de formación a distancia. Esta sociedad se encargaba de recibir, corregir y enviar los ejercicios de taquigrafía de los estudiantes que seguían el curso por correspondencia programado por Isaac Pitman. Es el comienzo del Sir Isaac Pitman Correspondence College (Barrantes, 1992; Holmberg, 2008).

Años más tarde, en 1856, el francés Charles Toussaint y el alemán Gustav Langenscheidt fundan en Berlín la que se considera la primera escuela por correspondencia, que tiene como objetivo la enseñanza de LE por correspondencia. Es el inicio de la enseñanza de idiomas a través de un curso a distancia para la que se habían preparado materiales específicos que favorecían el autoestudio (Holmberg, 2008; Schlosser y Simonson, 2009).

En 1873, Anna E. Ticknor, hija de un profesor de la Universidad de Harvard, funda en Boston la *Society for the promotion of Study at Home* con el propósito de conseguir que las mujeres de distintas clases sociales tuvieran más posibilidades de formarse y mejorar su educación. De esta manera se proporciona instrucción por correspondencia a un considerable número de personas, unos 10.000 estudiantes en 24 años, que mensualmente se intercambiaban cartas con los profesores que eran los encargados de guiarlas (Lambert, 1983; Schlosser y Simonson, 2009).

A partir de mediados del siglo XIX se comienza a impulsar la educación a distancia universitaria y por esta razón se funda en 1878 en Edimburgo el *Skerry's College*, que preparaba a los candidatos para los exámenes de la administración pública. Igualmente en 1884 se crea en Londres el *Foulks Lynch Correspondence Tuition Service*, especializado en contabilidad, y tres años más tarde, en 1887, la Universidad por correspondencia de Cambridge (Holmberg, 2008; Schlosser y Simonson, 2009).

A partir de este momento se produce una gran expansión de la educación universitaria a distancia, tanto en Estados Unidos como en Inglaterra, y comienzan a llevarse a cabo diversas iniciativas. Entre los pioneros encontramos en 1877 el *Illinois Wesleyan College* que comienza a ofrecer diferentes titulaciones universitarias como licenciaturas, másteres y doctorados de acuerdo al modelo seguido por Cambridge, Oxford o Londres, y en la que en un breve espacio de tiempo se matricularon un número considerable de estudiantes, llegando en 1900 a 500 estudiantes. A esta la siguen la Universidad por correspondencia de Ithaca, Nueva York en 1883 y en 1892 la Universidad de Chicago, Wisconsin o Virginia Occidental (Holmberg, 2008; Schlosser y Simonson, 2009). La Universidad de Chicago cuenta con un departamento cuyo objetivo es ocuparse de la organización, ejecución y desarrollo de los estudios por correspondencia. Los estudiantes que cursan sus estudios a través de esta Universidad, reciben diversos documentos, guías de estudio y materiales impresos por correo postal.

En Suecia, en 1886, Hans S. Hermonds dedicado a la formación de idiomas y comercio, comienza a impartir un curso por correspondencia para enseñar inglés, ya que uno de sus estudiantes que asistía a clase, debe trasladarse a otro lugar sin tener la posibilidad de continuar con este curso. Es en ese momento cuando el profesor Hermonds decide continuar con la formación de este estudiante y enviarle periódicamente cartas en las que le adjuntaba los materiales impresos que había preparado (Gadden, 1973; Schlosser y Simonson, 2009). De esta

manera, comienza a impartir un curso por correspondencia de una LE como anteriormente, en 1856, habían realizado en Alemania Charles Toussaint y Gustav Langenscheidt. Esta experiencia inicial por parte de Hermonds da lugar a que en 1898 se funde el primer Instituto de lenguas extranjeras por correspondencia, una de las instituciones de educación a distancia que ha tenido una mayor influencia en este tipo de formación.

En 1889 a través de la *Queen's University de Kingston (Ontario)* se inicia en Canadá la enseñanza a distancia a nivel universitario, que es seguida en 1907 por la Universidad de Saskatchewan.

Hacia finales del siglo XIX, en concreto desde 1883 hasta 1891, el Estado de Nueva York, a través del *College of Liberal Arts de Chautauqua*, autoriza que se impartan diferentes grados por correspondencia. Los estudiantes interesados siguen programas de formación durante el verano de forma presencial y posteriormente son complementados con clases por correspondencia. Esta iniciativa cuenta con el apoyo del profesor de hebreo de la Universidad de Yale, William Rainey Harper, el cual es firme en su apoyo a esta modalidad de estudios a la que ve una clara proyección de futuro. En las siguientes palabras queda evidenciado:

“Llegará el día en que el volumen de la instrucción recibida por correspondencia será mayor del que es transmitido en las aulas de nuestras escuelas y academias; en que el número de estudiantes por correspondencia sobrepasará a los presenciales” (García, 1999:19).

En 1892 William Rainey Harper, siendo Rector de la Universidad de Chicago, funda en ella un departamento destinado a la educación a distancia. Todos sus intentos por apoyar este tipo de formación lo convierten en el padre de la educación a distancia americana.

En 1891 se lleva a cabo una formación menos académica., iniciándose un curso por correspondencia sobre la minería y la prevención de los accidentes mineros. Para difundirlo se publica en el periódico diario *Mining Herald* de Pennsylvania. Este curso lo diseña Tomas Foster con la finalidad de ayudar a mejorar los conocimientos técnicos de los trabajadores para evitar los continuos accidentes que sufrían en las minas de Pennsylvania, situadas en una de las regiones carboníferas consideradas más ricas en aquella época. Al presentar un curso a distancia se consigue, por un lado, formar a los trabajadores, y por otro lado, evitar que se tuvieran que ausentar de su lugar de trabajo (Holmberg, 2008). Aunque esta iniciativa tiene un carácter

menos académico da lugar a que posteriormente aparezcan las llamadas *Escuelas Internacionales por Correspondencia de Scranton (ICS)* de las cuales se crean filiales en todos los continentes. Desde 1900 a 1920 consigue aumentar la cifra de personas que siguen los cursos pasando de 225.000 a 2 millones (Barrantes, 1992; Schlosser y Simonson, 2009; Popa-Lisseanu; 1988).

También en 1891 nace el *Centre École Chez Soi* en Francia. Esta institución se convierte en una de las más antiguas que se dedica a esta educación, ofreciendo en la actualidad más de 150 cursos a distancia como complemento a la formación (García, 1999).

Mientras, en 1894, el joven británico Joseph William Knipe realiza otro intento de educación a distancia. En este caso prepara el *Certified Teachers Examination* que da la posibilidad de ejercer el magisterio. Decide publicar un anuncio en el que señala la posibilidad de impartir clases por correspondencia a los que estuvieran interesados. Seis estudiantes comienzan sus clases y al final, todos ellos, consiguen aprobar. Esto supuso un gran comienzo, ya que debido al éxito de estos estudiantes, al año siguiente se quintuplica ese número y son treinta estudiantes los que siguen este curso (Barrantes, 1992; Holmberg, 2008). Estos fueron los inicios de lo que es el *Wolsey Hall* que posteriormente, durante la segunda guerra mundial, se encarga de la formación de los militares de las fuerzas armadas británicas, ya que en periodos de más sosiego continúan con su formación con el objeto de mejorar su capacitación para poder tener unas mayores expectativas profesionales una vez que termine la guerra y no continúen en el ejército. En la actualidad esta institución continúa con la formación de estudiantes en todo el mundo, pero utilizando las nuevas tecnologías de las que ahora disponemos y que permiten una comunicación más fluida.

Cinco años más tarde, en 1899, encontramos el *Método Rustin* en Alemania. En este caso, se utiliza la educación a distancia para los estudiantes que quieren realizar su acceso a la universidad. Para ello se diseñan diferentes materiales auto-instructivos que se distribuyen utilizando el medio de comunicación de la época, una vez más la correspondencia (Holmberg, 2008).

En España la primera experiencia de educación a distancia tiene lugar en 1903 y se lleva a cabo por Julio Cervera Baviera, quien crea las *Escuelas Libres de Ingenieros*, comenzando la

enseñanza por correspondencia. Sin embargo el gobierno no autoriza esta iniciativa hasta más de 50 años después, en 1960 (García, 1999, 2006).

A partir de 1920 se produce un cambio debido a la incorporación de la radio. En 1927 la BBC comienza a ofrecer programas de radio como complemento a la formación que se recibe de forma presencial. En EEUU también se llevan a cabo diversas iniciativas, utilizando la radio como medio de comunicación. Podemos distinguir en 1917 la emisora de radio de la *Universidad de Wisconsin*, en 1921 la de *Latter Day Saints University of Lake City* o los cursos de formación del *Pennsylvania State College* en 1922 y de la *State University* de Iowa en 1925. En Canadá en la Universidad de San Javier, se lleva a cabo un programa llamado el *Farm Radio Forum*. En 1947 la radio de la Sorbona comienza a transmitir clases magistrales sobre las diferentes materias de literatura de la Facultad de Letras y Ciencia Humanas de París.

En 1938 tiene lugar la primera *Conferencia Internacional sobre Enseñanza por Correspondencia* en la ciudad de Victoria, Canadá, siendo el primer acontecimiento que se lleva a cabo para impulsar la educación a distancia (Holmberg, 2008; Popa-Lisseanu; 1988). Casi al mismo tiempo, en 1939, se funda en Francia el *Centro Nacional de Enseñanza a Distancia*, que sirve para continuar con la formación de aquellos niños que no acuden a las aulas debido a la situación bélica que está teniendo lugar durante la Segunda Guerra Mundial, puesto que son obligados a escapar a otros países, o no pueden acudir a clase porque se destruyen las escuelas. Aunque nace con esa finalidad, con el paso del tiempo se desarrolla y se convierte en el *Centro Nacional de Educación a Distancia* (CNED) que se encarga principalmente de la formación de adultos (Holmberg, 2008). Destaca el aumento en el uso de esta enseñanza una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial para facilitar el acceso a la educación ante la enorme demanda de mano de obra cualificada que se necesitaba.

En 1946 se funda la *Universidad pública y a distancia de Sudáfrica* (UNISA, University of South Africa). Como Holmberg (2008) y Scholsser y Simonson (2009) señalan, esta Universidad se establece como institución de educación a distancia a través de un decreto en 1962.

Otro hecho importante, y que de nuevo refuerza la enseñanza a distancia a nivel universitario, es la inauguración en 1969 de la *Open University* del Reino Unido que comienza sus cursos en 1971. Esta Universidad da prestigio a la educación a distancia y propulsa el

establecimiento de diversas universidades que comienzan a impartir programas a distancia (Holmberg, 2008).

Holmberg (1986) señala diferentes circunstancias, tanto políticas como sociales y educativas, que propician que se extienda la educación a distancia a nivel universitario. Entre ellas destaca la necesidad de tener una mayor oferta universitaria, que además pudiera ser seguida por aquellas personas que trabajan y tienen responsabilidades familiares. Por otro lado, los diferentes puestos de trabajo exigen que se esté actualizado y que tenga que formarse a lo largo de la vida, de manera permanente, y si no fuera por las posibilidades que esta formación ofrece sería imposible.

En la Península Ibérica en 1962 se lleva a cabo una experiencia de *Bachillerato radiofónico*. Posteriormente se crea el *Centro Nacional de Enseñanza Media a Distancia*, que en 1975 pasó a ser el INEMAD, el *Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia* (García, 2006). Además posteriormente en la Ley General de Educación de 1970, en su Capítulo VI referido a las modalidades de enseñanza, artículo 47.1 se recogen las siguientes palabras que indican un claro apoyo a la educación a distancia:

“A fin de ofrecer oportunidades de proseguir estudios a quienes no puedan asistir regularmente a los Centros ordinarios o seguir los calendarios y horarios regulares, el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia, radio y televisión y el establecimiento de cursos nocturnos y en período no lectivo, así como en Empresas que habiliten locales adecuados y tengan un censo de alumnado que lo justifique.”

Como García (2006) señala, esta Ley dio lugar a una educación más flexible, en la que queda evidenciada la necesidad del aprendizaje de forma permanente y constante. Este tipo de enseñanza rompe las barreras espacio-temporales, llegando a todas las personas que desean seguir con su formación o que desean comenzarla, pero que sus circunstancias personales no les permiten acudir a las aulas a diario.

Además, es esta misma Ley, en el artículo 90.1 y 90.2, se especifica que los centros que impartan este tipo de enseñanza o que cuenten con unidades en esta modalidad deben ajustarse a las reglas que se determinen:

“Los Centros que impartan exclusivamente enseñanzas a distancia mediante correspondencia, radio o televisión, o cualquier otro método análogo, se ajustarán en su estructura, régimen de gobierno, modo de selección de estudiantes, procedimiento de verificación de conocimientos y expedición de títulos y diplomas a las disposiciones que reglamentariamente se determinen. A tales normas se ajustarán también las unidades de otros Centros que impartan cualquier modalidad de enseñanza a distancia.”

A partir de este momento, y como hemos señalado antes, podemos distinguir varias fechas en las que se crean distintas instituciones para la enseñanza básica como el *Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia* (INBAD) en 1975 o el *Centro Nacional de Educación Básica a Distancia* (CENEBAD) en 1979. Esta formación también llega a la educación superior y mediante el Decreto de 18 de agosto de 1972 se crea la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) (García, 1999, 2006)

Al mismo tiempo que se impulsó la educación a distancia a través de distintas universidades, también surgen distintas asociaciones encargadas de promover este tipo de enseñanza. Entre ellas podemos destacar el *Consejo Europeo de Educación por Correspondencia* (Bélgica, 1963), el *Consejo Europeo de Estudios a Domicilio* (Zurich, 1968) y la *Norwegian Association for Distance Education* (Noruega, 1968). Continuando el desarrollo cronológico, posteriormente encontramos la *Asociación Africana de Educación por Correspondencia* (1973), hoy *African Association for Distance Education* (AADE) con secretaría permanente en Zimbabue, la *Asociación Nacional de Centros de Educación a Distancia* (España, 1977), la *Swedish Association for Distance Education* (Suecia, 1984), la *Association for European Correspondence Schools* (Dublin, 1985), la *Fédération Interuniversitaire de l'Enseignement à Distance* (Francia, 1987), la *European Association of Distance Teaching Universities* (Heerlen, 1987), el *Norwegian Executive Board for Distance Education a University and College Level* (Noruega, 1990) y el *European Council for Distance Learning* (Dublín, 1999).

Son muchas las universidades de educación a distancia presentes en el mundo entero. En la Tabla 3 recogemos el listado que los autores Holmberg (2003) y Cabral (2010) proponen y en el cual identifican más de cuarenta universidades que en el siglo XXI ofertan este tipo de modalidad. Si bien es cierto, como ellos mismos indican, puede no ser un listado completo dado que se crean universidades de enseñanza a distancia de manera constante.

LUGAR	UNIVERSIDAD
Alemania	AKAD Hochschulen für Berufstätige FernUniversität de Hagen (1974) Private FernFachhochschule Darmstadt
Bangladés	The Bangladesh Open University
Canadá	Athabasca University, Alberta (1970) Télé-Université (part of the network of the University of Québec)
Colombia	Unisur (Universidad Universitaria del Sur)
Corea del Sur	Korea National Open University Kyongi Open University
China	Central Radio and TV University (CCCTV) (1978) Hong Kong Open University Shanghai TV University
Costa Rica	Universidad Estatal a Distancia (1977)
España	Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (1972) Universitat Oberta de Catalunya
Estados Unidos	The Open University Atlantic International University (AIU)
Grecia	The Hellenic Open University
India	Dr. B.R. Ambedkar Open University, Hyderabad Indira Gandhi National Open University Kota Open University, Rajasthan Nalanda Open University, Bihar Yashwantrao Chavan Maharashtra Open University, Nashik
Indonesia	Universitas Terbuka
Irán	Payame Noor Universtity
Israel	The Open University of Israel Universidad de Everyman's (1973)
Japón	University of the Air Open University (1984)
Nueva Zelanda	La University of New England de Armidale
Países Bajos	Open Univesiteit (1981) Open Univesiteit de Holanda (1982)
Paquistán	Allama Iqbal Open University (AIU) (1974)
Portugal	Universidade Aberta (1988)
Reino Unido	The Open University
Sri Lanka	The Open University of Sri Lanka Sri Lanka Institute of Distance Education

Sudáfrica	University of South Africa
Tailandia	Ramkhamhaeng University Sukhotai Thammathirat Open University (STOU) (1978)
Taiwan	The National Open University of Taiwan
Tanzania	The Open University of Tanzania
Turquía	Anadolu University
Unión de Myanmar	University of Distance Education
Venezuela	Universidad Nacional Abierta (1977)
Vietnam	Hanoi University of Technology - State Open University
Zimbabue	Zimbabwe Open University

Tabla 3. Universidades de educación a distancia. Holmberg (2003) y Cabral (2010)

3.2. E-LEARNING

3.2.1. DEFINICIÓN DEL *E-LEARNING*

Son diversas las definiciones que podemos encontrar en torno al término anglosajón *e-learning* o aprendizaje electrónico.

De acuerdo al Comisión Europea (2001b), el *e-learning* se entiende como “la utilización de las nuevas tecnologías multimediales e Internet, para mejorar la calidad del aprendizaje, facilitando el acceso a recursos y servicios, así como los intercambios y la colaboración a distancia.”

Para Rosenberg (2001) esta forma de enseñanza-aprendizaje se basa en el uso de los medios que ofrece Internet para la entrega de materiales y correcciones, que dan lugar a la mejora del conocimiento y el rendimiento. Para él, la modalidad *e-learning* se basa en tres criterios: el trabajo en red que permite de forma instantánea actualizar, almacenar, recuperar, distribuir y compartir instrucción y formación; la entrega del material al usuario a través de Internet; y una visión más amplia del aprendizaje más allá de los paradigmas tradicionales de capacitación.

Para Egaña (2000) el *e-learning* es una nueva concepción de la educación a distancia que se ha desarrollado en los años anteriores con importantes cambios. Destaca no solamente el uso de las tecnologías (presentaciones multimedia, CD-ROM, etc.), o de Internet e intranets como señalaba anteriormente Rosenberg (2001), sino la utilización de otros elementos didácticos que se integran en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se adaptan, variando de acuerdo a las necesidades específicas de cada individuo o de cada institución.

Otros autores como Ruipérez (2003) y García (2005) subrayan en sus definiciones tanto la separación física que existe entre el docente y los estudiantes, siendo una diferencia clara con respecto a la enseñanza presencial donde esta separación no existe, como el uso de las distintas herramientas con las que cuentan las plataformas *e-learning* para acceder a los contenidos y recursos del curso, así como para interactuar.

Destacan la interacción que se produce, bien de forma sincrónica como asincrónica, por parte de todos los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, docentes y discentes, quienes mantienen comunicaciones de doble vía sin necesidad de compartir el mismo espacio físico.

Por lo tanto, uno de los aspectos destacables del *e-learning* no es solo la facilidad que ofrece para acceder a la información, al conocimiento, sino su enorme potencial comunicativo, mejorando la interacción de sus participantes.

Sin embargo, para que tenga un impacto significativo en el ámbito educativo, no se puede convertir solo en una forma de acceder a todos los contenidos y recursos que se cuelgan en las plataformas, siendo estas simples repositorios de archivos (López y Matesanz, 2009) sino que es necesario utilizar el enorme potencial que tienen y su facilidad para crear comunidades de aprendizaje y fomentar el aprendizaje colaborativo.

Ruipérez (2003) y García (2005) también destacan cómo el estudiante se convierte en el centro de la formación al gestionar su aprendizaje. Esto supone un cambio en los roles de estudiantes y profesores. Esto tiene lugar porque el profesor ya no es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el que genera el conocimiento y marca todas las pautas, sino que ahora su función principal es guiar a los discentes. Por su parte, el estudiante debe mantener un papel más activo e independiente al ocupar el lugar central en el proceso.

Como hemos indicado antes, el *e-learning* y las herramientas que tenemos a nuestra disposición hacen que se favorezca el aprendizaje colaborativo y cooperativo, rompiéndose las barreras espacio-temporales que existen en la enseñanza tradicional presencial. La consecuencia directa de ello, es que nos encontramos ante una formación mucho más flexible que permite al educando tomar sus propias decisiones, seguir su propio ritmo de aprendizaje y continuar con su formación.

En todas las definiciones que existen en torno al término *e-learning* se hace referencia a lo que se ha denominado el triángulo *e-learning* (Lozano, 2004), Figura 2, puesto que todas señalan tres aspectos importantes que podrían ser considerados como cada uno de los vértices que componen dicho triángulo. En primer lugar, destaca la tecnología, dentro de la cual se menciona el uso de Internet y de las plataformas *e-learning*, así como de las herramientas que estas ofrecen para llevar a cabo este tipo de enseñanza; en el segundo vértice tendríamos los contenidos, pilar fundamental de la formación; y finalmente los servicios que engloban tanto a los profesores y estudiantes como a los elementos de evaluación, comunicación, etc.

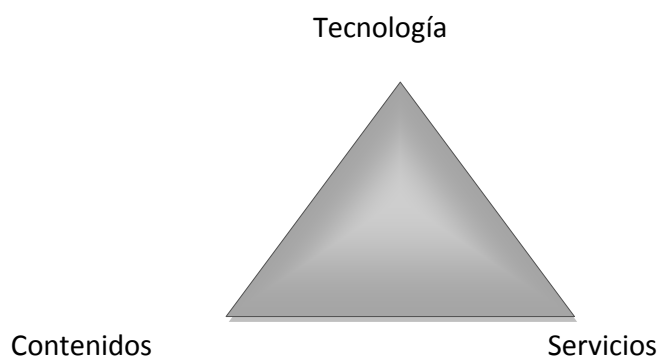


Figura 2. Triángulo *e-learning*. (Lozano, 2004)

Si se varía el peso dado a cualquiera de estos tres componentes, se obtienen diferentes modelos de *e-formación*.

García-Peñalvo (2008), Figura 3; amplía este triángulo y lo convierten en una pirámide en la que se incluyen otros elementos como la tutoría y la evaluación/acreditación.

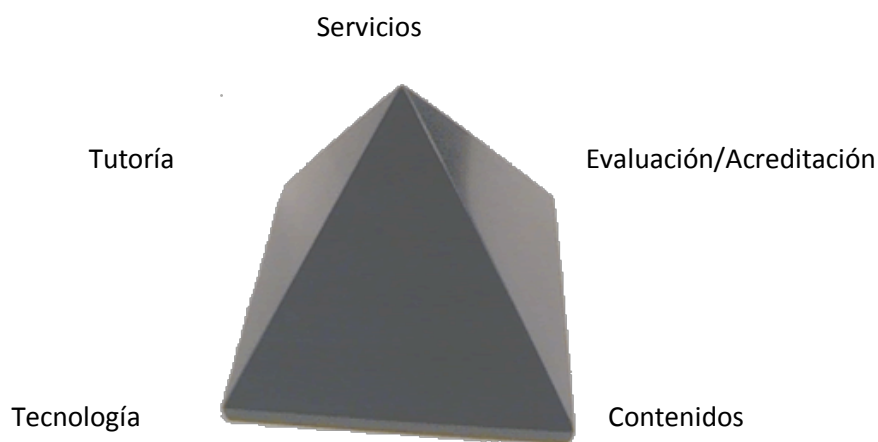


Figura 3. Ampliación del triángulo *e-learning*. (García-Peñalvo, 2008)

De esta forma define el *e-learning* como:

*“(...)proceso de enseñanza/aprendizaje, orientado a la **adquisición de una serie de competencias y destrezas** por parte del alumno, caracterizado por el uso de las **tecnologías basadas en web**, la **secuenciación de unos contenidos** estructurados según estrategias preestablecidas a la vez que flexibles, la **interacción con la red de estudiantes y tutores** y unos **mecanismos adecuados de evaluación**, tanto del aprendizaje resultante como de la intervención formativa en su conjunto, en un ambiente de **trabajo colaborativo de presencialidad diferida en espacio y tiempo**, y enriquecido por un conjunto de **servicios de valor añadido** que la tecnología puede aportar para lograr la máxima interacción, garantizando así la más alta **calidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje**.”* (García-Peñalvo, 2008).

3.2.2. GENERACIONES DEL E-LEARNING

Aunque el *e-learning* es una modalidad de enseñanza reciente, tan solo dos décadas, podemos distinguir en ella varias generaciones que vienen determinadas por la forma en que se utiliza la tecnología o las herramientas con las que se cuenta en cada momento.

Para referirnos a dichas generaciones de *e-learning*, utilizaremos las clasificaciones realizadas por Connolly y Stansfield (2006, 2007), y Barron (1998) en las que se distinguen tres generaciones diferentes de *e-learning*.

3.2.2.1. PRIMERA GENERACIÓN

La primera generación de *e-learning* se sitúa entre 1994 y 1999. Durante este periodo, se lleva a cabo la transformación del material en papel, que se utilizaba en las anteriores etapas de educación a distancia, a un formato digital en línea que se distribuye a través del correo electrónico.

Este periodo se basa en el uso pasivo de Internet. Algunos autores como Ebner (2007) y Karrer (2007) se refieren a esta generación como el *e-learning 1.0* en correspondencia al término *Web 1.0*, el cual contrasta con el de *Web 2.0* al que haremos referencia en la tercera generación de *e-learning*.

En el *e-learning 1.0*, el usuario simplemente accede a información en la red creada por un determinado autor, *webmaster*, el cual decide los contenidos que se pueden ver en una determinada página, la estructura de estos e incluso el orden en que debe acceder el usuario, sin que en ningún momento este tenga intervención en la creación del material al que accede.

Es, por lo tanto, una *web* jerarquizada en la que el creador de la *web* se sitúa en el centro del proceso y es el generador del conocimiento de manera unipersonal sin contar con la colaboración de los usuarios.

3.2.2.2. SEGUNDA GENERACIÓN

La segunda generación comienza con el siglo XXI y abarca desde el año 2000 al 2003.

Esta nueva generación se caracteriza por el uso de tecnologías más avanzadas que las utilizadas por la generación anterior. Cuenta con el acceso a Internet de banda ancha y con entornos virtuales de aprendizaje (VLE) que proporcionan el acceso al material didáctico, así como a las herramientas de comunicación.

Estos nuevos entornos apoyan una forma constructivista del aprendizaje que fomenta la reflexión y el pensamiento, ayudando a los estudiantes a hacer conexiones entre las ideas.

Algunos autores como Ebner (2007) y Karrer (2007) hacen referencia a ella como el *e-learning 1.3* o como *e-learning 1.5* según FitzGerald (2006), siendo una evolución del anterior *e-learning 1.0* y que se encamina hacia la última generación *e-learning 2.0*.

3.2.2.3. TERCERA GENERACIÓN

A partir del año 2003, encontramos la tercera generación del *e-learning*. Esta última generación se caracteriza por entornos de aprendizaje más colaborativos a través de herramientas como foros, *chats*, *blogs* o *wikis*.

De este modo, esta modalidad ofrece mucha más libertad y flexibilidad para que se posibilite el aprendizaje permanente con acceso a los conocimientos más recientes y a la información que se puede adaptar a las necesidades y al contexto de cada estudiante.

Se va hacia una educación *just-in-time*, en el lugar más conveniente para los estudiantes, bien sea su trabajo, su casa o en movimiento al desarrollarse el aprendizaje móvil a través de dispositivos como PDAs, teléfonos móviles y teléfonos inteligentes.

En los últimos años se han producido avances y transformaciones en las herramientas que tenemos a nuestra disposición y en la participación de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ebner (2007); Karrer (2007); y Schauer (2005) hacen referencia a esta última generación como *e-learning 2.0*, relacionándolo directamente con el término *Web 2.0*.

Este concepto se utiliza por primera vez en una sesión de *brainstorming* en la Conferencia que se lleva a cabo en el año 2004 entre *O'Reilly Media* y *MediaLive International*, con la presencia de Dale Dougherty (O'Reilly, 2007). No solo hace referencia a una evolución en la *Web*, sino a una nueva actitud, una nueva ideología en su uso, que proporciona herramientas sincrónicas y asincrónicas para comunicarse, para poder participar y compartir, creando una comunidad. Downes (2005) destaca que la *Web 2.0* "(...) is not a technological revolution; it is a social revolution ... It's about enabling and encouraging participation through open applications and services ... with rights granted to use the content in new and exciting contexts."

Además añade que se trata de un movimiento *open-source* que "It enables the Web to shift from being a platform in which content is created, shared, remixed, repurposed, and passed along" (Downes, 2005).

Al contrario que en la *Web 1.0*, en la *Web 2.0* el usuario se convierte en el protagonista, creando y construyendo conocimiento. Pasamos de una Web en la que el participante puede consultar información en Internet, pero sin poder intervenir o hacer valoraciones propias que podría compartir con otras personas conectadas a la red, a una en la que él puede directamente

escribir, al contar con recursos como el *blog* o el *wiki*, creando y compartiendo información con otros.

Por lo tanto, este no solo navega en la red en busca de información sino que la crea y la comparte. De esta forma, la comunicación y la colaboración entre personas que se encuentran en diferentes partes del mundo y que se conectan a diferentes horas es posible las 24 horas del día los siete días de la semana, rompiéndose todas las barreras espacio-temporales.

Ya no existe la figura del *webmaster* que controla todos los contenidos a los que accedemos, ahora todos somos los creadores, consiguiendo una *Web* abierta y democrática con herramientas gratis y disponibles para todos.

En la siguiente Tabla 4 se ofrece una comparativa realizada por Solomon y Schrum (2007:23), donde se exponen las antiguas y nuevas formas de trabajar en relación a la *Web 1.0* y la *Web 2.0*. En ella se destaca la colaboración y el trabajo colaborativo que existe y se desarrolla en la nueva *Web*:

<i>Web 1.0</i>	<i>Web 2.0</i>
<i>Application based</i>	<i>Web based</i>
<i>Isolated</i>	<i>Collaborative</i>
<i>Offline</i>	<i>Online</i>
<i>Licensed or purchased</i>	<i>Free</i>
<i>Single creator</i>	<i>Multiple collaborators</i>
<i>Proprietary code</i>	<i>Open source</i>
<i>Copyrighted content</i>	<i>Shared content</i>

Tabla 4. Comparativa *Web 1.0* y *Web 2.0*. Solomon y Schrum (2007:23)

A estas formas de trabajar, De la Torre (2006) añade distintas características que describen ambas aproximaciones. Estas se recogen en la Tabla 5:

	<i>Web 1.0</i> (1993-2003) Muchas páginas <i>web</i> bonitas para ser vistas a través de un navegador	<i>Web 2.0</i> (2004-) Multitud de contenidos compartidos a través de servicios de alta interactividad
Modo	Lectura	Escritura compartida
Mínima unidad de contenido	Página	Mensaje- Artículo – Post
Estado	Estático	Dinámico
Modo visualización	Navegador	Navegador, Lector RSS
Arquitectura	Cliente-Servicios	Servicio <i>Web</i>
Editores	<i>Webmaster</i>	Todos
Protagonistas	“geeks”	Aficionados

Tabla 5. Características de las formas de trabajar en la *Web 1.0* y *Web 2.0*. (De la Torre, 2006)

Como las Tablas 4 y 5 recogen, la nueva *Web 2.0* está al servicio de todos y en ella podemos compartir y colaborar con otros, convirtiéndonos en los protagonistas. Si lo trasladamos a la educación, podemos destacar que tanto la *Web 2.0* como el *e-learning 2.0* hacen que los estudiantes sean participantes activos y no solo reciban conocimientos, sino que generen contenidos y se conviertan en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sustituyendo a la educación en la que el profesor se posicionaba en dicho centro, puesto que era el creador único de conocimiento, la fuente desde la que se extraía la información, el que conocía todo y se convertía en el referente (Hage y Aimeur, 2010; Mccombs y Vakili 2005).

En la educación centrada en el profesor, este tiene un papel activo, mientras que los estudiantes mantienen una actitud pasiva. Si lo comparamos con los métodos de aprendizaje de idiomas, podríamos ver su reflejo en un tipo de enseñanza como la que se realizaba en el método gramática-traducción o en el método audio-lingual. En ellos, el profesor era el transmisor de conocimientos y el que dirigía la clase, mientras que los estudiantes recibían la información desde esta única vía y seguían las pautas que este determina. Sin embargo, en una educación centrada en el discente, el profesor tiene una función de guía, de orientador, pero no es el único que tiene el conocimiento. En este tipo de educación el discente tiene acceso a diferentes fuentes de información y puede interactuar no solo con el profesor sino con sus compañeros y con otras personas que se encuentran en otras ciudades y partes del mundo.

“The boundaries are limited only by imagination and need for access to expertise as learning needs and opportunities change in response to dynamic curriculum

objectives. Content is digitally constructed and customized to meet individual learner needs, abilities, interests, goals, and other characteristics - including their dynamic and changing roles from novice to expert learners. Concepts such as “just-in-time learning” and “learning anytime, anywhere” describe the dynamic learning environment and Web-based learning communities that revolve and evolve around inquiry-based learning tasks. All learners have opportunities to connect with each other at personal and academic levels” (McCombs y Vakili, 2005:1587).

McCombs y Vakili (2005:1587-1588) consideran que los ambientes de aprendizaje electrónico o *e-learning* centrados en el aprendiz tienen las siguientes características:

- *“Practices integrate learning and motivational strategies to help students become self-directed learners.*
- *Instruction includes preassessments and ongoing assessments of students’ interests, goals, background knowledge, and needs to better tailor practices to each individual.*
- *Mechanisms are in place to better connect other learners in learning communities and/or communities of practice.*
- *Students are involved in co-creating instruction and all instructional experiences with their “teachers” and others in their learning communities.*
- *Practices address both community and individual personal needs; community is not defined geographically, but by shared interest in the subject matter and adaptability.*
- *Concepts of “emergent” curricula are at the heart of the system; each learner or community of learners can, at any period of time and based on their needs/purposes, create curricula that include dynamic and up-to-date information.*
- *Curriculum is customized based on preassessment and ongoing assessment data to allow learners the opportunity to see the progress they are making.*
- *Curriculum is flexible and dynamic, with a minimum of structure based on student needs and/or developmental considerations.*

- *Feedback is available for student review “on call,” so that it can be used for self-evaluation of progress; it is available for others to see when students are “ready” to submit work; feedback provides ways for students to remediate and enrich their knowledge and skills in areas of choice as appropriate.”*

El estudiante, en este tipo de educación, debe ser más independiente y continuar con su formación a lo largo de la vida. Para ello es importante que los discentes adquieran la competencia de aprender a aprender. En comparativa, una vez más, con los modelos de aprendizaje de segunda lengua, tiene su reflejo en el método comunicativo en el que el discente se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe ser capaz de continuar con su formación continua. Por lo tanto, no es un aprendizaje que se produzca únicamente en el aula sino que se debe continuar una vez finalizada la formación académica.

Todo ello podemos resumirlo en las palabras de McCombs (2004:26) como:

“Educational models thus are needed to reconnect learners with others and with learning – person-centered models that also offer challenging learning experiences. School learning experiences should prepare learners to be knowledge producers, knowledge users, and socially responsible citizens. (...) This alters the purpose of education to that of helping learners communicate with others, find relevant and accurate information for the task at hand, and be co-learner and knowledge producers with teachers and peers in diverse settings that go beyond the school walls.”

3.2.3. VENTAJAS DEL E-LEARNING

Tras la definición del término *e-learning* y la presentación de sus distintas generaciones, destacamos las características propias de esta modalidad de enseñanza, las cuales contrastan con las de la educación presencial tradicional.

Para la exposición de estas características, haremos referencia a los trabajos realizados por Bennett y Lockyer (2004); Cabero (2006); Cabero y Gisbert (2005); Robinson y Bawden (2002); y Wools, Dowlin y Loertscher (2002) en los que se realizan unas efectivas y exhaustivas exposiciones de las mismas.

Igualmente destacaremos los trabajos de Cabero (2006); Mathis y Jackson (2011); Newman, (2008); Robinson y Bawden (2002); y Wools, Dowlin y Loertscher (2002) en los que se señalan cómo las características propias del *e-learning* consiguen resolver muchos de los problemas educativos que nos encontramos en la educación del siglo XXI.

3.2.3.1. TUTOR-CENTRED EDUCATION VS LEARNER CENTRED EDUCATION

La enseñanza tradicional presencial se caracteriza por ser una modalidad *tutor-centred*, pues el profesor se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al ser considerado la fuente de conocimiento. Por su parte, los estudiantes mantienen un papel pasivo ante la figura de autoridad del docente y se adaptan a lo que él determina.

Esto implica que sea el profesor el que decida el momento en el que los estudiantes reciben ese conocimiento y la forma en la que lo hacen. Él es el que, de forma unipersonal, elige los materiales, que suelen ser materiales en papel, con los que se van a trabajar esos conocimientos.

Sin embargo, en la formación basada en red o *e-learning* asistimos a una situación diferente porque es el estudiante el que se sitúa en el centro, *learner centred*.

En este tipo de enseñanza el conocimiento está descentralizado, debido a que el discente no solo tiene acceso a este en la figura del profesor sino que cuenta con otros medios para acceder a él y, al mismo tiempo, se convierte en creador del mismo.

En este nuevo proceso, el profesor desempeña un papel fundamental, ya que debe guiar y orientar al estudiante, al mismo tiempo que debe dotarle de las competencias necesarias para que consiga trabajar de una forma más independiente y autónoma en su aprendizaje continuo.

3.2.3.2. ELIMINACIÓN DE LAS BARRERAS ESPACIO-TEMPORALES. FACILIDAD DE ACCESO

La educación tradicional presencial se lleva a cabo en un lugar determinado y en un momento concreto, limitándose, por lo tanto, la hora en la que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran, y el aula en la que se imparten las diferentes materias.

Esto imprime rigidez a todo el proceso porque el profesor y los educandos, están obligados a coincidir física y temporalmente para que se pueda continuar con el proceso en el que se encuentran implicados.

Con el *e-learning* nos encontramos ante un aprendizaje más flexible tanto en lo que se refiere al tiempo como al espacio. Se rompe con todas las barreras espacio-temporales al no tener que encontrarse físicamente en un entorno determinado a una hora establecida. Esta posibilidad la brindan las diferentes herramientas sincrónicas, como el *chat*, y asincrónicas, como el correo electrónico o el foro, con las que cuenta esta modalidad y que van a permitir comunicarse desde distintos lugares y a la misma hora u horas diferentes.

La eliminación de las barreras espaciales en el *e-learning* da lugar a la eliminación del aislamiento geográfico en el que pudieran hallarse algunos estudiantes. Además, no debemos olvidarnos que nos encontramos inmersos en una sociedad globalizada y en muchas ocasiones nos encontramos con la necesidad de buscar nuevas oportunidades en otras ciudades u otros países.

Si se quiere continuar con la formación y no se puede trasladar a otros lugares, se debe contar con otros tipos de enseñanza que consigan dar respuesta a esta necesidad. Esto se puede conseguir a través del *e-learning*, al ser una modalidad más flexible y con mayor accesibilidad que la educación tradicional.

En base a esta característica, el *e-learning* se convierte en la forma de enseñanza que permite que el discente tenga la posibilidad de continuar con su formación y que pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje al conectarse en el momento que él mismo determina y desde el lugar en el que se encuentre. De ahí que estemos ante una modalidad de enseñanza que se basa en conceptos como “*just-in-time-learning*”, “*just-for-me*” y “*learning anytime, anywhere*” (Rosenberg, 2001).

A pesar de la libertad que estas palabras imprimen, también conllevan que recaiga en el discente una mayor responsabilidad, puesto que debe saber gestionar el tiempo, analizar y conocer sus necesidades, y saber alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, igualmente, obliga a que el educando trabaje en muchas ocasiones de forma individual aunque, por supuesto, sin renunciar al trabajo en equipo.

Otra consecuencia directa que se deriva de la eliminación de las barreras espacio-temporales es el aumento del número de destinatarios del *e-learning*, porqueno se necesita un lugar físico en el que coincidir, ni un momento concreto en el que hacerlo.

Este es uno de los problemas que en ocasiones se ha dado en la educación presencial, encontrándose las aulas masificadas, debido a la demanda existente. Sin embargo, el hecho de no tener que coincidir estudiantes y profesores en lugares físicos concretos, conlleva que todas las personas puedan continuar con su formación y se dé respuesta a la actual demanda educativa, a la formación permanente.

El concepto de aprendizaje permanente hace referencia a *“the activities people perform throughout their life to improve their knowledge, skills and competence in a particular field, given some personal, societal or employment related motives”* (Koper y Tattersall, 2004).

Desde hace algunas décadas el término aprendizaje a lo largo de la vida ha ido creciendo en importancia a medida que más gente ha necesitado un aprendizaje continuo para desarrollar sus competencias en un mundo que cambia constantemente (Holmes y Gardner, 2005).

En la modalidad *e-learning* se pueden distinguir cuatro implicaciones en referencia a este aprendizaje a lo largo de la vida (Inoue, 2007: 3-4):

1. *Lifelong learners are self-directed and are responsible for their own learning process.*
2. *Learners are typically engaged in a variety of formal and informal learning activities during their lifetimes.*
3. *In lifelong learning, the door is opened to exploiting the heterogeneity of learners by setting up learning communities in which novices collaborate with more experienced people.*
4. *It is necessary to maintain a record of an individual's growth in competency in a persistent and standard way to ensure that learners can search for new learning facilities that fit and extend their current knowledge and skills.*

Una competencia importante de la educación permanente es, por lo tanto, la capacidad de autonomía. Sin embargo, la realidad en la que se encuentran los discentes es muy variada. Se hallan en diferentes etapas de dependencia significativa de sus profesores o tutores en línea, los

cuales tienen que reconocer esta diversidad y aplicar las estrategias que fueran necesarias, guiándoles hacia el aprendizaje independiente (Flores y Flores, 2003).

En la modalidad *e-learning* los profesores deben (Bennet y Lockyer, 2004; Inoue, 2007:12):

- *Design and facilitate collaborative and cooperative activities for learners who are working in different places, at different times, and with varying facilities.*
- *Develop a schedule and study guide around milestones rather than classes.*
- *Manage an electronic assignment submission and feedback process.*
- *Create and integrate a greater range of electronic resources.*
- *Develop skills and strategies for using computer-mediated tools as the primary means of communication.*

Por lo tanto, nos encontramos ante una nueva modalidad de enseñanza que Rosenberg (2001:31-32) resume de la siguiente manera:

“With e-learning, we’re not just introducing new technology for learning we are introducing a new way to think about learning. Learning does not necessarily require training or instruction. People learn in many ways through access to well-designed information, by using new performance-enhancing tools, through experience, and from each other. If we think about learning in this broad perspective, it will be easier to see new options for improving performance.”

3.2.3.3. NUEVAS FORMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS PROTAGONISTAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La comunicación en la modalidad presencial tradicional es lineal, uno a uno, y suele tener lugar entre el profesor y los estudiantes que coinciden en el aula en un momento determinado. La interacción que se lleva a cabo en este tipo de enseñanza es casi exclusivamente cara a cara y suele producirse durante la clase.

Esto contrasta con la interacción que tiene lugar en el *e-learning*, pues gracias a la posibilidad de utilizar Internet, se cuenta con distintas herramientas que promueven la comunicación. Esta interacción se realiza a través de distintas herramientas sincrónicas y

asincrónicas que tienen a su disposición el profesor y los estudiantes. Este proceso no es únicamente lineal y uno a uno, sino que en esta modalidad la comunicación puede ser de uno a uno, de uno a muchos, o de varios a varios (Rosenberg, 2001).

Además, este intercambio no solo tiene lugar entre el profesor y el estudiante, sino que también se produce entre los discentes sin que intervenga el profesor. Se crean de esta forma comunidades que comparten información y se ayudan en la resolución de dudas o problemas, produciéndose un aprendizaje colaborativo. Es así como el *e-learning* promueve el aprendizaje que se crea y comparte por todos los protagonistas del proceso educativo, al poder aprovechar los recursos que se ofrecen y la facilidad de interacción con independencia del lugar en que se encuentren y el momento en que decidan o puedan conectarse.

3.2.3.4. ACTUALIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Se pone a disposición de los estudiantes un gran volumen de contenidos actualizados. El conocimiento (García, 2009) al que tenemos acceso es cada vez mayor, produciéndose la necesidad de transmitirlo de una forma masiva y eficaz. Es, por lo tanto, necesario tener en cuenta que se ha producido un gran cambio no solo en la forma en que nos llegan esos conocimientos sino en la cantidad de los mismos.

En este tipo de instrucción los materiales o recursos con los que va a contar el estudiante son variados, sin reducirse a los impresos que se utilizan en la enseñanza presencial. Por lo tanto, tiene a su disposición un amplio abanico de posibilidades entre las que puede elegir de acuerdo a su estilo de aprendizaje (Rosenberg, 2001).

Igualmente el volumen de información al que va a acceder es mucho mayor y más actualizado.

Esto ha supuesto un enorme cambio con respecto a la enseñanza tradicional en la que, en la mayoría de los casos, el profesor es o se convierte en el centro de esa transmisión de conocimientos y las posibilidades de acceso a ellos fuera del aula tradicional es bastante reducida, ya que solo algunos tienen acceso a los mismos. Sin embargo, en la actual sociedad del conocimiento, el *e-learning* ha cambiado totalmente esta situación, consiguiendo que en este momento cualquier estudiante pueda acceder al conocimiento a través de diversas herramientas tecnológicas, que facilitan el acceso a los mismos en diferentes contextos, no solamente en el

aula tradicional. De este modo, el aprendizaje ya no se produce exclusivamente en una institución educativa sino que se ha roto esa barrera y el aprendizaje se produce en infinidad de contextos y situaciones.

Esto supone un cambio en la figura del docente y en su papel en la educación, así como en la función del estudiante que ya no es un mero sujeto pasivo sino que participa y colabora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto facilita la autonomía del mismo, pero al mismo tiempo favorece una formación grupal y colaborativa al mejorar la interacción entre los discentes, y entre los estudiantes y el profesor.

El rol del docente en los nuevos escenarios de aprendizaje adquiere nuevos matices y nuevas dimensiones, presentando unos roles básicos: consultores de información, colaboradores en grupo, trabajadores solitarios, facilitadores, desarrolladores de cursos y materiales y supervisores académicos (Cabero, 2006).

La función del profesor ha dejado de ser la de transmisor de los conocimientos y se ha convertido igualmente en un mediador (López y Matesanz, 2009) que debe planificar tanto la enseñanza individual como colectiva y realizarlo de una manera interdisciplinar.

Para llevar a cabo esta función debe hacer uso de los diferentes tipos de comunicación que le proporcionan las herramientas tecnológicas de que dispone, evaluando la adquisición de los conocimientos como resultado de los procesos de aprendizaje, a través de los modos diversos que tiene para observar el progreso del estudiante.

Igualmente debe enseñar a los estudiantes a saber seleccionar el conocimiento, pues no todo a lo que tienen acceso se puede dar como válido. Para ello, hay que conseguir desarrollar otras habilidades que les capaciten para ser selectivos y que no solo sepan sino que sepan hacer.

En otras palabras, parece conveniente que los profesores sean capaces de (Salinas, 1995):

- Guiar a los estudiantes en el uso de las bases de información y conocimiento así como proporcionar acceso a los mismos para usar sus propios recursos.
- Potenciar que los educandos se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto, explotando las

posibilidades comunicativas de las redes como sistemas de acceso a recursos de aprendizaje.

- Asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje en el que los estudiantes están utilizando estos recursos. Tienen que ser capaces de guiar al discente en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar su progreso, proporcionar feedback de apoyo a su trabajo y ofrecer oportunidades reales para la difusión de su trabajo.
- Acceder de forma fluida al trabajo del estudiante en consistencia con la filosofía de las estrategias de aprendizaje empleadas y con el nuevo usuario de la formación.

Otro reto para los docentes es promover las estrategias individuales de enseñanza y encontrar las maneras para que la tecnología pueda mejorar la capacidad del estudiante para leer, escribir, reflexionar y sintetizar los materiales del curso. Es decir, los instructores que tienen éxito en la comunicación, en la tutoría profesor-estudiante utilizan diferentes técnicas o materiales para crear una línea más positiva en el ambiente de aprendizaje.

También es importante reconocer que el estudiante en línea no es una entidad homogénea, sino que los discentes que siguen una modalidad *e-learning* suelen tener diferente origen así como diferentes necesidades de aprendizaje, aptitudes, habilidades y grados de autonomía. Haciendo hincapié en esta diversidad, se debe crear un entorno que pueda ajustarse a cada uno de ellos y satisfacer estas demandas siendo este el desafío para los educadores universitarios en línea (Flores y Flores, 2003). El estudiante al mismo tiempo puede acceder a los contenidos en todo momento y definir su propio ritmo de aprendizaje, beneficiándose de los métodos interactivos de que dispone, ya sean cooperativos o colaborativos.

Los discentes deben poseer características como la motivación, la independencia y la autosuficiencia. Por lo tanto, deben dominar una serie de destrezas como conocer cuándo hay una necesidad de información, identificar esta necesidad, saber trabajar con diferentes fuentes y sistemas simbólicos, dominar la sobrecarga de información, evaluarla y discriminar su calidad, organizarla, tener habilidad para la exposición de pensamientos, ser eficaz en el uso de la información para dirigir el problema, y saber comunicar la información encontrada a los demás (Meyer, 2002).

3.2.3.5. REDUCCIÓN DE LOS COSTES

Los autores señalados anteriormente aprecian que el *e-learning* da lugar a la reducción de los costes que se derivan de la educación presencial tanto por parte de las distintas instituciones educativas como de los estudiantes que cursan esta modalidad (Cabero, 2006).

El *e-learning* elimina la presencialidad continua, diaria, en el aula que tiene lugar en la educación presencial. La consecuencia directa de ello es la reducción del gasto que debe asumir tanto la institución de educación superior derivada del uso del aula a diario, como los propios discentes al tener que asumir los gastos que puedan derivarse del transporte o del alojamiento y manutención en caso de tener que desplazarse a otra ciudad diferente de la ciudad de origen para poder realizar unos determinados estudios (Rosenberg, 2001).

3.2.4. DESVENTAJAS DEL E-LEARNING

Aunque hemos destacado las ventajas de la modalidad *e-learning*, algunos autores como Cabero (2006); Newman (2008); Robinson y Bawden (2002); Richardson y Swan (2003); y Wools, Dowlin y Loertscher (2002) también hacen referencia en sus trabajos a los posibles inconvenientes que este aprendizaje puede presentar.

Para Richardson y Swan (2003) los entornos *e-learning* no son tan efectivos como los entornos de enseñanza tradicional presencial. El motivo principal al que hace referencia para señalar este aspecto es la falta de interacciones cara a cara (*face-to-face*) entre los estudiantes y los profesores, ya que no coinciden en el mismo lugar físico al mismo tiempo.

La consecuencia directa de esta falta de contacto personal, es la sensación de desconexión que pueden sentir los estudiantes al no contar con la comunicación directa que se produce en el aula, y al producirse la ausencia del lenguaje no verbal que existe en cualquier comunicación cara a cara, así como del resto de elementos que existen en el entorno de una clase tradicional.

Por su parte, Cabero, (2006), Newman, (2008), Robinson y Bawden, (2002) y Wools, Dowlin y Loertscher (2002) también se refieren a este sentimiento de aislamiento, de soledad que puede producirse en el *e-learning* debido a la ausencia de contacto físico directo con los profesores, pero también con el resto de los compañeros de clase. Esta soledad y aislamiento

que el discente puede llegar a sentir se puede traducir en falta de motivación y desencadenar en el abandono de su formación.

Esta situación puede ser debida a la resistencia que puede existir al cambio del sistema tradicional establecido. Además el *e-learning* va a significar que el estudiante debe ser autosuficiente, y tener habilidades de aprendizaje autónomo, y por ahora muchos estudiantes no cuentan con las competencias necesarias para hacerlo.

También estos autores destacan que si bien es cierto que el estudiante debe tener la suficiente competencia que le permita realizar las actividades y continuar con sus estudios, el profesor debe continuar guiándole y orientándole. Sin embargo, en algunas ocasiones uno de los inconvenientes que se encuentra en el *e-learning* es la ratio de estudiantes que tiene un profesor. El tener un número de estudiantes elevado va a dar lugar a que se produzca una disminución de la calidad de la formación, ya que no dispone del tiempo necesario para poder orientarles o guiarles en el proceso de enseñanza. Como vimos anteriormente, una de las ventajas del *e-learning* es llegar a todos los estudiantes con independencia del lugar en el que estuvieran, y acabar con la masificación de las aulas. A pesar de todo, no podemos olvidar que no es posible llevar a cabo una educación en la que un único profesor debe encargarse de un gran número de estudiantes porque esto daría lugar al fracaso del *e-learning*.

El *e-learning* conlleva el uso de herramientas tecnológicas, pudiendo ser consideradas la mayor barrera en esta modalidad de enseñanza y uno de los grandes inconvenientes que se han encontrado. En primer lugar, las instituciones deben contar con unas determinadas infraestructuras tecnológicas que no siempre se encuentran en todas las universidades y países. Y en segundo lugar, todos los participantes en el *e-learning*, profesores y estudiantes, deben tener una determinada competencia digital. Sin embargo, existen casos en los que algunos profesores y estudiantes están poco formados en este ámbito.

Existe una brecha digital (*digital divide*) y no todos los usuarios cuentan con las mismas facilidades de acceso a Internet.

El uso de tecnología en la enseñanza supone una renovación que posiblemente sea más brusca para los profesores que para los estudiantes, debido, en parte, al distanciamiento tecnológico y a la menor familiaridad del profesor con las novedades que se producen en este ámbito (López y Matesanz, 2009).

La brecha digital (*digital divide*) existente entre las diferentes generaciones de discentes o entre los estudiantes y los profesores en su acceso y uso de tecnologías dificulta la participación de ellos en este tipo de aprendizaje, motivando la necesidad de formarlos en muchas de las herramientas que deben utilizar a lo largo de esta modalidad de enseñanza.

De acuerdo con Prensky (2001) nos encontramos ante una generación digital, denominados nativos digitales, que se distingue de las generaciones anteriores, inmigrantes digitales, caracterizados por una velocidad rápida del procesamiento de la información, ya que están acostumbrados a recibir una mayor cantidad de información a través de diversos canales. Por ello, tienen la capacidad de procesar en paralelo y de forma simultánea varios tipos de información al dividir la atención, accediendo a la información de forma aleatoria, ya que su estructura cognitiva es como un hipertexto, es decir los nativos digitales son hipertextuales. Los enlaces presentes en un hipertexto permiten que vayan descubriendo la información y que lleguen a ella de diferentes formas.

Los nativos digitales están acostumbrados a que la imagen ilustre el texto, adquiriendo esta una mayor importancia. Por ello, se debe conseguir transmitir parte de la información a través de ella.

Están siempre conectados a la *web* y activos, buscando una recompensa inmediata y considerando a la tecnología su amiga.

Estas características se contraponen a aquellas de los inmigrantes digitales que procesan de modo lineal y tienen un acceso a la información de forma secuenciada, acostumbrados a que la imagen ilustre el texto. Por esto, la tecnología en muchas ocasiones está vista como una barrera.

Una terminología similar es usada por Veen y Vrakking (2006), que con las palabras *Homo zappiens* no solo hacen referencia a una generación que hace las cosas de forma diferente a las generaciones anteriores sino que es un claro exponente de los cambios sociales que se relacionan con la globalización, la individualización y el aumento del uso de la tecnología. Una generación que ha crecido rodeada de tecnologías.

Esta generación se debe considerar como una fuente de inspiración, realizando los cambios necesarios en la educación que puedan responder mejor a las necesidades de la sociedad futura.

3.2.5. PLATAFORMAS E-LEARNING

Las plataformas *e-learning* son uno de los avances más importantes en el desarrollo y evolución de esta modalidad. A través de estas plataformas se presentan los contenidos de los diferentes cursos en diversos formatos, así como las distintas actividades para adquirir esos contenidos. Al mismo tiempo nos brindan una serie de herramientas sincrónicas y asincrónicas que favorecen la comunicación y la creación de comunidades de aprendizaje. Todo ello permite a los docentes y a los administradores la gestión de los estudiantes (Bernárdez, 2007).

Una plataforma *e-learning* se considera como una aplicación *web* en la que se integran diversas herramientas para la enseñanza-aprendizaje *online*. De esta manera se puede implementar una enseñanza no presencial (*e-learning*) y/o una enseñanza mixta (*b-learning*) (López y Matesanz, 2009; Jenkins, Browne y Walker, 2005). La plataforma *e-learning* es descrita como un sistema de gestión de curso, como un *software* específicamente diseñado y comercializado para su uso en la enseñanza y el aprendizaje en red (Morgan, 2003). Es decir, es una aplicación de *software* o tecnología basada en *Web* para planificar, implementar y evaluar un proceso de aprendizaje específico. Un sistema de gestión del conocimiento que proporciona al docente la posibilidad de crear y distribuir contenidos, al mismo tiempo que le permite tutorizar la participación de estudiantes y evaluar su progresión. Además, proporciona a los estudiantes la posibilidad de utilizar herramientas interactivas, como foros de discusión, videoconferencias, *chats*, etc., que les permiten interactuar.

Para Zapata (2003:2) *“Una plataforma de teleformación, o un sistema de gestión de aprendizaje en red, es una herramienta informática y telemática organizada en función de unos objetivos formativos de forma integral, es decir que se puedan conseguir exclusivamente dentro de ella, y de unos principios de intervención psicopedagógica y organizativos, de manera que se cumplen una serie de criterios básicos.”*

Ruipérez (2003:157) define la plataforma de gestión del aprendizaje o plataforma *e-learning* como *“Software que, generalmente, en forma de paquete integrado (es decir,*

compuesto por módulos de software con funcionalidades independientes), incluye toda la logística necesaria para poder ofrecer cursos a través de Internet o de una intranet.”

Para Marcelo et al. (2003:153-154) la plataforma *e-learning* es “(...) una respuesta tecnológica que facilita el desarrollo del aprendizaje distribuido a partir de información de muy diversa índole (...) utilizando los recursos de comunicación propios de Internet (correo, foro, chat, videoconferencia), al tiempo que soportan el aprendizaje colaborativo, en cualquier lugar y en cualquier momento.”

El docente debe conocer cada una de las herramientas que le ofrecen las plataformas de gestión del conocimiento para que pueda diseñar, gestionar, desarrollar y evaluar los contenidos de su asignatura de una forma coherente y válida, mejorando la calidad pedagógica del curso (Muñoz y González, 2009).

Cuanto mejor conozca el docente las herramientas de que dispone, mayores recursos podrá utilizar para conseguir los objetivos marcados. Esto indica la necesidad de formar a los profesores en las diferentes herramientas de las que disponen para que puedan utilizar cada una de estas en la materia que imparten y aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo a través del uso eficiente de los recursos tecnológicos disponibles.

La metodología de estas plataformas está pensada para que los estudiantes puedan desarrollar sus capacidades personales por medio de la interacción con el resto del grupo y con el profesor, con el fin de construir un aprendizaje significativo en una determinada materia. En dicho aprendizaje el estudiante es parte activa y, en último término, es el responsable del mismo (López y Matesanz, 2009).

Para que podamos hablar de una plataforma *e-learning* se deben cumplir una serie de requisitos. Según Zapata (2003:2-3) deberían cumplirse los siguientes:

- *Posibilita el acceso remoto tanto a profesores como a alumnos en cualquier momento desde cualquier lugar con conexión a Internet o a redes con protocolo TCP/IP.*
- *Utiliza un navegador. Permite a los usuarios acceder a la información a través de navegadores estándares (como Netscape, Internet Explorer, Opera, etc.), utilizando el protocolo de comunicación HTTP.*

- *El acceso es independiente de la plataforma o del ordenador personal de cada usuario. Es decir utilizan estándares, de manera que la información puede ser visualizada y tratada en las mismas condiciones, con las mismas funciones y con el mismo aspecto en cualquier ordenador.*
- *Tiene estructura servidor/cliente. Es decir permite retirar y depositar información.*
- *El acceso es restringido y selectivo.*
- *Incluye como elemento básico una interfaz gráfica común, con un único punto de acceso, de manera que en ella se integran los diferentes elementos multimedia que constituyen los cursos: texto, gráficos, vídeo, sonidos, animaciones, etc.*
- *Utiliza páginas elaboradas con un estándar aceptado por el protocolo HTTP: HTML o XML.*
- *Realiza la presentación de la información en formato multimedia. Los formatos HTML o XML permiten presentar la información, además de en hipertexto, pueden utilizarse gráficos, animaciones, audio y vídeo (tanto mediante la transferencia de ficheros como en tiempo real).*
- *Permite al usuario acceder a recursos y a cualquier información disponible en Internet. Bien a través de enlaces y las herramientas de navegación que le proporciona el navegador en Internet, bien a través del propio entorno de la plataforma.*
- *Permite la actualización y la edición de la información con los medios propios que han de ser sencillos o con los medios estándares de que disponga el usuario. Tanto de las páginas web como de los documentos depositados.*
- *Permite estructurar la información y los espacios en formato hipertextual. De esta manera la información se puede organizar, estructurada a través de enlaces y asociaciones de tipo conceptual y funcional, de forma que queden diferenciados distintos espacios y que esto sea percibible por los usuarios.*
- *Permita establecer diferentes niveles de usuarios con distintos privilegios de acceso. Debe contemplar al menos: el administrador, que se encarga del mantenimiento del servidor, y de administrar espacios, claves y privilegios; el coordinador o responsable de curso, es el*

perfil del profesor que diseña, y se responsabiliza del desarrollo del curso, de la coordinación docente y organizativa del curso en la plataforma; los profesores tutores, encargados de la atención de los estudiantes, de la elaboración de materiales y de la responsabilización docente de las materias; y los estudiantes.

3.2.5.1. CARACTERÍSTICAS DE LAS PLATAFORMAS E-LEARNING

De acuerdo con Boneu (2007), las plataformas *e-learning* deben tener cuatro características principales como son:

- Interactividad:

Como hemos señalado con anterioridad estamos ante una enseñanza *learner centred* en la que el estudiante debe sentir que forma parte del proceso, que es el protagonista.

La interacción que se distinguen en las plataformas *e-learning* se puede dividir en tres niveles (Moore, 1989). En primer lugar, distinguimos la interacción del discente con los materiales, contenidos del curso a través de los cuales obtiene información intelectual de las materias que estudia. En segundo lugar, la interacción entre el profesor y los estudiantes. Estas comunicaciones pueden darse de forma unilateral, uno a uno, o de uno a muchos. Y en tercer lugar, la interacción entre los propios discentes a través de la cual intercambian ideas, información sobre el curso y la materia, consiguiéndolo gracias a las herramientas sincrónicas y asincrónicas con las que cuentan las plataformas. Esta posibilidad de comunicación facilita la colaboración entre los protagonistas del proceso educativo, creándose comunidades de aprendizaje y fomentándose el trabajo en grupo. Las plataformas *e-learning* fomentan la independencia de los discentes y un aprendizaje individualizado, pero al mismo tiempo fomentan el trabajo en equipo, la colaboración de los estudiantes y su participación en distintas actividades a través de las herramientas que ofrecen.

- Flexibilidad:

Boneu (2007:40) hace referencia en este caso a la flexibilidad como sinónimo de adaptabilidad. Considera que las plataformas deben contar con un conjunto de funcionalidades para que se adapten fácilmente a la organización en la que se desea implantar. Divide dicha adaptación en tres:

“Capacidad de adaptación a la estructura de la institución.

Capacidad de adaptación a los planes de estudio de la institución donde se quiere implantar el sistema.

Capacidad de adaptación a los contenidos y estilos pedagógicos de la organización.”

Por nuestra parte vamos a añadir la idea de flexibilidad como sinónimo de accesibilidad. Las plataformas *e-learning* deben permitir el acceso desde cualquier lugar y en cualquier momento, de todos los protagonistas implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a las herramientas de que estas disponen como a los recursos o documentos que en ellas se cuelgan, ya que, como vimos en la ventajas del e-learning, estamos ante una modalidad de enseñanza *“just-in-time-learning”*, *“just-for-me”* y *“learning anytime, anywhere”* (Rosenberg, 2001).

Las plataformas deben permitir que sea el discente el que decida el momento en el que quiere conectarse y marque su propio ritmo de aprendizaje de acuerdo a su situación profesional y personal (Fandos, 2009). Igualmente el docente debe tener la flexibilidad de poder conectarse en cualquier momento para colgar un determinado recurso, realizar un seguimiento de los estudiantes o colgar un anuncio importante para ellos.

- Escalabilidad:

Entendiendo la escalabilidad como la capacidad que permite que la plataforma *e-learning* funcione de forma eficiente con independencia del número de usuarios que están dados de alta en ella.

- Estandarización:

Este término hace referencia a la capacidad de utilizar cursos diseñados por terceros, que cumplan los estándares. De esta forma pueden ser usados por la organización que los ha creado y por otras que también cumplan el mismo estándar. Como Boneu (2007) señala, de esta forma, se garantiza la durabilidad de los cursos, consiguiendo que no queden obsoletos, pudiéndose realizar un seguimiento del comportamiento del discente en el curso.

3.2.5.2. EVOLUCIÓN DE LAS PLATAFORMAS E-LEARNING

Como Boneu (2007:39) indica, el origen de las plataformas *e-learning* se encuentra en los sistemas de gestión de contenidos (*content management systems* o CMS). Este autor los define como “(...) *software que se utiliza principalmente para facilitar la gestión de webs, ya sea en Internet o en una intranet, y por eso también son conocidos como gestores de contenido web (web content management o WCM).*”

Estos sistemas de gestión de contenidos han ido evolucionando y podemos distinguir tres etapas en la evolución de las plataformas *e-learning*.

3.2.5.2. 1. PRIMERA ETAPA

En esta etapa encontramos los *Content Management System* como las plataformas de *e-learning* más básicas, cuyo objetivo es la creación y gestión de información en línea de diversos archivos de texto, vídeo, sonido, gráficos, imágenes, etc. De acuerdo a Stewart, Graham y Terry (2008:2) un CMS se puede definir como:

“(...) a tool that enables technical and nontechnical staff to create, edit, manage, and publish content such as text, graphics, video, and documents using a set of rules, processes, and workflows that ensure coherent, validates electronic content. In essence, a CMS allows multiple people to manage a broad spectrum of content in multiple media formats by applying consistent rules.”

Las características y funciones principales de un CMS son (Shaw y Venkatesh, 2005:209):

- *A class list and associated grade book.*
- *A space for course outlines, assignments, and content pages.*
- *An authoring facility to produce, uploads, and content pages.*
- *Communication facilities including all or some of the following: e-mail, notifications, synchronous messaging, or chat.*
- *Some capability to access external links.*
- *A quiz generator to produce assessments and a tool to manage assessments (including, possibly, some form of secure testing with authentication, a database for storing and randomizing test items, and a reporting mechanism).*
- *Capability to display various file formats.*

- *Simple document or content management functionality – typically in the form of organization under different folders.*
- *Administrative tools (to, for example, generate reports, assign privileges, sort class lists, or create conferences and folders).*

Estos primeros sistemas no cuentan con instrumentos de apoyo en tiempo real ni con herramientas de colaboración sincrónica, como los *chats*, o asincrónica como los foros (Boneu, 2007).

3.2.5.2.2. SEGUNDA ETAPA

Esta segunda etapa se caracteriza por el uso de *learning management system* (LMS) que se desarrolla a partir de los anteriores CMS (Boneu, 2007).

Los LMS proporcionan un entorno que va a permitir actualizar, mantener y ampliar la *web* al contar con la colaboración de diversos usuarios. Estos sistemas están orientados al aprendizaje y a la educación. De acuerdo con García (2006), se define el LMS como “(...) *software que se usa para la creación, gestión y distribución de actividades formativas a través de la Web.*”

Los LMS van a permitir que los usuarios mejoren sus competencias y fomenten la intercomunicación con el entorno. Van a disponer de herramientas que permitan distribuir cursos, contenidos, etc., relacionados con la formación general (Boneu, 2007).

Los instrumentos de las que consta un LMS permiten la realización de distintas funciones que podríamos dividirlos en (Dabbagh y Bannan-Ritland, 2005; García, 2006):

- Gestión de contenido:

Los profesores cuentan con herramientas de creación de contenidos que le permiten generar los que va a utilizar en el curso en un editor HTML o bien subir a la plataforma los distintos archivos en diferentes formatos (MS Word o PDF por ejemplo), presentaciones, imágenes, archivos de audio y vídeo, etc. Igualmente pueden incluir vínculos a otras páginas *web* que están fuera de los LMS, enlazando de esta manera la plataforma con las diferentes páginas *web* seleccionadas.

El docente tiene el control y la libertad de mostrar u ocultar el o los contenidos que desea que en cada momento estén habilitados para que puedan ser vistos y/o descargados por los estudiantes.

- Comunicación y colaboración:

Los LMS cuentan con diferentes herramientas sincrónicas y asincrónicas que permiten que se produzca la interacción entre el profesor y los estudiantes, o entre los discentes sin intervención del docente.

Las interacciones que se producen pueden ser de uno a uno, de uno a todos, de algunos a algunos, o de todos a todos.

Igualmente brindan la posibilidad de realizar grupos de comunicación en los que pueda actuar un determinado grupo de estudiantes sin que tenga una comunicación entre el número total de discentes. De esta forma permite la creación de grupos de trabajo y el aprendizaje colaborativo.

- Evaluación o seguimiento:

A través de las diferentes herramientas de evaluación como cuestionarios *online* con preguntas de respuesta múltiple, respuesta corta, preguntas de verdadero o falso, etc., el docente puede ir evaluando y comprobando la evolución de sus estudiantes.

Los LMS permiten la realización de una evaluación continua que permita comprobar las necesidades que puedan tener los discentes de acuerdo a los resultados que se vayan obteniendo.

- Administración y asignación de permisos:

Las herramientas administrativas van a permitir que el administrador pueda gestionar todos los recursos señalados anteriormente sobre los contenidos, la comunicación o la evaluación. Estas también van a permitir cambiar el aspecto del curso, gestionar todos los archivos, así como la activación de los distintos cursos, de las cuentas de usuario, de los permisos y autorizaciones de estos.

En la Figura 4 García (2006) resume las funciones los LMS.

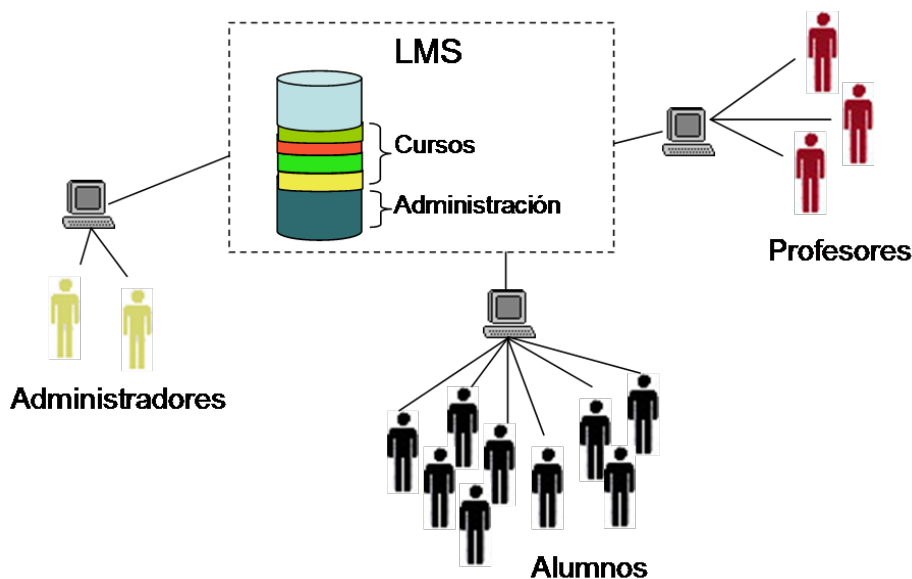


Figura 4. Funciones de los LMS. García (2006)

3.2.5.2.3. TERCERA ETAPA

Esta tercera etapa se distingue por el uso de *los Learning Content Management System (LCMS)*, siendo plataformas *e-learning* que combinan e integran las funcionalidades de las anteriores plataformas CMS y LMS, y añaden técnicas de gestión de conocimiento al LMS.

Las principales características son (García, 2006; Shaw y Venkatesh, 2005):

- Separación del contenido y la estructura:

El hecho de que la estructura y el contenido estén separados va a permitir que el contenido se pueda compartir o reutilizar en distintos cursos o en un curso con algunas variantes que se realizan con facilidad. También posibilita que sea transferido entre organizaciones.

- Almacenamiento y localización del contenido:

El contenido se almacena en bases de datos o en un fondo o repositorio de contenidos. Se almacena bajo una determinada taxonomía y un esquema de metadatos que describen diferentes aspectos de contenido como las fechas de caducidad, la versión, etc. para que bien los que desarrollan esos contenidos o los usuarios puedan encontrarlos y controlar el acceso y la gestión de los derechos de autor.

- Diversidad de formatos:

El contenido se puede publicar en diversos formatos.

- Herramientas educativas:

Los LCMS cuentan con diversas herramientas educativas como pueden ser herramientas de presentación, de evaluación, tareas interactivas y mecanismos de retroalimentación.

- Puede ser independiente o estar integrado en un LMS.

La Figura 5 García (2006) resume las funciones los LCMS.

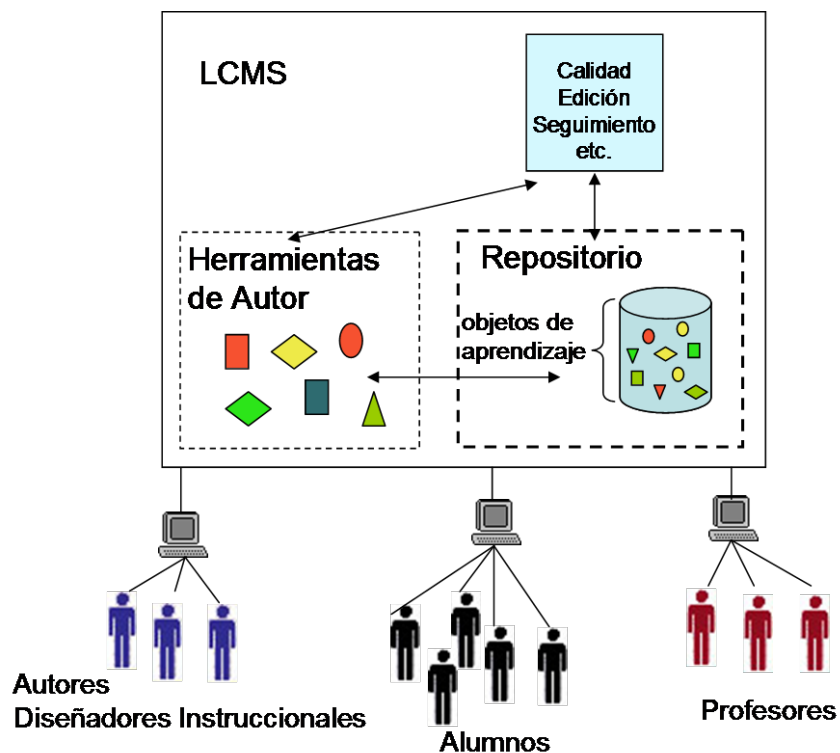


Figura 5. Funciones de los LMS. García (2006)

En la Tabla 6 recogemos la comparativa realizada por Boneu (2007:40) sobre las características más destacadas de los LMS y los LMCS.

USOS	LMS	LCMS
Usuarios a los que va dirigidos	Responsables de los cursos, administradores de formación, profesores o instructores	Diseñadores de contenidos, diseñadores instruccionales, directores de proyectos
Proporciona	Cursos, eventos de capacitación y está dirigido a estudiantes	Contenidos para el aprendizaje, soporte en el cumplimiento y usuarios
Manejo de clases, formación centrada en el profesor	Sí (pero no siempre)	No
Administración	Cursos, eventos de capacitación y estudiantes	Contenidos para el aprendizaje, soporte en el cumplimiento y usuarios
Análisis de competencias-habilidades	Sí	Sí (en algunos casos)
Informe del rendimiento de los participantes en el seguimiento de la formación	Enfoque principal	Enfoque secundario
Colaboración entre usuarios	Sí	Sí
Mantiene una base de datos de los usuarios y sus perfiles	No siempre	No siempre
Agenda de eventos	Sí	No
Herramientas para la creación de contenidos	No	Sí
Organización de contenidos reutilizable	No siempre	Sí
herramientas para la evaluación integrada para hacer exámenes	Sí (la mayoría de los LMS tienen esta capacidad)	Sí (la mayoría tienen esta capacidad)
Herramienta de flujo de trabajo	No	Sí (en algunas ocasiones)
Comparte datos del estudiante con un sistema ERP (<i>enterprise requirement planning</i>)	Sí	No
Evaluación dinámica y aprendizaje adaptativo	No	Sí
Distribución de contenido, control de navegación e interfaz del estudiante.	No	Sí

Tabla 6. Comparativa de las características más destacadas de los LMS y los LMCS. Boneu (2007:40)

3.3. MODALIDAD BLENDED LEARNING

3.3.1. DEFINICIÓN DEL TÉRMINO *BLENDED LEARNING*

En las últimas décadas, gracias al rápido desarrollo que se ha producido en las diversas tecnologías, se ha potenciado la convergencia de los ámbitos de enseñanza-aprendizaje de la educación tradicional, en la que se llevan a cabo interacciones *face-to-face*, y de la educación mediada a través de la tecnología (Coaten, 2003; Graham, 2006; López y Matesanz, 2009).

“In the past, these two learning environments have remained largely separate because they have used different media and method combinations and have addressed the needs of different audiences. For example, traditional face-to-face learning typically occurred in a teacher-directed environment with person-to-person interaction in a live synchronous, high fidelity environment. On the other hand, distance learning systems emphasized self-paced learning and learning materials interactions that typically occurred in an asynchronous, low-fidelity environment.” “(...) BL is the combination of instruction from two historically separate models of teaching and learning: traditional face-to-face learning systems and distributed learning systems” (Graham, 2006:5).

“BL is part of the ongoing convergence of two archetypal learning environments. On the one hand, we have the traditional face-to-face learning environment that has been around for centuries. On the other hand, we have distributed learning environments that have begun to grow and expand in exponential ways as new technologies have expanded the possibilities for distributed communication and interaction” (Graham, 2006:5).

En la Figura 6, Graham (2006:6) muestra que se ha producido una progresiva convergencia entre los dos sistemas de formación, presencial (*face-to-face*) y en línea, que han permitido que la conjunción de ambos, dé lugar al *blended learning*.

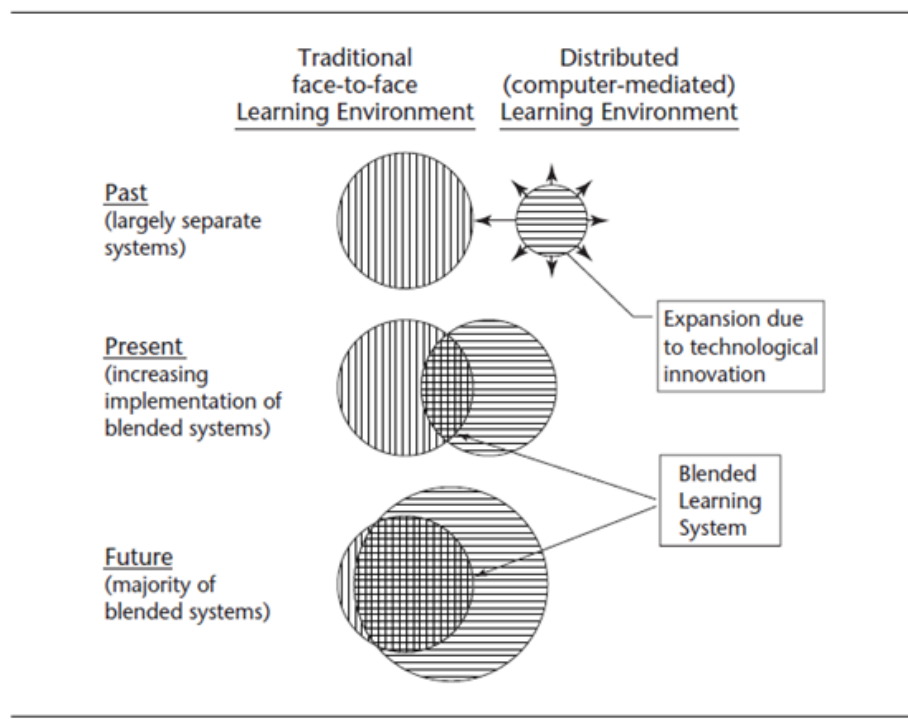


Figura 6. Convergencia entre los sistemas de formación presencial y en línea. Graham (2006:6)

La consecuencia directa de esta convergencia entre ambos ámbitos de enseñanza es el desarrollo de ambientes en los que se aprovechan las ventajas de ambas modalidades de enseñanza (Graham, 2006; Osguthorpe y Graham, 2003).

“Blended learning is the most logical and natural evolution of our learning agenda. It suggests an elegant solution to the challenges of tailoring learning and development to the needs of individuals. It represents an opportunity to integrate the innovative and technological advances offered by online learning with the interaction and participation offered in the best of traditional learning. It can be supported and enhanced by using the wisdom and one-to-one contact of personal coaches” (Thorne, 2003:16).

De esta forma, la modalidad *blended learning*, consigue combinar la interacción cara a cara que tiene lugar entre el profesor y los estudiantes en la modalidad presencial, que se consigue por la coincidencia en el tiempo y en el espacio de todos los protagonistas implicados, con la formación a través del uso de diferentes tecnologías que facilitan la distribución de contenidos, las experiencias de aprendizaje y la interacción sin que se precise que los discentes y los docentes compartan el mismo espacio físico y coincidan en el tiempo.

Sin embargo, autores como Dzuiban, Hartman y Moskal (2004) no consideran que la modalidad *blended learning* sea, únicamente, el uso de distintas modalidades que se juntan y dan como resultado una modalidad nueva, sino que el *blended learning* debe convertirse en un enfoque pedagógico que destaque por el aprendizaje activo y colaborativo que nos brindan las tecnologías y la efectividad y socialización de la interacción *face-to-face* de la enseñanza presencial.

“The real importance and significance in blended learning lies in its potential. If we forget the title and focus on the process, blended learning represents a real opportunity to create learning experiences that can provide the right learning at the right time and in the right place for each and every individual, not just at work, but in schools, universities and even at home. It can be truly universal, crossing global boundaries and bringing groups of learners together through different cultures and time zones. In this context blended learning could become one of the “most significant developments of the 21st century” (Thorne, 2003:18).

Otros autores como Allan (2007); Sharpe, Benfield, Roberts y Francis (2006) en lugar de dar una definición del *blended learning*, prefieren señalar las dimensiones que abarca esta modalidad:

- uso de diferentes modos de enseñanza presencial, *face-to-face*, y en línea;
- mezcla de tecnologías basadas en la red. Uso de las tecnologías de la primera generación de Internet, pero también de las proporcionadas por el desarrollo tecnológico y por la *Web 2.0*;
- actividades e intervenciones bien de forma sincrónica como asincrónica. Flexibilidad de tiempo. Ruptura de las barreras temporales;
- el contexto donde se produce el aprendizaje es diverso, puede ser en el campus universitario, pero también en casa o en lugar de trabajo. Flexibilidad con respecto al lugar. Ruptura de las barreras espaciales;
- diferentes enfoques de aprendizaje. Pedagogías centradas en el tutor (*tutor-centred*) o en el estudiante (*learner-centred*). Teorías conductistas o constructivistas;
- la relación con otros en el proceso de aprendizaje es diverso. Aprendizaje individual, en grupo, pudiéndose desarrollar una comunidad de aprendizaje, aprendizaje colaborativo.

- modalidad dirigida a diferentes grupos de personas, bien estudiantes, profesionales, etc.;
- los docentes determinan los objetivos del proceso de aprendizaje o pueden negociarse y acordarse por los protagonistas: los individuos, el grupo o las comunidades.

El *blended learning* se presenta como la mejor manera de poder combinar lo mejor que se nos ofrece desde otras modalidades y al mismo tiempo contar con la flexibilidad del tiempo, el espacio y los distintos enfoques de aprendizaje, así como de distintas tecnologías para tener la libertad de elegir aquellas que nos sean necesarias para el diseño de un determinado programa semipresencial, de acuerdo a los estudiantes o usuarios que tengamos (Allan, 2007). Además la flexibilidad en el tiempo y en el espacio permite que los discentes puedan tener libertad a la hora de decidir el momento en el que se conectan y desde el lugar desde el que lo hacen. Esto hace que estemos ante una modalidad que posibilita que el estudiante marque su propio ritmo de aprendizaje de acuerdo a su situación personal.

3.3.2. EL *BLENDED LEARNING* Y LA PEDAGOGÍA *LEARNER-CENTRED*. ENFOQUES DE APRENDIZAJE

Siguiendo la clasificación realizada por Allan (2007) sobre los enfoques de aprendizaje, destacamos dos enfoques pedagógicos principales y opuestos: *tutor-centred* y *learner-centred*.

En el enfoque de aprendizaje o en la pedagogía *tutor-centred*, el profesor se encuentra ubicado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Allan, 2007; Ingleby, Joyce and Powell, 2010).

Se basa en la idea de transmitir el máximo conocimiento posible al estudiante, el cual tiene la única función de adquirirlo sin poder elegir o determinar tales conocimientos. El docente, por lo tanto, marca los objetivos que deben alcanzarse y el orden en el que debe hacerse. Se presentan los materiales en porciones desglosadas en pequeñas cantidades, siguiendo una secuencia lógica y determinada. No se tienen en cuenta las necesidades o intereses de aprendizaje personales de los discentes. Se basa en la idea de considerar al tutor como el experto y al discente como un aprendiz que debe adquirir lo que le transmite de forma unipersonal el profesor. Esta pedagogía centrada en el profesor está, en cierto modo, ligada al conductismo (Allan, 2007; Chall, 2002; Ingleby, Joyce y Powell, 2010).

Existe un evidente énfasis en el conocimiento y en las destrezas de reproducción. Es un estilo tradicional de enseñanza y aprendizaje en el que los profesores transmiten unos conocimientos y los estudiantes los aprenden. Para transmitir estos conocimientos, se llevan a cabo actividades de enseñanza-aprendizaje que se refieren a las clases didácticas tradicionales, junto con la ayuda de paquetes de aprendizaje asistidos por ordenador, basándose en la idea de repetición y práctica, todas ellas determinadas una vez más por el tutor (Allan, 2007; Ingleby, Joyce y Powell, 2010).

Se realizan diferentes pruebas usando el modelo de pregunta para evaluar los conocimientos adquiridos por los discentes. De esta forma se produce un *feedback* regular que se basa en la habilidad de los estudiantes para alcanzar los resultados que se establecen en el programa de cada una de las asignaturas (Allan, 2007).

Todo este proceso se lleva a cabo en un determinado lugar y con un horario estricto en el que deben coincidir los estudiantes y profesores para que se puedan llevar a cabo sesiones que se han determinado previamente. Sin embargo, con el desarrollo del *blended learning* se produce la ruptura de esta rigidez de tiempo y de espacio, y tiene lugar un cambio en el enfoque de aprendizaje hacia uno más abierto en el que el estudiante está más involucrado y más activo en la construcción del conocimiento. Cambia hacia una pedagogía *learner-centred*.

Allan (2007:54) señala tres principios básicos de la pedagogía centrada en el estudiante (*learner-centred*):

- *the learner is actively involved in the learning process;*
- *learning is based on real-life and authentic situations that are relevant;*
- *learning is a social process.*

En la Figura 7 Allan (2007:54) incide en las actividades que destacan en este enfoque en el que existe una mayor negociación de los contenidos del proceso de aprendizaje.

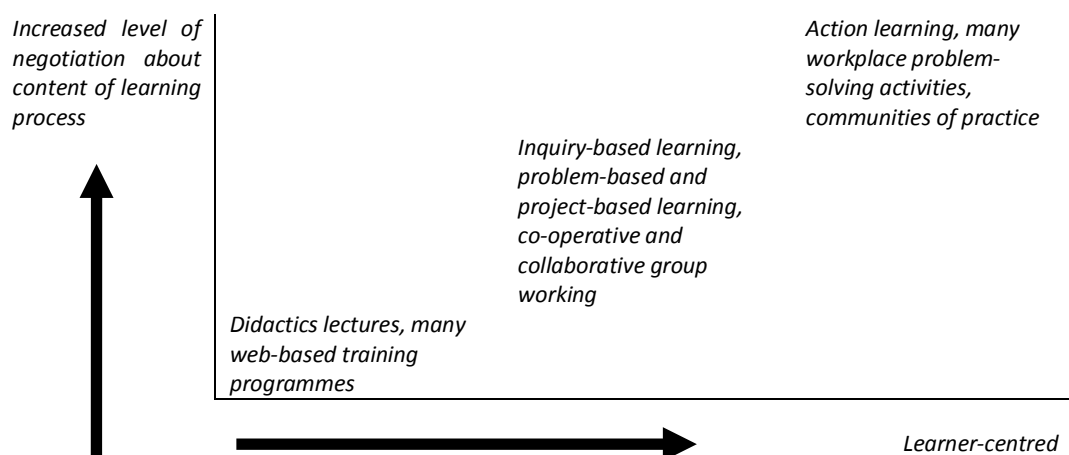


Figura 7. Actividades que destacan en el enfoque *learner-centred*. Allan (2007:54)

Las pedagogías *learner-centred* sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Collins y O'Brien, 2003). Los estudiantes son más activos y participan, convirtiéndose el conocimiento en una negociación entre el docente y los discentes. Además en esta pedagogía se parte de las posiciones de los estudiantes, de sus intereses y objetivos, llevándose a cabo un proceso de aprendizaje que se basa en situaciones reales con materiales auténticos y a través de las tecnologías que tenemos a nuestra disposición, las cuales favorecen este proceso (Allan, 2007).

La consecuencia directa es la mayor motivación de los estudiantes, ya que sienten que son parte integrante del proceso y llevan a cabo un aprendizaje cooperativo, colaborativo, en grupo, compartiendo su conocimiento con la comunidad de aprendizaje creada.

Se produce la negociación entre el docente y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí, por lo que, se aprende a través de la interacción que se lleva a cabo entre todos los protagonistas del proceso de aprendizaje.

En palabras de Collins y O'Brien (2003:340) la instrucción centrada en el estudiante (*student-centred instruction*) se puede definir como:

"(...) approach in which students influence the content, activities, materials, and pace of learning. This learning model places the student (learner) in the center of the learning process. The instructor provides students with opportunities to learn

independently and from one another and coaches them in the skills they need to do so effectively. (...) includes such techniques as substituting active learning experiences for lectures, assigning open-ended problems and problems requiring critical or creative thinking that cannot be solved by following text examples, involving students in simulations and role plays, and using self-paced and/or cooperative (team-based) learning. (...) can lead to increased motivation to learn, greater retention of knowledge, deeper understanding, and more positive attitudes towards the subject being taught."

Este enfoque pedagógico, por lo tanto, debe centrarse en el estudiante, el cual debe tener un papel activo e interactivo. Debe interactuar con el discente, con los compañeros, así como con los contenidos y las fuentes que le ayudan en su formación.

Otra de las características destacadas son los mecanismos que los discentes y el profesor tienen a mano para realizar la evaluación y autoevaluación para de esta manera, llevar a cabo una evaluación formativa y sumativa, y al mismo tiempo conocer de forma unipersonal las debilidades y fortalezas, ayudándoles a mejorar y alcanzar los objetivos (Dziuban, Hartman y Moskal, 2004).

En palabras de Goodyear (2000) el aprendizaje que se produce es fundamentalmente social, en una comunidad de aprendizaje. De este modo, definen el aprendizaje como un acto de participación, así que la adquisición del conocimiento depende directamente de la participación en las interacciones que se llevan a cabo. Por lo que es imprescindible que los discentes se involucren en esta participación con otros para conseguir alcanzar los objetivos o se producirá el fracaso en el aprendizaje.

El hecho de que se sea necesaria la interacción supone que el aprendizaje sea un proceso de interacciones y negociaciones entre los profesores y los discentes (Allan, 2007).

En el modelo *learner-centred*, finalmente destaca la necesidad del aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) por lo que también es necesaria la independencia que permita que los discentes sigan formándose para dar respuesta a las necesidades que se vayan teniendo.

Los estudiantes deben ser tratados como coautores en el proceso de aprendizaje y tener en cuenta sus ideas y aportaciones al proceso (McCombs y Whistler, 1997), ya que necesitan (Grabinger, Dunlap y Duffield, 1997:6):

- *to determine for themselves what issues need to be addressed when facing a new problem;*
- *to identify knowledge and skills they already possess that can be applied to the situation;*
- *to determine which skill and knowledge areas are deficient, and create learning plans to address those deficiencies;*
- *to create timelines, manage resources, and monitor their progress;*
- *to apply what they know to problems that may change substantially from one moment to another; and*
- *to assess their performance and make changes in personal processes for use to meet subsequent challenges.*

Para Grabinger y Dunlap (1995) las actividades que se plantean en el paradigma *learner-centred*, requieren que el estudiante implicado en este proceso asuma un papel personal y activo, ya que esta pedagogía sitúa al estudiante en el centro del proceso, dirigiendo el aprendizaje y participando en la planificación, actividades, dirección y evaluación, como se muestra en la Figura 8 (Grabinger, Dunlap y Duffield, (1997:6).

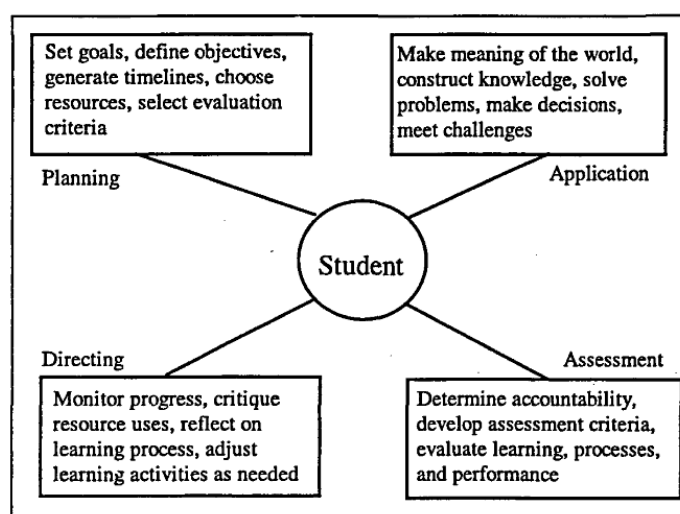


Figura 8. Papel del docente en la pedagogía *learner-centred*. Grabinger, Dunlap y Duffield (1997:6)

Al igual que anteriormente señalábamos como el paradigma *tutor-centred* tiene su reflejo en el conductismo, la pedagogía *learner-centred* está relacionada con la teoría constructivista, con el constructivismo social. Para Alexander (1999); como para Grabinger, Dunlap y Duffield (1997:6) se pueden destacar tres características principales dentro de esta teoría:

- *Knowledge is not a product to be accumulated but an active process in which the learner attempts to make sense out of the world.*
- *People acquire knowledge in forms that make sense to them and enable them to use it in a meaningful way in their lives.*
- *The construction of knowledge is based on collaboration and social negotiation of meaning. Common understanding and shared meaning are developed through discussions with peers and tutors.*

A ello Allan (2007:54) añade:

“(...) it is important to create a learning environment that will enable students to work in learning groups and exchange their own world maps or mental models to explore their own ideas and meaning of a topic, to identify and explore ideas between theory and practice, and to share their work and academic experiences with each other.”

De sus palabras podemos deducir cómo el constructivismo está relacionado con el aprendizaje cooperativo, colaborativo, en grupos en los que los estudiantes trabajan para alcanzar un objetivo común, compartiendo sus fuentes, intercambiando su información y puntos de vista (Dillenbourg, 1999; Lewis y Allan, 2005).

Como señalamos anteriormente en las teorías interaccionistas de adquisición de segunda lengua (L2), Vygotsky (1978) considera que los estudiantes son más capaces en niveles intelectuales superiores cuando trabajan de forma colaborativa, en grupo, que cuando trabajan de forma individual. Una vez más, esto nos lleva al concepto señalado en el capítulo anterior sobre la *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* al sugerir que el aprendizaje de los discentes es mayor cuando se trabaja con otro u otros que son más hábiles o con un nivel de desarrollo mayor.

“(..) the difference between the child’s developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under a adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978:86).

En la modalidad *blended learning*, el estudiante debe saber trabajar de forma independiente, pero necesita ser guiado por el docente el cual tiene un nivel mayor de competencia. Sin embargo, también debe ser capaz de trabajar en equipo cooperando y colaborando con otros con los que comparte los mismos objetivos, para que se produzca un aprendizaje significativo.

En la Tabla 7 y 8 presentamos las comparativas entre el paradigma *tutor o teacher-centred* y el *learner-centred* desarrollado por Allen (2004:23); y Huba y Freed (2000:35):

COMPARISON OF TEACHER-CENTERED AND LEARNER-CENTERED PARADIGMS	
<i>Teacher-Centered Paradigm</i>	<i>Learner-Centered Paradigm</i>
<i>Knowledge is transmitted from professor to students</i>	<i>Students construct knowledge through gathering and synthesizing information and integrating it with the general skills of inquiry, communication, critical thinking, problem solving and so on.</i>
<i>Students passively receive information</i>	<i>Students are actively involved</i>
<i>Emphasis is on acquisition of knowledge outside the context in which it will be used</i>	<i>Emphasis is on using and communicating knowledge effectively to address enduring and emerging issues and problems in real-life contexts</i>
<i>Professor’s role is to be primary information giver and primary evaluator</i>	<i>Professor’s role is to coach and facilitate Professor and students evaluate learning together</i>
<i>Teaching and assessing are separate</i>	<i>Teaching and assessing are intertwined</i>
<i>Assessment is used to monitor learning</i>	<i>Assessment is used to promote and diagnose learning</i>
<i>Emphasis is on right answers</i>	<i>Emphasis is on generating better questions and learning from errors</i>
<i>Desired learning is assessed indirectly through the use of objectively scored tests</i>	<i>Desired learning is assessed directly through papers, projects, performances, portfolios, and the like</i>
<i>Focus is on a single discipline</i>	<i>Approach is compatible with interdisciplinary investigation</i>
<i>Culture is competitive and individualistic</i>	<i>Culture is cooperative, collaborative, and supportive</i>
<i>Only students are viewed as learners</i>	<i>Professor and students learn together</i>

Tabla 7. Comparativa entre los paradigmas *teacher-centred* y *learner-centred*. Allen (2004:23)

TEACHER-CENTERED VERSUS LEARNER-CENTERED INSTRUCTION		
Concept	Teacher-Centered	Learner-Centered
<i>Teaching goals</i>	- Cover the discipline	Students learn: - How to use the discipline - How to integrate disciplines to solve complex problems - An array of core learning objectives, such as communication and information literacy skills
<i>Organization of the curriculum</i>	- Courses in catalog	- Cohesive program with systematically created opportunities to synthesize, practice, and develop increasingly complex ideas, skill, and values
<i>Course structure</i>	- Faculty cover topics	- Students master learning objectives
<i>How students learn</i>	- Listening - Reading - Independent learning, often in competition for grades	- Students construct knowledge by integrating new learning into what they already know - Learning is viewed as a cognitive and social act
<i>Pedagogy</i>	- Based on delivery of information	- Based on engagement of students
<i>Course delivery</i>	- Lecture - Assignments and exams for summative purposes	- Active learning - Assignments for formative purposes - Collaborative learning - Community service learning - Cooperative learning - Online, asynchronous, self-directed learning - Problem-based learning
<i>Course grading</i>	- Faculty as gatekeepers - Normal distribution expected	- Grades indicate mastery of learning objectives
<i>Faculty role</i>	- Sage on the stage	- Designer of learning environment
<i>Effective teaching</i>	- Teach (present information) well and those who can will learn	- Engage students in their learning - Help all students master learning objectives - Use classroom assessment to improve courses - Use program assessment to improve programs

Tabla 8. La instrucción *teacher-centred* frente a la *learner-centred*. Huba y Freed (2000:35)

CONCLUSIONES

Como ha quedado evidenciado a lo largo del presente capítulo, la educación se ha adaptado a las circunstancias sociales de cada época con el fin de dar respuesta a las necesidades que han tenido y tienen los ciudadanos en cuanto a su formación.

Estos cambios en la educación han venido siempre marcados por los avances que han tenido y tienen lugar en las formas y modos de comunicación, por la evolución de distintos recursos y herramientas tecnológicas como se evidencia en las diferentes generaciones de educación a distancia y *e-learning*, en la evolución que se ha producido en las diferentes plataformas *e-learning*.

La educación se ha convertido en la herramienta imprescindible y en uno de los indicadores del progreso de los países desarrollados. Dicha educación ha dejado de tener lugar únicamente de forma presencial y en un aula. Se ha producido un cambio en la modalidad de enseñanza, adquiriendo una gran importancia el aprendizaje *e-learning* y la modalidad *blended learning*.

Son varios los motivos que han contribuido a este cambio:

- Se produce la ruptura de las barreras espacio-temporales, ya que no es necesario que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los estudiantes y docentes, coincidan en un lugar físico concreto en un momento determinado. Las nuevas tecnologías han permitido que los discentes puedan continuar con su formación con independencia del lugar en el que se encuentren y el momento en que decidan llevarlo a cabo. Una consecuencia directa de esta ruptura de las barreras espacio-temporales es la eliminación del aislamiento de algunos estudiantes que por diferentes circunstancias personales, profesionales o de ubicación no pueden continuar con su formación.
- La formación es más individualizada, ya que, en cierto modo, se adapta a las necesidades de cada discente y es este el que determina su propio ritmo de aprendizaje. Estamos ante un aprendizaje "*just-in-time*", "*just-for-me*" y "*anytime, anywhere*". Al mismo tiempo, es una formación más cooperativa y colaborativa al crearse comunidades de aprendizaje.

El saber y el conocimiento ya no solo residen en el profesor. Se ha producido un cambio en los paradigmas de enseñanza-aprendizaje, en la metodología. Se ha pasado de un paradigma *tutor-centred*, en el que el profesor se sitúa en el centro del proceso, determinando todo, tanto los contenidos, el momento en el que se imparte y se accede a esos, como las actividades que se realizan para adquirirlos, a un modelo *learner-centred* en el que el estudiante ocupa el centro antes ocupado por el profesor.

Estos cambios en los paradigmas de enseñanza-aprendizaje dan lugar a cambios en las funciones de estudiantes y profesores. El profesor debe realizar una función de orientador, de mediador, de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando todos los recursos necesarios y las pautas para que el estudiante tenga éxito. Por su parte, el discente debe ser autónomo y no solo ‘saber’ sino ‘saber hacer’, es decir, debe tener capacidad crítica, aprender por sí mismo y dar respuestas a las necesidades de nuestra sociedad y realizar un aprendizaje permanente, a lo largo de la vida.

- Al cambiar el paradigma del *tutor-centred* al *learner-centred*, la interactividad también varía. En una educación en la que el profesor está situado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se produce una interacción de uno a muchos, en la mayoría de las ocasiones de forma unilateral. Sin embargo, un paradigma más centrado en el discente, hace que este interactúe con los materiales y los contenidos del curso, con el profesor y con el resto de los estudiantes. Esta interacción no es únicamente unidireccional, sino que puede ser bidireccional, de uno a muchos, de uno a uno, de pocos a pocos, o de muchos a muchos. Todo ello se convierte en una realidad gracias a las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas a nuestra disposición.
- Los cambios que se han producido en los paradigmas de enseñanza-aprendizaje, pasando de una metodología *tutor-centred* a una *learner-centred*, van encaminados hacia modelos socio-constructivistas. Este modelo está relacionado con el aprendizaje cooperativo, colaborativo, en grupos en los que los estudiantes trabajan, para alcanzar un objetivo común, compartiendo sus fuentes, intercambiando su información y sus puntos de vista. Los estudiantes son más capaces en niveles intelectuales superiores cuando trabajan de forma colaborativa, en grupo, que cuando trabajan de forma individual. En la modalidad *blended learning*, el estudiante debe saber trabajar de forma independiente, pero necesita ser guiado por el docente el cual tiene un nivel mayor de

competencia. Sin embargo, también debe ser capaz de trabajar en equipo cooperando y colaborando con otros con los que comparte los mismos objetivos, para que se produzca un aprendizaje significativo.

CAPÍTULO 4. MODELO HIPERMEDIA MODULAR

INTRODUCCIÓN

En este capítulo se trata el modelo hipermedia modular que vamos a analizar en nuestra investigación. Está estructurado en cuatro apartados.

En el primero de estos se señalaran los antecedentes de esta formación en la Universidad Pontificia de Salamanca, que tiene sus inicios en el curso 2003-2004 con la utilización de la plataforma UPC plus. Sin embargo, esta no dio respuesta a las necesidades planteadas, decidiéndose el cambio a la plataforma Moodle a partir del curso siguiente, 2004-2005 hasta la actualidad. En este apartado se refleja un claro incremento de la demanda de esta modalidad de enseñanza-aprendizaje, pasando de 348 estudiantes en el curso 2003-2004 a 1470 en el curso 2009-2010, que es el curso en el que se desarrolla esta investigación.

En el segundo apartado del capítulo nos centremos en la plataforma *e-learning* Moodle, siendo la utilizada para implementar el modelo a analizar. Nos referiremos a los aspectos principales de la filosofía en la que se basa, la pedagogía construccionista social, así como a los diferentes tipos de recursos: transmisivos, interactivos y de colaboración con los que cuenta. Esta división se realizará de acuerdo a dos factores. Por un lado, el grado de complejidad que se produce en el proceso comunicativo, ya que el tipo de comunicación que se lleva a cabo es

diferente, y por otro al modelo pedagógico en el que se asientan cada uno de ellos, *tutor-centred* o *learner-centred*. También haremos referencia a los recursos comunicativos con los que cuenta la plataforma para permitir la comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo.

En la tercera parte del capítulo nos centraremos en los principios constructivistas. Se define el entorno de aprendizaje constructivista como el lugar donde los estudiantes trabajan juntos y se apoyan unos a otros.

Por último, se presenta la estructura y el diseño del modelo a analizar. Haremos referencia al formato de presentación de los materiales, así como a los recursos transmisivos, interactivos, colaborativos y comunicativos utilizados, y a la finalidad de uso de cada uno de estos recursos.

4.1. ANTECEDENTES

Como señalamos anteriormente en la introducción del capítulo que hacía referencia a la modalidad semipresencial (*blended learning*), la educación se ha ido adaptando a las situaciones personales y profesionales de los estudiantes que necesitan continuar con su formación, pero que no pueden realizarlo de una forma tradicional, presencial.

“Las instituciones de educación superior deben transformarse, adaptarse a los cambios para hacer frente a las nuevas demandas educativas de las sociedades del conocimiento. La universidad y particularmente los profesores universitarios tienen la responsabilidad de contribuir, con una práctica educativa innovadora, en la formación integral de individuos con competencias suficientes para incorporarse fácilmente en la dinámica de las sociedades del conocimiento” (González, 2008:3).

Ante esta nueva situación, en 2003 la Universidad Pontificia de Salamanca tomó la decisión de implantar la modalidad semipresencial, desarrollando un diseño para la creación de un ambiente de aprendizaje en el que poner en práctica esta modalidad, en la que se mezclaban las clases presenciales y *online*, acompañadas de las tecnologías necesarias para dar respuesta a esta iniciativa.

La enseñanza semipresencial con el apoyo de la plataforma *e-learning* comenzó en la Escuela Universitaria de Magisterio Luis Vives, la actual Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en el curso 2003-2004 con una experiencia piloto.

Se planificó la integración de esta formación en las titulaciones de Magisterio en Audición y Lenguaje, y Educación Especial en segunda especialidad. Durante ese curso académico había 348 estudiantes matriculados los cuales iban a ser los participantes en esta experiencia piloto en la que se iban a impartir un total de 19 asignaturas, diseñándose los objetivos de aprendizaje, las actividades y la evaluación de los resultados de los estudiantes en esas materias.

Se tomó la decisión de contar con una única clase presencial al mes y el resto de las clases de forma *online* a través de una plataforma *e-learning*.

Entre las plataformas que se evaluaron, se decidió la utilización de la plataforma UPC plus. Igualmente la empresa NEORIS se encargó de la formación de los profesores, dotándoles de los conocimientos necesarios para el uso de esta.

Durante esta experiencia innovadora se evaluaron los beneficios y ventajas que ofrecía la plataforma para determinar la adecuación de esta a la modalidad planteada. En esta evaluación se apreciaron diversas deficiencias derivadas de la escasa versatilidad de la plataforma en relación a las herramientas y recursos que ofrecía, y la gestión de estos.

El manejo de UPC plus era complejo, puesto que el centro de gestión no era la Universidad. Por este motivo, cuando los docentes necesitaban colgar cualquier documento o recurso didáctico en la plataforma, no podían realizarlo directamente sino que había que comunicárselo al centro de gestión de la plataforma que era el encargado de realizar los cambios. Esto eliminaba la flexibilidad y libertad que se necesita en este tipo de modalidad, de tal modo que efectuar cualquier cambio suponía una gran cantidad de tiempo, llegando incluso a la imposibilidad de realizarlos por lo dilatado del proceso.

Debido a los inconvenientes surgidos durante ese curso se estudiaron otras plataformas que existían en el mercado y más en concreto la plataforma de *software* libre Moodle. Se llevó a cabo un análisis de esta y se comprobó su eficacia para la modalidad semipresencial que se había implantado.

Moodle contaba con una mayor variedad de herramientas, tanto para crear nuevas actividades como para fomentar la comunicación entre los estudiantes y de los estudiantes con los profesores, que la plataforma señalada anteriormente. Además la gestión de la misma se llevaba a cabo por la propia Universidad y esto permitía que se pudieran colgar archivos de diverso formato, diseñar actividades y modificar lo que en cada momento se creía necesario de forma inmediata.

Estas dos características destacadas de Moodle, lograban eliminar los dos grandes inconvenientes que se habían apreciado en la anterior, UPC plus. Por un lado, la plataforma Moodle ofrecía una mayor versatilidad en las herramientas tanto para la creación de materiales, actividades como para la comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, se flexibilizaba en la gestión de la misma, ya que el propio profesor podía modificar todo lo que incluía en ella sin necesidad de ponerlo en conocimiento del gestor de la plataforma y sin la correspondiente espera, consiguiendo una mayor autonomía por parte del docente.

En el curso 2004-2005 se decidió comenzar con el uso de la plataforma *e-learning* Moodle.

A partir del mismo comenzaron a impartirse de forma semipresencial todas las especialidades de Magisterio en segunda especialidad:

- Audición y Lenguaje.
- Educación Especial.
- Educación Física.
- Educación Infantil.
- Educación Musical.
- Educación Primaria.
- Lengua Extranjera (inglés, francés, alemán).

En la Tabla 9 se recogen los datos referentes a cada curso académico, indicando las especialidades de Magisterio en las que se impartían la modalidad semipresencial y el número de estudiantes en cada una⁷.

	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
Primaria	-	21	49	58	86	79	131
Infantil	-	89	221	238	219	224	251
E. Física	-	29	67	128	92	116	122
Música	-	15	33	39	41	34	37
Especial	111	80	189	149	176	117	134
Audición y lenguaje	237	162	284	257	255	245	184
Lengua extr. Inglés	-	115	302	357	438	532	564
Lengua extr. Francés	-	6	10	12	16	26	30
Lengua ext. Alemán	-	-	3	1	8	6	17
TOTAL	348	517	1158	1239	1331	1379	1470

Tabla 9. Número de estudiantes en modalidad semipresencial. (Fuente: elaboración propia)

De acuerdo a los datos recogidos en la tabla anterior, se aprecia un claro incremento en el número de discentes de modalidad semipresencial con el uso de plataforma *e-learning* desde la implantación de esta. Mientras que en el curso académico 2003-2004, únicamente 348 estudiantes cursaron la modalidad semipresencial en las especialidades de Educación Especial, y Audición y Lenguaje, en el curso 2009-2010, 1470 estudiantes estaban matriculados en esta modalidad en las diferentes especialidades de Magisterio.

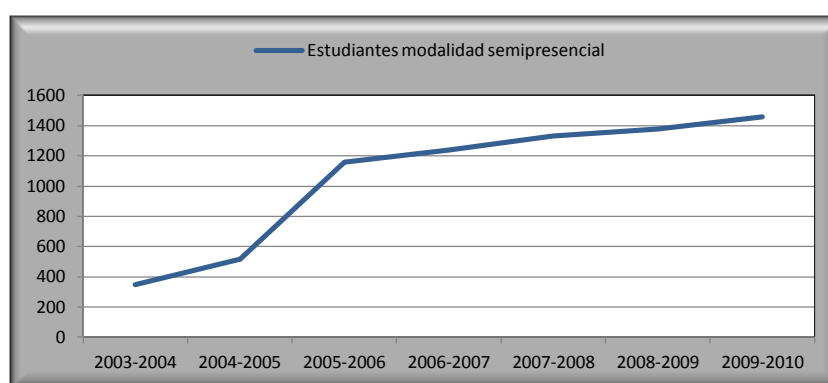


Gráfico 1. Estudiantes modalidad semipresencial desde el curso 2003-2004 al 2009-2010.

⁷ Datos facilitados por la secretaría de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pontificia de Salamanca.

La conclusión que se extrae de esta clara evolución en la modalidad semipresencial, es que cada vez son más los estudiantes que demandan un tipo de enseñanza que les permita continuar con su formación a lo largo de la vida, pero que sea compatible con su situación personal y profesional.

En el siguiente apartado nos centraremos en la plataforma de *e-learning* Moodle al ser la utilizada en el modelo hipermedia modular que presentaremos en el último bloque de este capítulo y que es en el que se centra el estudio de nuestra tesis.

Realizaremos una descripción de ella, centrándonos en los aspectos principales de la filosofía en la que se basa esta plataforma, sus características generales, así como los tipos de recursos con los que cuenta para crear un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje (EVAE).

4.2. PLATAFORMA MOODLE

Moodle es el acrónimo de la expresión inglesa Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico, Modular y Orientado a Objetos) y es una plataforma de distribución gratuita, es decir, *Software* libre, *Open Source* (OS), bajo la Licencia General Pública, en inglés *General Public License* (GNU) (Cole y Foster, 2008), que se encuentra disponible para descargarlo e instalarlo en la página web <http://www.moodle.org>.

Con respecto al término *Software* libre, Stallman (2004:59) nos ofrece la siguiente definición:

“Con software libre nos referimos a la libertad de los usuarios para ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software. Nos referimos especialmente a cuatro clases de libertad para los usuarios de software:

- *Libertad 0: la libertad para ejecutar el programa sea cual sea nuestro propósito.*
- *Libertad 1: la libertad para estudiar el funcionamiento del programa y adaptarlo a tus necesidades - el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.*
- *Libertad 2: la libertad para redistribuir copias y ayudar así a tu vecino.*

- *Libertad 3: la libertad para mejorar el programa y luego publicarlo para el bien de toda la comunidad - el acceso al código fuente es condición indispensable para esto.”*

Según la *Free Software Foundation* (FSF)⁸ el *software* libre es el aquel que da al usuario la libertad para compartirlo, estudiarlo y modificarlo. Así una vez adquirido el producto, este puede ser usado copiado, estudiado, cambiado y distribuido libremente.

A esta definición Feltrero (2007: 88) añade que *“La propuesta fundamental del software libre es que el código sea abierto, transparente, público y modificable y, por ello, la apuesta para la construcción ética de la sociedad del conocimiento converge hacia la construcción tecnológica basada en el software libre.”*

Como se señala en la *web* de Moodle,⁹ es un *software* que se distribuye gratuitamente bajo la licencia pública GNU (*General Public License*), pero la propia plataforma tiene los derechos de autor (*copyright*), aunque los usuarios pueden copiar, usar y modificar Moodle siempre que proporcionen el código fuente a otros usuarios y no modifiquen o eliminen la licencia original y los derechos de autor. Por lo tanto cualquier usuario puede adaptar el código a sus necesidades y compartirlo con el resto de la comunidad.

Es un sistema *Content Management System* (CMS) que de acuerdo a Stewart, Graham y Terry (2008:2), y como recogimos en el capítulo 3 del marco teórico que hacía referencia al *blended learning*, se puede definir como:

“(...) a tool that enables technical and nontechnical staff to create, edit, manage, and publish content such as text, graphics, video, and documents using a set of rules, processes, and workflows that ensure coherent, validates electronic content. In essence, a CMS allows multiple people to manage a broad spectrum of content in multiple media formats by applying consistent rules.”

⁸ Consultado en: <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>

⁹ Consultado en: http://docs.moodle.org/es/Acerca_de_Moodle

Las características y funciones principales de un CMS son (Shaw y Venkatesh, 2005:209):

- *A class list and associated grade book.*
- *A space for course outlines, assignments, and content pages.*
- *An authoring facility to produce, uploads, and content pages.*
- *Communication facilities including all or some of the following: e-mail, notifications, synchronous messaging, or chat.*
- *Some capability to access external links.*
- *A quiz generator to produce assessments and a tool to manage assessments (including, possibly, some form of secure testing with authentication, a database for storing and randomizing test items, and a reporting mechanism).*
- *Capability to display various file formats.*
- *Simple document or content management functionality – typically in the form of organization under different folders.*
- *Administrative tools (to, for example, generate reports, assign privileges, sort class lists, or create conferences and folders).*

Es decir, una plataforma para la creación y gestión de cursos basados en Internet. Los CMSs proporcionan a los educadores las herramientas necesarias para crear un curso en un lugar *web* y además permitir el acceso a los estudiantes inscritos o matriculados en este. Los CMSs proporcionan una gran cantidad de herramientas que hacen al curso más efectivo. Estas permiten subir archivos y compartir los diferentes materiales, al igual que proporcionan herramientas de comunicación virtual como *chats*, foros, etc. (Cole y Foster, 2008)

De acuerdo con Cole y Foster (2008) existen diversas razones que llevan a elegir un CMS. Entre ellos señalan la demanda de los estudiantes, al indicar que cada vez son más afines a las tecnologías y demandan el uso de ellas en sus estudios, teniendo acceso a algunos de los materiales del curso en la *Web*. Aprecian que una vez que los materiales están disponibles en la *Web* tienen un mayor acceso a ellos, están más actualizados y los pueden copiar tantas veces como quieran. Muchos han crecido con tecnologías comunicativas que han fomentado la mensajería instantánea y la comunicación a través de Internet, y ven la comunicación *online* una evolución. La segunda razón que señalan hace referencia a los horarios de los estudiantes. Muchos se han incorporado al mercado laboral y un CMS les da la opción de poderse comunicar con los profesores y los compañeros o acceder a los materiales cuando sus horarios se lo

permiten. Los estudiantes que trabajan necesitan la flexibilidad de acceso que caracteriza un CMS. Finalmente, señalan como la tercera razón, la mejora en los cursos que se diseñan al considerar que el uso de un CMS puede hacer que las clases sean más eficaces y eficientes. Ejemplifican que esta mejora se debe a que los estudiantes pueden tener un acceso previo a los materiales lo que origina que se pueda utilizar la sesión presencial para la resolución de dudas. Además señalan que el uso de foros puede dar lugar a trasladar a la clase presencial las mejores ideas o las preguntas que se lanzaron en estas discusiones o debates virtuales.

El proyecto Moodle se inició por el australiano Martin Dougiamas en 1999 en la Universidad Tecnológica de Perth (Australia) para la realización de su tesis doctoral titulada *"The use of Open Source software to support a social constructionist epistemology of teaching and learning within Internet-based communities of reflective inquiry"*¹⁰, cuyo objetivo era conocer qué posibilidades ofrecía Internet desde el punto de vista del constructivismo y el constructivismo social en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La primera versión, Moodle 1.0, tuvo lugar el 20 de agosto de 2002. A partir de ese año se produjo una gran expansión y se han ido sucediendo distintas versiones hasta un total de 12.¹¹

De acuerdo a las estadísticas proporcionadas por Moodle hasta agosto de 2012, esta plataforma ha sido traducida a más 112 idiomas y está presente en 216 países, contando a nivel mundial con más de cincuenta y ocho millones de usuarios (58.785.838)¹². Igualmente existen alrededor de 65.647 sitios web registrados, solamente en España. Constan 5705,¹³ estamentos entre academias, empresas, institutos y universidades españolas como Barcelona, Cádiz, Carlos III de Madrid, Canarias, Cartagena, Castellón, Politécnica de Cataluña, Córdoba, Deusto, Extremadura, Granada, la Laguna, León, Málaga, las Palmas de Gran Canarias, Oviedo, Pompeu Fabra, Pontificia de Salamanca, la Rioja, Rovira i Virgili, Salamanca, Sevilla, Tarragona, Valencia o Valladolid.

10 Consultado en: <http://moodle.org/user/view.php?id=1&course=5>

11 Moodle 1.1 a partir del 29 de agosto de 2003; Moodle 1.2 a partir del 20 de marzo de 2004; Moodle 1.3 a partir del 23 de mayo de 2004; Moodle 1.4 a partir del 31 de agosto de 2004; Moodle 1.5 a partir del 5 de junio de 2005; Moodle 1.6 a partir del 20 de junio de 2006; Moodle 1.7 a partir del 7 de noviembre de 2006; Moodle 1.8 a partir del 30 de marzo de 2007; Moodle 1.9 a partir del 3 de marzo de 2008; Moodle 2.0 a partir del 24 de noviembre de 2010 y Moodle 2.1 a partir del 1 de julio de 2011 hasta la actualidad. Consultado en: http://docs.moodle.org/all/es/Historia_de_las_versiones

12 Estadísticas consultadas en: <http://moodle.org/stats/>

13 Consultado en: <http://moodle.org/sites/index.php?country=ES>

Como CMS, Moodle destaca por ser *software* libre, con una comunidad de apoyo y desarrollo y por basarse en una filosofía educativa sólida (Cole y Foster, 2008).

Es un proyecto inspirado en la pedagogía construccionista social (Rice, 2011), que se desarrolla en torno a los conceptos del constructivismo, construccionismo, constructivismo social y el de conectados y separados.¹⁴

Como señala Crosslin (2009) el constructivismo hace referencia a la teoría de aprendizaje que considera que los aprendices construyen nuevo conocimiento cuando interactúan con su ambiente, su entorno, mientras que el construccionismo se refiere a la teoría que expone que el aprendizaje se produce mejor cuando los aprendices construyen conocimiento con otros.

Esto lo distingue de otros CMS, pues la mayoría de ellos se desarrollan alrededor de una serie de herramientas y no en torno a la pedagogía ni a ninguna teoría educativa. Por lo tanto, en palabras de Cole y Foster (2008) estamos ante un CMS que es *learning-centred* y no *tool-centred*, ya que no presenta una interfaz en la que se extiende una lista de herramientas.

Se basa en la idea de que las personas aprenden mejor en un proceso social de construcción de conocimiento, interactuando con el entorno. En este todos los miembros de la comunidad de aprendizaje comparten sus ideas. En esa comunidad exponen y defienden sus ideas de forma objetiva, pero igualmente, están abiertos a las ideas de las personas con las que la comparten (Beck y Kosnik, 2006; Honebein, 1996; Jonassen, Peck y Wilson, 1999; Williams y Burden, 2002).

Como indica Llorente (2007) aprender no se limita a una actitud pasiva del usuario de la plataforma, al cual se le proporciona o expone la información, sino que este debe realizarlo de forma que incorpore lo nuevo que está aprendiendo al esquema que posee. Debe desempeñar un aprendizaje significativo, adquiriendo ideas y conceptos a través de las relaciones que establece entre los conocimientos previos que posee y los nuevos que está adquiriendo (Ballester, 2002).

Igualmente las personas construyen los nuevos conocimientos cuando interactúan con su entorno y con los individuos del mismo corresponde con el entorno virtual creado por la plataforma y los usuarios de esta. El carácter colaborativo de las herramientas que tenemos a

¹⁴ Consultado en: <http://docs.moodle.org/all/es/Filosof%C3%ADa>

nuestra disposición en la creación de los diferentes cursos promueve una pedagogía constructivista social, basándose en la idea de que las personas aprenden mejor cuando están inmersos en un proceso social de construcción del conocimiento en colaboración con otros. Por lo tanto el aprendizaje se realiza en grupos, utilizando la negociación y compartiendo los instrumentos que tenemos a nuestra disposición para desarrollar la construcción del conocimiento, consiguiendo un aprendizaje más eficaz y significativo (Cole y Foster, 2008).

Moodle y su proyecto inspirado en la pedagogía constructivista social apoyan el poder llevar a cabo la educación a distancia o semipresencial a través del uso de diversas tecnologías (*technology-centred learning*), que permiten el trabajo colaborativo y la comunicación entre los protagonistas del proceso educativo, al igual que el desarrollo de actividades (Collis, 1998; Carroll, 2009). Como ya señalamos con anterioridad en los capítulos 2 y 3 del marco teórico, y de acuerdo al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* de Vygotsky (1978), el aprendizaje de los estudiantes es mayor al trabajar en comunidad, de forma colaborativa, ofreciéndoles un marco de apoyo o andamiaje que les posibilite el realizar diferentes actividades que no hubieran sido capaces de ejecutar de forma individual (Brown, Collins y Duguid, 1989; Duffy y Cunningham, 1996; Roschelle y Teasley, 1995).

Refiriéndonos a lo señalado con anterioridad y profundizando en las características de la plataforma Moodle, hacemos referencia al trabajo de González (2006) en el que recogen las principales características pedagógicas y técnicas.

En primer lugar, a nivel pedagógico destaca, como ya hemos expuesto, que es una plataforma que promueve la pedagogía constructivista social por la filosofía en la que se basa y el carácter colaborativo de sus herramientas como foros o *wikis*. A esta característica le añade la adecuación tanto para la educación *online* como para complementar la tradicional enseñanza presencial.

En cuanto a las características a nivel técnico destaca su diseño modular que aporta la flexibilidad en los modelos diseñados con esta plataforma, al poder eliminar o agregar funcionalidades en los diferentes niveles. Además cuenta con una interfaz (Figura 9) de tecnología sencilla y atractiva, dando lugar a una plataforma que se instala y actualiza con facilidad, además de ser compatible con los sistemas operativos más habituales Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware y todos los sistemas que permitan PHP.



Figura 9. Interfaz de la plataforma Moodle

La flexibilidad de la plataforma comienza desde el inicio de la configuración de esta. En ella se ofrecen diferentes formatos de presentación de los materiales, recursos y actividades para tener la posibilidad de elegir el que más se adapte al curso que planificamos.

Esta configuración permite al docente elegir la organización visual del curso que desea mostrar a los estudiantes (Cole y Foster, 2008). Entre las estructuras de organización ofrecidas, las más frecuentes son aquellas que se refieren a organizaciones por temas o semanal. En el primero de los casos el formato aparece dividido por temas o bloques temáticos. En el segundo, en cambio, se realiza una división por semanas de acuerdo al tiempo real del curso, siendo una buena elección para aquellas asignaturas con una estructura cronológica muy definida.

Formato ? Formato de curso LAMS

Número de semanas o temas ? Formato de curso LAMS

Fecha de inicio del curso ? Formato SCORM

Temas ocultos ? Formato Social

Items de noticias para ver ? Formato de temas

Mostrar calificaciones ? Formato semanal

Mostrar informes de actividad ? Formato semanal - CSS/No tablas

Tamaño máximo para archivos cargados por usuarios ? 30Mb

¿Es éste un metacurso? ? No - Este curso ya tiene matriculaciones normales.

Figura 10. Formatos organizativos de la plataforma Moodle

Moodle nos permite el manejo de un amplio abanico de recursos para crear un EVAE. Estos los dividiremos en tres bloques: recursos y módulos transmisivos, interactivos y de colaboración. Esta división se realiza de acuerdo a dos factores. Por un lado, el grado de complejidad que se produce en el proceso comunicativo, puesto que el tipo de comunicación que se lleva a cabo es diferente. Y, por otro lado, al modelo pedagógico en el que se asientan cada uno de ellos (Gómez, 2006; Pérez et al., 2009).

En los instrumentos transmisivos la comunicación es unidireccional y las tecnologías reflejan más una metodología tradicional de enseñanza, un aprendizaje más conductista. De esta forma estamos ante un modelo más *tutor-centred* y una actitud pasiva por parte del estudiante que se convierte en el receptor del conocimiento (Gómez, 2006; Pérez et al., 2009).

Por su parte, en los interactivos la comunicación es bidireccional y permiten que se consiga un proceso de aprendizaje más centrado en el estudiante. Este tiene más libertad de navegación y elección de los contenidos, de manera que existe una mayor actividad por su parte. Sin embargo, sigue teniendo un planteamiento conductista al haber refuerzo de aprendizajes. La comunicación que tiene lugar es bidireccional, pero tiene lugar únicamente entre el estudiante y el ordenador (Gómez, 2006; Pérez et al., 2009).

Finalmente, los colaborativos fomentan una comunicación multidireccional, que consigue que se lleve a cabo un trabajo colaborativo entre los participantes en el proceso, así como un intercambio de ideas y materiales entre el profesor y los estudiantes que participan en la plataforma, del mismo modo que entre los estudiantes sin intervención del profesor (Gómez, 2006; Pérez et al., 2009). Esto nos lleva hacia una pedagogía *learner-centred*, más próxima al constructivismo social, en la que el estudiante deja de ser un receptor pasivo y adquiere un papel más participativo.

Para un buen uso de cada uno de estos recursos, es necesario que el docente los conozca para que pueda diseñar, gestionar, desarrollar y evaluar los contenidos de su asignatura de una forma coherente y válida, mejorando la calidad pedagógica del curso. Las herramientas, así como las funciones para las que se emplean, consiguen que se implemente un modelo educativo eficiente en un entorno virtual (Muñoz y González, 2009).

En relación a los módulos transmisivos De la Torre (2006:13) hace referencia a los recursos como “(...) *elementos que contienen información que puede ser leída, vista, bajada de la*

red o usada de alguna forma para extraer información de ella.” Por lo que los recursos tienen la función principal de transmitir información, siendo el profesor el único transmisor y los estudiantes los receptores (Gómez, 2006).

Las distintas opciones que nos ofrece Moodle para añadir un recurso transmisivo, se encuentran en la lista desplegable de *agregar recurso*. En este listado se presenta insertar una etiqueta, componer una página de texto, componer una página *web*, enlazar un archivo o una *web*, mostrar un directorio y desplegar paquete de contenidos IMS (Figura 11).

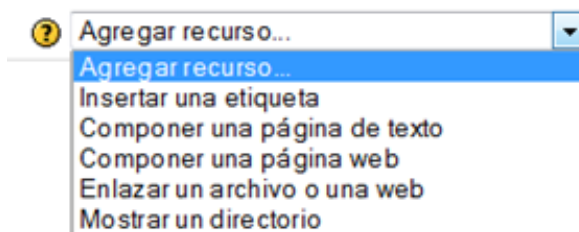


Figura 11. Recursos transmisivos de la plataforma Moodle

El profesor se sitúa en el centro del proceso, siendo el único transmisor, mientras que los estudiantes son pasivos receptores de esta información (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006). Son los recursos transmisivos los que de manera principal van a presentar los contenidos de la asignatura.

Es posible realizar el diseño de un ambiente de aprendizaje utilizando únicamente los transmisivos. Sin embargo, el solo elegir a estos, supondría la creación de un repositorio de materiales y desde el punto de vista pedagógico sería insuficiente. Como Cabero y Gisbert (2005:92) señala:

“Si no queremos convertir los entornos de formación en red, en entornos puramente expositivos de bloques de datos y de información, ante los cuales el alumno lo único que debe hacer es memorizar la información que se le presenta, se deben incluir una serie de actividades con las cuales persigamos diferentes objetivos que vayan desde la comprensión de los contenidos, la transferencia a otras situaciones y hechos diferentes a los presentados, o la profundización en los mismos.”

A continuación realizamos una breve descripción de los diferentes recursos transmisivos que nos ofrece la plataforma Moodle. Seguiremos el orden que se muestra en la Figura 11.

En primer lugar, Moodle nos ofrece las *etiquetas* que se pueden definir como pequeños fragmentes de texto, imágenes o elementos multimedia que se colocan en la página principal del curso, en cualquiera de los bloques en que esta se divida (Cole y Foster, 2008; Gómez, 2006).

A través del uso de las etiquetas se consigue estructurar el curso de una forma lógica y jerarquizada. Además van a permitir identificar los diferentes temas o bloques, las actividades a realizar en cada uno de ellos o agregar comentarios o aclaraciones de cualquiera de los contenidos del curso.

En segundo lugar, contamos con la posibilidad de componer una *página de texto*. Es una herramienta simple y sencilla que permite insertar un texto normal mecanografiado. Este no tiene formato, por lo que es un texto plano, y sin ningún estilo específico como cursiva o negrita. Además no permite que se pueda estructurar en tablas, listas, etc. (Gómez, 2006; Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006).

Otra forma de añadir los contenidos es con el recurso transmisivo que se refiere a la composición de la *página Web*.

Se podría decir que es muy similar al de una página de texto, pero en esta ocasión se cuenta con un editor HTML, integrado en Moodle, y dispone de una barra de herramientas que permite que se le pueda aplicar formato al texto que se inserta. En este caso sí se puede enriquecer el texto con cambios de colores, letras, formatos, tamaños y además, ofrece la posibilidad de introducir imágenes, tablas, etc. Se consigue de esta forma una transmisión de contenidos más atractiva (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006).

El cuarto de los recursos transmisivos con los que se cuenta en Moodle, se refiere al de *enlazar un archivo o una web*, siendo el recurso más utilizado en la creación de la mayoría de los cursos que se diseñan a través de esta plataforma.

Este permite subir al entorno virtual archivos de texto en diferentes formatos, presentaciones, audio y video, desde cualquier ordenador, almacenándolos en un directorio al que posteriormente se tiene acceso para determinar en qué bloque o tema del curso se desean

habilitar. Igualmente este recurso permite que se pueda enlazar el curso a cualquier página *web* externa (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006).

El último de los medios transmisivos con los que cuenta Moodle, se refiere al de *mostrar un directorio*. En este caso, este recurso permite el acceso a una carpeta en el sitio *Web* de la asignatura, consiguiendo que los estudiantes, a partir de un único enlace, puedan acceder a una lista de archivos y decidir cuál quieren descargar. Este directorio a su vez puede contener diferentes subdirectorios con sus correspondientes archivos. (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006).

Como Gómez (2006) señala, este consigue simplificar el listado de archivos que se encuentran en la página principal del curso y permite al estudiante navegar por ellos.

El segundo tipo de recursos con los que cuenta Moodle, son los interactivos. Como se muestra en la Figura 12, esta plataforma cuenta con la lección, el cuestionario, SCORM, el glosario y la tarea. Estos se encuentran en el listado de *agregar actividad*, compartiendo ubicación con los medios colaborativos.

Como señalamos anteriormente, los recursos interactivos permiten que el estudiante sea más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo, y fomenta la comunicación bidireccional entre el estudiante y el ordenador.

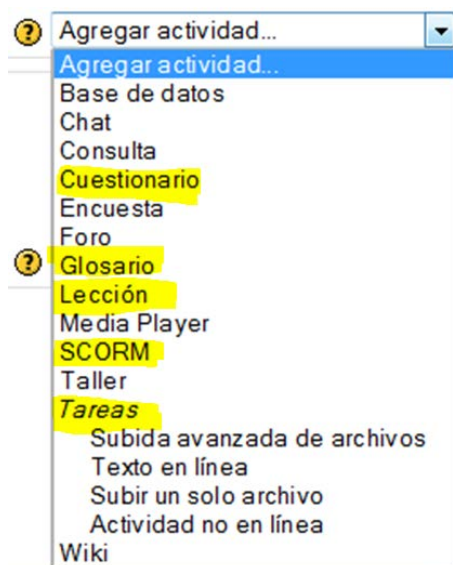


Figura 12. Recursos interactivos de la plataforma Moodle

El primero de los medios interactivos que se presenta es el *cuestionario*. Este recurso posibilita la construcción de un banco de preguntas de diferente tipología: calculada, descripción, ensayo, emparejamiento, respuesta anidada (*cloze*), opción múltiple, respuesta corta, numérica, pregunta de emparejamiento, de respuesta corta aleatoria y de verdadero/falso.

Las opciones de configuración del cuestionario, permiten que el docente pueda decidir sobre, no solo el tipo de tipología de pregunta, sino también sobre la posibilidad de barajar o no las preguntas y las respuestas del cuestionario, la limitación del tiempo que se establece para realizarlo, el número de intentos permitidos, así como la aplicación o no de penalizaciones a las respuestas incorrectas.

Este instrumento permite poder llevar a cabo la evaluación inicial de los participantes de la plataforma, la evaluación continua y sumativa, así como la autoevaluación de los estudiantes para que puedan comprobar su progreso en el curso (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006). Para que esta herramienta sea eficaz es importante proporcionar la adecuada retroalimentación que permita resolver las dudas que pudieran surgirle al estudiante y conseguir avanzar en los contenidos.

El siguiente de los recursos interactivos se refiere al *glosario* que podemos definir como una información estructurada en conceptos y explicaciones con diferentes entradas como en un diccionario o enciclopedia. (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006).

La configuración que nos ofrece Moodle en la creación de un glosario permite que lo realice únicamente el profesor, que participen en él los estudiantes o que lo creen los discentes. La elección de una u otra posibilidad de creación, posibilita pasar de una simple transmisión de contenidos en los que se sitúa el profesor en el centro del proceso, a una *learner-centred* en la que el estudiante es el que crea ese contenido en colaboración con el resto de los compañeros. Una vez más la forma en la que se utilice puede hacer que un recurso interactivo se convierta en colaborativo. Al mismo tiempo el admitir que los estudiantes sean los editores únicos del glosario, facilita la creación de una actividad que puede ser evaluable posteriormente por el profesor, fomentando la evaluación continua y sumativa.

El tercero de los interactivos se refiere a la *lección*. Es un recurso que está compuesto por diversas páginas o textos que el discente debe ir recorriendo. Cada una de estas páginas o textos

se acompañan de una pregunta final que va a permitir comprobar si el estudiante ha leído y entendido el contenido que se le presenta, y si puede continuar avanzando en su recorrido por él (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006).

El estudiante interactúa y las decisiones que tome en la elección de las respuestas, le permitirán avanzar, retroceder o continuar desde el mismo punto de la lección. En la Figura 13 se muestra la estructura y orden lógico de una lección (Gómez, 2006; Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006:46)

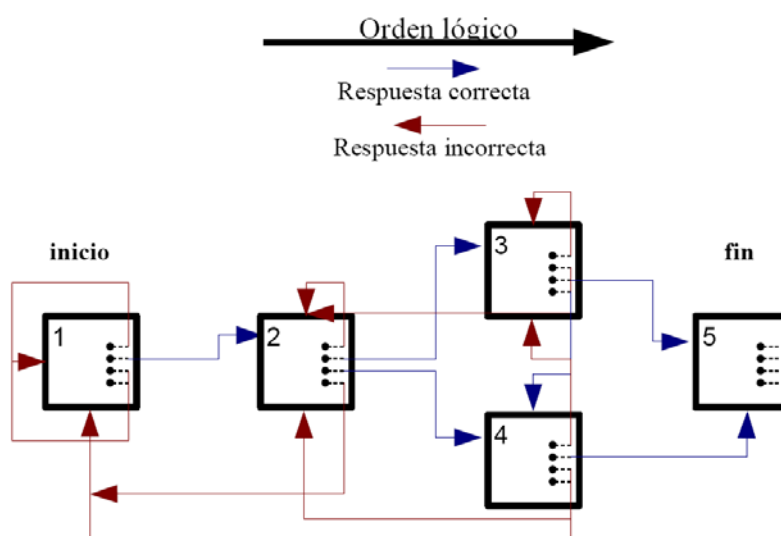


Figura 13. Estructura y orden lógico del recurso interactivo lección. (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006:46)

Esta distribución también permite que el estudiante que no haya terminado la lección, pueda retomarla de nuevo desde el principio o desde la última respuesta correcta.

También se distingue por la posibilidad que ofrece de adaptarse al ritmo de trabajo de cada estudiante, ya que él determinará el momento en que la realiza y el tiempo que necesita dedicarle.

El discente que finaliza la tarea, puede ver de forma inmediata su calificación en ella. De esta forma permite la evaluación por parte del profesor y la autoevaluación al mostrarle la calificación final obtenida al estudiante de manera que pueda comprobar su progreso y evolución en el curso y los aspectos en los que debe hacer hincapié. Con el fin de proporcionar a los estudiantes una idea clara de su progreso en la lección también se le proporcionan datos que se refieren a las preguntas que han contestado de forma correcta, las páginas que ha visitado y la calificación en cada una de ellas.

Al igual que en el cuestionario, se pueden presentar preguntas de diferente tipología que van desde la opción múltiple, verdadero/falso, respuesta corta, emparejamiento, numérica o ensayo.

Como Ortega, Ujeda y Gilsanz (2006) señalan, la lección difiere de un libro de texto en dos aspectos importantes. Por un lado, es un material no secuencial, ya que, como se ha indicado con anterioridad, el recorrido por la lección va a ser diferente en cada uno de los estudiantes al depender de la respuesta dada a la pregunta que se les formula. Y, por otro lado, el material que se presenta puede ser interactivo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que si lo único que se presenta en la tarea es texto o contenido, se puede considerar un recurso transmisivo más.

Otro de los recursos interactivos con los que cuenta la plataforma Moodle se refiere a SCORM (Sharable Content Object Reference Model, Modelo de Referencia para Objetos de Contenido Compartibles). Ortega, Ujeda y Gilsanz (2006:85) consideran que “(...) *representa un intento de definir un formato estándar en el que encapsular objetos de aprendizaje, pequeños componentes didácticos que pueden reutilizarse en varios cursos y compartirse entre asignaturas si es necesario.*”

No es una herramienta que se utilice con frecuencia y no está muy relacionado con la pedagogía constructivista social en la que se fundamenta Moodle, pues esta no se basa en la realización de actividades por parte de los estudiantes de forma individual y en la evaluación de su progreso, es decir que interactúen únicamente con un ordenador (Gómez, 2006; Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006).

Para finalizar la exposición de los medios interactivos, nos detenemos en la *tarea*, que permite varias opciones para desarrollarla correctamente, como subida avanzada de archivos, texto en línea, subir un solo archivo o como actividad no en línea.

Es eficaz para que los estudiantes puedan realizar diferentes actividades a lo largo del curso, favoreciéndose una evaluación continua y sumativa por parte del profesor. De esta forma se tiene en cuenta el trabajo que el estudiante realiza a lo largo del curso.

En cuanto a los recursos colaborativos (Figura 14) que Moodle pone a nuestra disposición para crear un EVAE, podemos afirmar que posibilitan una educación en la que se fomenta el

intercambio de ideas y conocimiento, así como de materiales, entre los participantes del proceso, bien sea entre los profesores y los estudiantes, o entre los discentes (Gómez, 2006). Estos fomentan la participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, una pedagogía *learner-centred*, que se aproxima más al constructivismo social.

Dentro de ellos distinguimos el foro, el taller y el *wiki*.

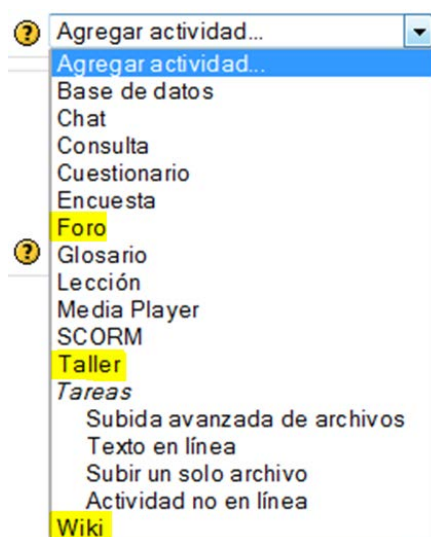


Figura 14. Recursos colaborativos de la plataforma Moodle

El primero de los recursos colaborativos al que haremos referencia es el foro. Este es un recurso que va a favorecer que se publiquen pequeños mensajes, así como el mantenimiento de interacciones y discusiones sobre los distintos temas que se debaten de forma pública entre todos los participantes de la plataforma, de una asignatura concreta, o de forma más reducida entre los integrantes de un grupo que el profesor define previamente.

Nos encontramos ante un recurso asincrónico lo que va a permitir que se pueda mantener una colaboración e interacción sin coincidir en el tiempo. De esta manera, se posibilita que un usuario envíe un comentario y que el resto pueda acceder a él y responderlo más tarde. La asincronicidad no tiene por qué utilizarse exclusivamente como medio de comunicación, también puede servir para promover actividades de aprendizaje que el estudiante pueda realizar a su propio ritmo. Las ventajas de este tipo de recursos y herramientas asincrónicos son la flexibilidad, ya que promueven la colaboración desde cualquier lugar y sin necesidad de coincidir en el tiempo y la reflexión, al tener la posibilidad de no responder de forma instantánea. Esto se favorece la revisión de las aportaciones y la madurez de las opiniones expresadas por escrito. La libertad en el tiempo y el espacio, facilita que los estudiantes marquen su ritmo de aprendizaje

(Perera, 2006). Sin embargo, no todo son ventajas, las herramientas asincrónicas también dan lugar a que los estudiantes puedan sentirse desmotivados por la impersonalidad que se imprime en las interacciones, perdiéndose la espontaneidad y fluidez de la comunicación presencial (Perera, 2006).

Son diversas las aportaciones pedagógicas aportadas por el foro. En primer lugar, facilita la discusión de los distintos contenidos del curso y la aclaración de dudas que los estudiantes pudieran tener sobre ellos al impulsar la interacción entre los participantes. Al mismo tiempo contribuye al intercambio de ideas y materiales, así como la realización de actividades grupales de cooperación y colaboración, dando lugar a la creación de una comunidad de aprendizaje y facilitando la cohesión e identidad del grupo, de los participantes (Perera, 2006). Esto implica que el estudiante asuma su compromiso en la comunidad creada y mantenga una actitud dinámica en su aprendizaje.

El hecho de que en el foro cuente con un historial de la participación de los estudiantes, favorece que se pueda consultar un tema las veces que se deseen y, al mismo tiempo, que el docente pueda utilizar este recurso para el diseño de una actividad que va a ser evaluable.

Todas las aportaciones que realiza el foro enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como Ortega, Ujeda y Gilsanz (2006) el foro es un buen recurso que beneficia el constructivismo social al permitir la exposición y confrontación de ideas en una comunidad de aprendizaje. Además apoya tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje autónomo ya que al propiciar que el estudiante aprenda a escribir y ordenar sus ideas de una forma más autónoma, potenciando, al mismo tiempo, la interacción que hace posible el aprendizaje entre iguales.

Aunque son evidentes las aportaciones y ventajas de los foros al proceso de enseñanza-aprendizaje, también pueden presentar algunos inconvenientes como señalan Barberá, Badia y Mominó (2001). Muestran cómo en ocasiones son difíciles la interacción, discusión y resolución de dudas de forma eficaz entre participantes que no son visibles, debido a la falta de la comunicación no verbal utilizada en el trato presencial, al emplear solo instrumentos escritos. Es difícil el control de las comunicaciones que se llevan a cabo y a veces no se desarrollan debates con un hilo conductor.

El segundo de los medios colaborativos con los que cuenta la plataforma Moodle, se refiere al *taller*. Este va a fomentar el trabajo en grupo que puede desarrollarse en la plataforma durante la etapa de evaluación.

De forma individual o en grupo se realiza una determinada actividad para su evaluación posterior, siendo esta la propiedad principal del taller, a través de la cual vamos a poder evaluar proyectos de los demás compañeros con los que comparten la plataforma o proyectos prototipo. La cooperación que se lleva a cabo a través de este recurso tiene por lo tanto lugar en la fase de valoración, produciéndose una evaluación cooperativa. Durante ella los estudiantes pueden acceder a la resolución de los problemas planteados por parte de los compañeros y de esta forma pueden enriquecer su aprendizaje y sus ideas, fomentándose la autoevaluación al valorar también de forma individual su trabajo en relación al de los demás. Todo ello contribuye al desarrollo de su capacidad crítica.

Ortega, Ujeda y Gilsanz (2006) resumen los elementos que caracterizan el trabajo que se desarrolla a través del recurso colaborativo taller de Moodle en:

- La división de la calificación en diferentes epígrafes para que la evaluación sea rigurosa. Proponen entre ellos el tratamiento del contenido, la ortografía o la cohesión interna.
- Para orientar a los estudiantes en este proceso, el docente les presenta ejemplos reales de trabajos completos evaluados, los cuales les sirven de guía.
- La evaluación es realizada por los propios compañeros. Hace a los estudiantes más autónomos y responsables no solo del trabajo propio sino también del de los demás.
- No solo es un recurso que va a permitir que los estudiantes puedan valorar los trabajos de los compañeros sino que el profesor también va a poder evaluar a los estudiantes.

El último de los recursos colaborativos con los que cuenta la plataforma Moodle, hace referencia al *wiki*, palabra derivada del hawaiano '*wikiwiki*' que significa 'rápido' (De la Torre, 2006).

De acuerdo con Rogers et al. (2009:1243) el *wiki* se define como:

“A collaborative authoring Web site whose content can be edited by anyone who has access to it. Wikis permit asynchronous communication and group collaboration across the Internet. Multiple authors can read, add, remove, edit, and contribute to wiki page contents. Its collaborative technology allows pages to be created and updated easily by non-technical authors. A wiki’s versioning capability can show the evolution of thought processes as contributors interact with content. Wiki can be used to support collaborative knowledge creation and sharing in an academic setting.”

Por lo tanto, los *wikis* permiten el desarrollo de un aprendizaje cooperativo al elaborarse una página *web* participativa en la que se crea una comunidad de autores que va a estar formado por los usuarios de un determinado grupo definido previamente o por todos los participantes de la plataforma. Al ser una comunidad de autores, los integrantes van a tener la posibilidad de crear, modificar o eliminar contenido. Ello permite la intervención de los estudiantes en la creación de los contenidos del curso, dejando de ser un proceso de comunicación unidireccional y convirtiéndose en uno multidireccional en el que el estudiante participa de forma activa y abandona su papel pasivo de simple observador y receptor.

Como Ortega, Ujeda y Gilsanz (2006:117) señalan, Moodle va a permitir la configuración de distintos tipos de *wikis* que se van a distinguir por quién puede editar, quién puede visualizar el trabajo, etc. En la siguiente tabla se recogen todos los tipos de *wikis* y los diferentes comportamientos.

	<i>Sin grupos</i>	<i>Grupos separados</i>	<i>Grupos visibles</i>
<i>Profesor</i>	<i>Solo existe un único wiki. El profesor puede editarlo y los estudiantes solo leerlo.</i>	<i>Hay wikis diferentes para cada grupo, todos editables solo por el profesor. Los estudiantes solo ven el Wiki del grupo al que pertenecen.</i>	<i>Hay wikis diferentes para cada grupo, todos editables solo por el profesor. Los estudiantes pueden ver todos los wikis.</i>
<i>Grupo</i>	<i>Solo existe un único wiki. Tanto estudiantes y profesores pueden editarlo.</i>	<i>Los estudiantes solo ven un único wiki, el de su grupo, que pueden editar. El profesor accede a todos.</i>	<i>Hay tantos wikis como grupos. Los estudiantes ven todos los wikis, pero solo pueden editar el de su grupo.</i>
<i>Estudiante</i>	<i>Cada estudiante tiene su propio wiki privado, que solo él y su profesor pueden ver y editar.</i>	<i>Cada estudiante tiene su wiki. Además puede ver, pero no editar, los wikis de los compañeros de grupo.</i>	<i>Cada estudiante tiene su wiki. Además puede ver, pero no editar los wikis de todos sus compañeros de curso.</i>

Tabla 10: Tipos de *wikis* y sus comportamientos (Ortega, Ujeda y Gilsanz, 2006:117)

A nivel académico, este recurso va a ser una importante herramienta para fomentar el aprendizaje de cooperación en un ambiente virtual. Además va a permitir que el estudiante se convierta en protagonista de su aprendizaje y en creador de conocimiento, posibilitando el desarrollo de contenidos concretos de la asignatura entre los participantes de un grupo o de toda la plataforma.

Aparte de los tres tipos de recursos a los que nos hemos referido, transmisivos, interactivos y colaborativos, Moodle nos ofrece también distintos medios de comunicación como el *chat*, la consulta y la encuesta, así como los mensajes a través de la plataforma.

El primero de los tres medios comunicativos a los que hemos hecho referencia es el *chat* que Rogers et al. (2009:1014) definen como *"(...) a real-time communication that is fast paced. Typically, chat is text based, although voice-based chat is available."*

De esta definición se desprende el carácter sincrónico del *chat* que facilita la comunicación entre los usuarios de la plataforma en tiempo real, pero en la que deben estar conectados en un momento determinado para que se pueda llevar a cabo. Este aspecto lo distingue claramente de los foros y *wikis* que se caracterizan por su asincronicidad.

Una de las mayores ventajas es el carácter social de este tipo de comunicación, el cual facilita aclarar las dudas en vivo, interactuar en un mismo momento y favorecer, por su carácter multibanda, la participación simultánea de los usuarios. Por el contrario, su mayor desventaja se desprende de su sincronidad ya que obliga que los participantes coincidan en el tiempo.

Otro de los recursos comunicativos con los que cuenta Moodle, es el de *mensajes*. Este recurso permite que los participantes que comparten la plataforma se puedan comunicar de forma interna, sin necesidad de utilizar el correo electrónico.

Como Ortega, Ujeda y Gilsanz (2006) reseñan, los *mensajes* son una forma de fomentar la comunicación entre el profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí, que van a permitir hacer consultas, resolver dudas o colaborar.

Por su parte, la herramienta *consulta* permite realizar encuestas rápidas y simples entre los usuarios de la plataforma sobre una asignatura concreta para conocer la opinión de estos con respecto a un tema de forma rápida (Ortega, Ujeda y Sanz, 2006). Sin embargo, no va a ser un recurso evaluable.

Si antes veíamos que el recurso *consulta* no era un elemento para evaluar, el último de los recursos comunicativos que abordaremos, la *encuesta*, resulta muy útil para llevarla a cabo al ser esta su finalidad.

Como hemos expuesto, la plataforma Moodle, es adecuada para el diseño de entornos virtuales de aprendizaje en cualquier tipo de modalidad, presencial, semipresencial y a distancia, favoreciendo el aprendizaje.

Los diferentes diseños que se puedan realizar a través de esta plataforma *e-learning*, dependen principalmente del uso que el docente haga de los recursos que tiene a su disposición, que a su vez también condicionan el tipo de pedagogía centrada en el profesor o en el estudiante.

4.3. PRINCIPIOS CONSTRUCTIVISTAS DEL MODELO HIPERMEDIA MODULAR

En este apartado realizaremos una exposición de los principios constructivistas en los que se basa el diseño, la planificación y estructura del modelo hipermedia modular que presentaremos en el último apartado de este capítulo y cuyo análisis es la finalidad de la investigación que hemos realizado.

Como Duffy y Cunningham (1996:171) señalan, son diversas las aproximaciones al término constructivismo. Sin embargo, consideran que todas comparten que:

“Learning is an active process of constructing rather than acquiring knowledge and Instruction is a process of supporting that construction rather than communicating knowledge.”

Los ambientes constructivistas, por lo tanto, propician que los estudiantes se involucren en la creación del conocimiento y muestren un papel activo en el proceso de enseñanza. La construcción del conocimiento se realizará a través de actividades de colaboración que favorezcan que ese aprendizaje se integre en un contexto significativo en el que se aprende interactuando con los demás (Jonassen, 1999). De esta manera, se consigue que el estudiante tenga una experiencia de aprendizaje significativa en la cual se produce un desarrollo tanto académico como personal, así como la adquisición y dominio de nuevos conocimientos y destrezas en un ambiente cooperativo.

Por lo que una definición de un entorno de aprendizaje constructivista sería *“a place where learners may work together and support each other as they use a variety of tools and information resources in their guided pursuit of learning goals and problem-solving-activities.”* (Wilson, 1996:5).

El diseño del modelo de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) se ha desarrollado de acuerdo a los principios de un ambiente de aprendizaje constructivista basado en la *web* (*web-based*) como lo definen Duffy y Cunningham (1996) Cunningham, Duffy y Knuth (1993); Honebein (1996); y Knuth y Cunningham (1993). Todos ellos vienen a confirmar la existencia de siete objetivos que pueden distinguirse en la estructura, diseño y organización de un ambiente de aprendizaje constructivista.

En primer lugar, consideran que un diseño y ambiente constructivista debe proporcionar experiencia en la construcción del conocimiento. Los estudiantes deben estar implicados en ello y el profesor debe facilitar este proceso, contribuyendo a que tengan la suficiente autonomía para tomar decisiones. Es decir, las actividades deben permitir que sean ellos los que tomen decisiones, reflexionen y determinen su resolución.

En el caso del modelo que analizamos, se presentan actividades como los *wikis* de cultura en los que los educandos tienen libertad para decidir desde su diseño o formato, hasta los contenidos que van a presentar en ellos y que después cada grupo compartirá con el resto de los participantes en la plataforma. A pesar de que es una actividad con algunas restricciones, como por ejemplo el tema que es determinado por el docente, existen elementos de elección para involucrar al estudiante en la construcción de conocimiento.

En segundo lugar, debe ser un ambiente en el que se proporcionen diferentes experiencias y puntos de vista. Honebein (1996) considera que la resolución de problemas en la vida real no suelen contar con una única alternativa, sino que normalmente existe un abanico de posibilidades, dependiendo de la perspectiva con la que se afronte el problema. En los ambientes de aprendizaje constructivistas, los discentes deben tener la posibilidad de participar en actividades que les permitan compartir y reflexionar sobre las distintas soluciones que se plantean y que enriquecen su entendimiento. En el caso del modelo presentado se plantean tareas en las que los estudiantes deben compartir ideas y reflexionar sobre la mejor solución de la actividad. Tienen que hacer los demás partícipes de sus puntos de vista con respecto a los

contenidos a tratar, la forma en la que se hacen, las distintas perspectivas en que pueden tratarse o los roles o funciones de cada integrante del grupo. Es una actividad que requiere negociación de los estudiantes, exposición de las distintas perspectivas y opiniones, y, por supuesto, el respeto de ellas.

Este aprendizaje colaborativo se relaciona, por lo tanto, con la experiencia de múltiples perspectivas y los roles profesionales: trabajo en equipo, el liderazgo, la negociación y la cooperación (Honebein, 1996). Los estudiantes consiguen ver un problema desde diversas perspectivas y desarrollar su capacidad de reflexión, apreciando los beneficios y riqueza de considerar las diversas perspectivas que se plantean (Walsh y Kahn, 2010).

En tercer lugar, se debe desarrollar el aprendizaje en contextos reales y relevantes para los estudiantes con la finalidad de que puedan transferir lo que aprenden en un contexto académico a la vida, es decir, relacionen el aprendizaje con la práctica real (Gott, Lesgold y Kane, 1996; Payne, 2009; Willis, 2009).

Morris, Bransford y Franks (1979) hacen referencia al término '*transfer appropriate processing*' que se refiere al aprendizaje bajo condiciones auténticas y reales, teniendo oportunidades para practicarlo dentro de contextos reales.

En el ambiente virtual implementado se presentan materiales auténticos, textos orales y escritos que se han adaptado de artículos de periódicos y revistas o de programas de radio y televisión. Además hacen referencia a situaciones reales de comunicación sobre temas de actualidad que el estudiante puede experimentar fuera del contexto académico en su uso del inglés. Además desarrollan actividades grupales como se desarrollarían en contextos reales, compartiendo con otros, definiendo el problema, determinando los recursos y logrando las posibles soluciones. Es decir, llevando a cabo las tareas con las mismas habilidades y capacidades que se requieren en un contexto realista de la vida fuera del entorno académico. Esto contrasta con las actividades descontextualizadas que se desarrollaban en otros ambientes de aprendizaje, que no permitían que el estudiantes pudieran apreciar el uso directo de lo aprendido y practicado en las actividades (Dunlap y Grabinger, 1996).

Al llevarse a cabo una instrucción que se relaciona directamente con los intereses y necesidades de los estudiantes, se fomenta la estimulación de los mismos, consiguiendo que el aprendizaje y la motivación sean procesos interdependientes (Keller, 1983; Zimmerman, 1990).

En cuarto lugar, un modelo constructivista, como ya señalamos en el capítulo 3, se relaciona con la pedagogía *learner-centred*, puesto que los estudiantes se sitúan en el centro del proceso y juegan un papel principal en el desarrollo de este.

En esta pedagogía Grabinger y Dunlap (1996:9) destacan que *“Learners are 'constructors' of knowledge in a variety of forms. They take an active role in forming new understandings and are not just passive receptors. Learning is a collaborative process. Students learn not solely from experts and teachers, but also from each other. They test ideas with each other and help each other build elaborate and refined knowledge structures.”*

De esta forma, los discentes toman un papel activo en su formación y crean conocimiento. Esto se opone al papel pasivo en la pedagogía *tutor-centred* en la que el profesor tiene el conocimiento, es el experto y el encargado de transmitir ese conocimiento a los estudiantes que tienen el papel de aprenderlo, memorizarlo y repetirlo (Allan, 2007; Oliver, 2000).

Además en los entornos *learner-centred* se consigue poner un mayor énfasis en el desarrollo del aprendizaje significativo y en el desarrollo de destrezas para la formación a lo de la vida para conseguir desarrollar su capacidad de reflexión sobre su enseñanza y tener iniciativa en su aprendizaje (Grabinger y Dunlap, 1996).

Como ya hemos reflejado anteriormente en este marco teórico, la pedagogía *learner-centred* conlleva el cambio de roles en el estudiante y en el profesor. El docente se desplaza del centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que se sitúa el estudiante y con ello cambian sus funciones pasando de ser el transmisor y concentrador único del conocimiento, a un papel de orientador y facilitador, con la finalidad de guiar al estudiante en su aprendizaje para que se autónomo y capaz de reflexionar sobre su propia formación y progresión (Gisbert, 2002).

En el caso del modelo presentado se favorece el *learner-centred* y el profesor lleva a cabo la función de motivador, guía, consejero y facilitador (Blumberg, 2009; Gisbert, 2002), promoviendo el aprendizaje autónomo a través de distintas actividades individuales, así como el trabajo colaborativo mediante la realización de trabajos en equipo y debates propuestos en el modelo (Lebow, 1993). Como Honebein (1996) señala, un indicador clave de que un ambiente está centrado en el estudiante es el cambio en sus funciones.

Se presenta de la misma forma actividades que van a ayudar al estudiante en la adquisición y desarrollo de la competencia de aprender a aprender, al contar con tareas que les ayuden a reflexionar sobre su progresión de aprendizaje. El estudiante desarrolla un papel más activo y autogestiona su aprendizaje.

Aunque es cierto que el modelo presentado favorece la pedagogía *learner-centred*, también se favorece la pedagogía *tutor-centred* en las sesiones presenciales que se realizan una vez al mes. El tiempo de esas sesiones es muy escaso y el docente se convierte en el protagonista por la necesidad de determinar aquellos aspectos que considera que debe tratar en las sesiones, al tener una mayor dificultad para los estudiantes. Además debe realizar las explicaciones necesarias sobre las actividades, las fechas de entrega y todo lo relativo al trabajo que seguirán realizando los estudiantes hasta el mes siguiente. De esta forma estamos ante un proceso que es controlado por el profesor en todo momento en una enseñanza presencial tradicional sincrónica, debido a que los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje coinciden en el tiempo y en el espacio.

Otro de los siete objetivos que pueden distinguirse en la estructura, diseño y organización de un ambiente de enseñanza constructivista, es el aprendizaje en la experiencia social en la que este tiene lugar (Dunlap y Grabinger, 1996; Lebow, 1993). El desarrollo intelectual influenciado por las interacciones sociales (Honebein, 1996), por la colaboración entre los estudiantes y de los estudiantes con los profesores.

En el caso del modelo se lleva a cabo este aprendizaje a través de la experiencia social que desarrolla mediante herramientas asincrónicas como los *wikis* y foros que se presentan en los distintos módulos. Estos consiguen acabar con la soledad y el aislamiento que se pudiera producir como resultado de la distancia geográfica existente entre los diferentes participantes en él, al no compartir el mismo espacio físico, pero sí el mismo espacio virtual. Con sus intervenciones en las actividades propuestas a través de las herramientas tecnológicas se convierten en miembros de su comunidad de aprendizaje. Con ello se consigue la creación de una *Web* social al producirse interacciones sociales entre todos los participantes en el modelo derivadas del intercambio de ideas, reflexiones, conocimiento y recursos (Bell, 2009).

En los entornos constructivistas de aprendizaje se ofrecen actividades para que no solo se le transfieran conceptos al estudiante como sucedía en la pedagogía *tutor-centred*, sino que

estos estarán inmersos en un proceso de colaboración en el que se crea y transforma el conocimiento a través de la experiencia y la interacción (Dunlap y Grabinger, 1996).

Otro de los objetivos que deben distinguirse en un ámbito constructivista es el uso de múltiples modos de representación para dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje de los participantes.

En el modelo que se presenta, se combinan diferentes formatos para transmitir conocimiento. En él se encuentran archivos de audio y video, documentos escritos o presentaciones. Con ellos se consigue dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, presentados en el modelo o rueda de Kolb (1984) con la correspondiente división en estudiantes activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos. Del mismo modo se utiliza la clasificación que realiza Bersin (2004), distinguiendo entre visuales, auditivos y kinestésicos.

Para finalizar, Honebein (1996) hace referencia al último de los siete objetivos que pueden distinguirse en la estructura, diseño y organización de un ambiente de aprendizaje constructivista, el cual se corresponde con el fomento de la autoconciencia del proceso de construcción de conocimiento. Para que este objetivo se pueda conseguir, se debe contar con actividades de aprendizaje que animen o requieran que los estudiantes reflexionen sobre sus conocimientos, sobre lo que saben, para así defender sus ideas y posturas en la resolución de problemas.

Dunlap y Grabinger (1996:67) señalan que un requerimiento de los ambientes de aprendizaje constructivistas es que el aprendizaje *"(...) must be generative. Generative learning, learning in which students are asked to deliberately take action to create meaning from what they are studying. This requires shift in the traditional roles of students and instructors. Students learn how to use or apply the information in a variety of contexts; generative learning activities require students to take static information and generate fluid, flexible, usable knowledge."*

Esto indudablemente conlleva cambios en los roles de profesores y estudiantes, puesto que el docente debe facilitar y guiar en el proceso y no ser el experto que transmite el conocimiento. Por su parte, los educandos son protagonistas activos y aplican el conocimiento a la resolución de problemas (Grabinger, Dunlap y Duffield, 1997).

En el modelo se presentan actividades en las que los estudiantes deben reflexionar sobre los conocimientos adquiridos y ponerlos en práctica, como en el caso de *wikis* y foros, cuya finalidad es defender y compartir sus ideas con otros para la resolución de las actividades.

4.4. ESTRUCTURA DEL MODELO A ANALIZAR

Una vez señalados los antecedentes de la modalidad semipresencial en la Universidad Pontificia de Salamanca, la descripción de la plataforma *e-learning* Moodle y los principios en los que se basa el modelo hipermedia modular a analizar, pasamos a describir la estructura de dicho modelo.

Realizaremos la presentación de este, siguiendo la misma estructura que la utilizada en la descripción general de la plataforma Moodle. Haremos referencia al formato de presentación de los materiales, así como a los recursos transmisivos, interactivos, colaborativos y comunicativos utilizados, y la finalidad de uso de cada uno de estos recursos.

El modelo se propuso para la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), de la titulación de Magisterio en la Especialidad de Lengua Extranjera (inglés), en la modalidad semipresencial. Los objetivos de la asignatura eran conseguir que el discente adquiriera la suficiente competencia comunicativa, oral y escrita, así como una correcta pronunciación basada en el sistema fonético-fonológico del idioma extranjero objeto de estudio. Se pretendía así mismo, conseguir el adecuado soporte lingüístico-gramatical que capacitara para dirigir una clase de lengua extranjera en el aula de educación Primaria. Unido a esto, buscaba que el estudiante poseyera un conocimiento suficiente de la historia, la cultura y las costumbres que complementan una formación integral para un futuro docente de una segunda lengua. Todo ello estaba dirigido a capacitar al egresado en la programación y diseño de las actividades dirigidas a desarrollar en sus estudiantes el suficiente conocimiento de las cuatro destrezas que constituyen el dominio de una lengua extranjera.

El formato de presentación de los materiales elegido en el diseño del modelo es el de temas, dividiéndose en veintiún bloques a lo largo del mismo.

En el tema o bloque uno se presenta toda la información relativa al nombre de la asignatura, al docente que imparte la asignatura, especificando su correo electrónico, el horario de tutorías presenciales, su despacho y el teléfono para comunicarse con él. En este mismo

bloque también aparece la información general de la asignatura como la ficha de esta o la guía de aprendizaje.

El resto de los veinte bloques se estructuran en torno a los contenidos lingüísticos a tratar en la asignatura, partiendo de los más sencillos a los más complejos, para así establecer una progresión en su dificultad. Cada uno de estos temas cuenta con diferentes documentos y actividades con la finalidad de favorecer la evaluación continua y la autoevaluación.

En la Figura 15 se presenta el formato de presentación de materiales del modelo.

The screenshot displays a Moodle course interface. The central area, titled 'Diagrama de temas', features a large UK flag and the course title 'IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDACTICA I (INGLÉS)'. Below the title, it lists the teacher's name (Dr. D. xxxxxxxx), email (xxxxxx@upse.es), and tutorials (xxxxxx). A list of documents and activities follows, including 'Programa asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica I (Inglés)', 'Guía de aprendizaje Idioma Extranjero y su Didáctica I (Inglés)', and 'Novedades'. The left sidebar contains several navigation menus: 'Personas' (Participantes), 'Actividades' (Questionarios, Foros, Recursos), 'Buscar en los foros' (Búsqueda avanzada), 'Administración' (Activar edición, Configuración, Asignar roles, Calificaciones, Grupos, Copia de seguridad, Informes, Preguntas, Archivos, Perfil), and 'Mis cursos' (listing various English courses). The right sidebar includes 'Novedades' (Agregar un nuevo tema...), 'CALENDARIO' (February 2010), 'Eventos próximos' (No hay eventos próximos), 'Actividad reciente', and 'Calculador de crédito'.

Figura 15. Formato presentación de materiales. Formato de temas.

De los recursos transmisivos con los que cuenta la plataforma Moodle, el modelo utiliza los que se refieren a la *etiqueta* y *enlazar un archivo o página web*. Como indicamos anteriormente, estos se utilizan para exponer los contenidos de la asignatura, reflejando así una

metodología tradicional centrada en el profesor, con una comunicación unidireccional en la que el docente es el único emisor y los estudiantes son receptores pasivos de esa información.

El primero de los medios transmisivos utilizado es el de *etiqueta*. La finalidad de este ha sido la estructuración y jerarquización del modelo. Se ha usado para identificar cada uno de los temas que se trataban en la plataforma, así como para señalar las actividades a realizar y la información esencial de ellas, determinando si eran actividades individuales o grupales, o para la evaluación o autoevaluación. Su propósito es transferir la información necesaria que ayude a los estudiantes en su navegación a través de la plataforma.

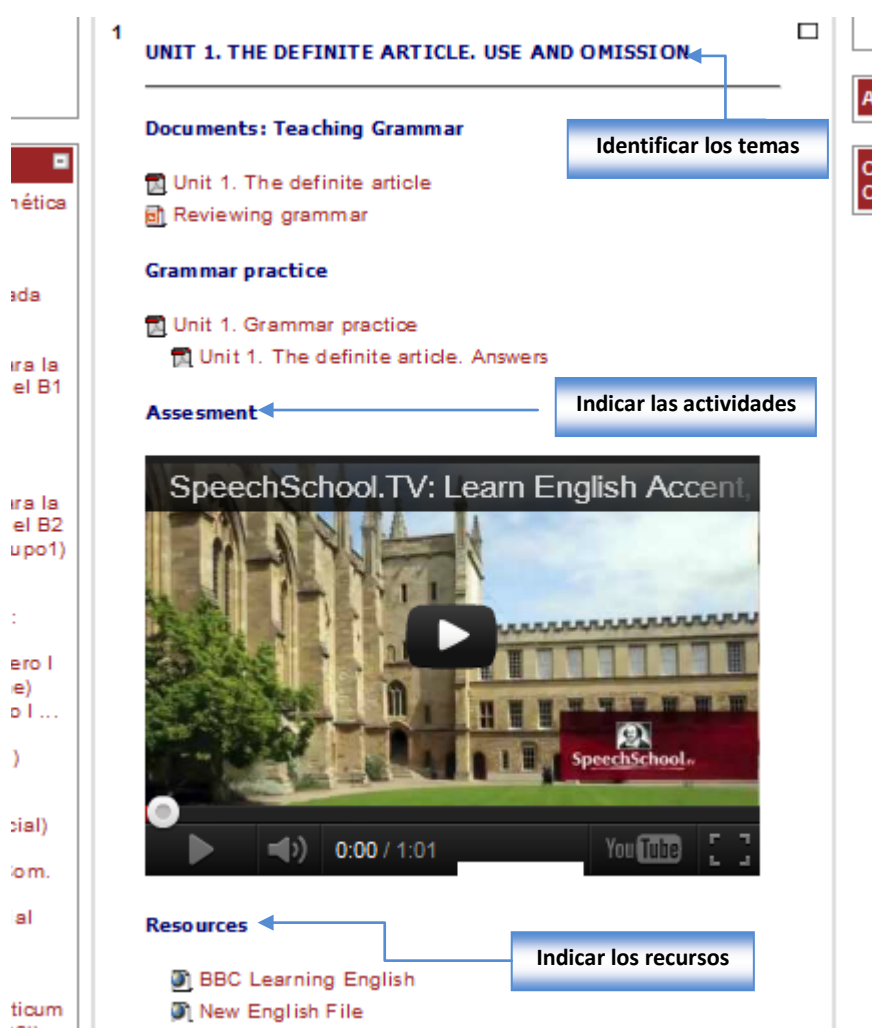


Figura 16. Recurso transmissivo: etiqueta

El segundo de los recursos transmisivos es el de *enlazar un archivo o una página web*. Se presentan diferentes archivos en distintos formatos como documentos de texto en MS Word y PDF, presentaciones y archivos de audio y video. Los materiales presentados a través de estos

fueron elementos auténticos en contextos reales, adaptados de revistas, programas de radio, televisión, conversaciones entre nativos en diferentes contextos de la vida real, como aeropuertos, restaurantes o estaciones de tren, así como sobre temas de actualidad y educación con la finalidad de desarrollar la lengua y cultura inglesa.

Por otra parte, se muestran distintos enlaces a páginas *web* para permitir acceder a diferentes diccionarios *online* como Wordreference o Collins, gramáticas o libros *online* como New English File, además de sitios *web* destinados a la enseñanza de inglés como BBC Learning English.



Figura 17. Recurso transmisivo: enlazar un archivo o una página *web*

Se diseña y presenta un modelo en el que no se utilizan únicamente los medios transmisivos favorecedores de la metodología tradicional, centrada en el profesor, sino que se emplean otros recursos que logran crear un modelo participativo y colaborativo en el que se fomenta el aprendizaje en grupo y el individual.

El segundo tipo de recursos utilizados en el modelo se refiere a los interactivos que, al contrario que los expuestos anteriormente, fomentan la comunicación bidireccional y consiguen que el proceso se centre más en el estudiante.

De los medios interactivos con los que cuenta la plataforma Moodle, utilizamos el *cuestionario*, el *glosario* y la *tarea*.

En el modelo se presentan diversos *cuestionarios online* en los que se utilizan tipologías de preguntas de respuesta múltiple y de verdadero o falso. Se presentan en los distintos bloques de contenido y se utilizan para practicar la comprensión oral en lengua inglesa, como también los diferentes aspectos gramaticales a trabajar en la asignatura. Se aplican también para la evaluación inicial de la asignatura, la evaluación continua y sumativa, y la autoevaluación, que va a permitir al estudiante planificar de una forma más eficiente el tiempo destinado al estudio, concediendo más tiempo a los aspectos que pudieran tener una mayor dificultad.

En el caso de los *cuestionarios* evaluables se emplea una configuración que posibilita barajar las preguntas y respuestas, evitando así la coincidencia en el orden de estas en los estudiantes. Al ser una actividad evaluable se habilitan cuestionarios con un tiempo limitado, permitiendo un único intento y aplicando penalizaciones en las respuestas incorrectas. Por su parte, los cuestionarios que le sirven al estudiante para autoevaluarse no presentan limitaciones en el tiempo ni en el número de intentos que se les permitían. No se barajaban las preguntas y respuestas, ni se aplicaban penalizaciones por las contestadas de forma incorrecta. Se presentaban con la finalidad de que los estudiantes pudieran preparar los contenidos de la asignatura de cara a los cuestionarios evaluables y al examen final. A través de esa actividad se pretendía que el estudiante conociera su nivel y sus necesidades.

En ambos tipos de test se pone de manifiesto la retroalimentación. Ello contribuye a que los estudiantes, de manera instantánea, puedan dar respuesta a los errores cometidos y aprendan de ellos. Es una manera de que el estudiante resuelva sus dudas y conozca sus fortalezas y debilidades al momento.

Los cuestionarios del modelo estaban pensados para que se realizaran de forma individual y se produjera la comunicación bidireccional entre el discente y el ordenador.

The image shows a screenshot of an interactive questionnaire interface. It consists of three distinct question blocks, each with a question number, a point value, a question text, and a set of four multiple-choice options. The interface is clean and uses a light gray color scheme for the options.

Question 1:
Punto/s: 1
Complete the text below using the correct word or expression: I do not think it possible for many people at the age of six to be able to predict their future with (1) _____ accuracy
Seleccione una respuesta.
☐ A. no
☐ B. any
☐ C. an
☐ D. the

Question 2:
Punto/s: 1
However, at that age I felt confident enough to inform my mother that I intended (2) _____ my own zoo and moreover,
Seleccione una respuesta.
☐ A. on having
☐ B. to have
☐ C. that I would have
☐ D. having

Question 3:
Punto/s: 1
I added, I would give her a cottage in the grounds to live (3) _____.
Seleccione una respuesta.
☐ A. in
☐ B. by
☐ C. -
☐ D. at

Figura 18. Recurso interactivo: Cuestionario

Otro de los recursos interactivos utilizado en el modelo es el *glosario online*. De las tres posibilidades que este permite en relación a los permisos para crear y editar términos, como son la realización única del glosario por parte del profesor, la realización del glosario por parte del profesor y con la posibilidad de edición por parte del discente y la creación del glosario por parte de los estudiantes, en el modelo que presentamos se eligió la última de ellas para evitar convertir esta herramienta en una simple transmisión de información y conceder al estudiante la posibilidad de interactuar de forma bidireccional.

Se utilizó para la confección de un diccionario de términos gramaticales. Cada uno de los estudiantes de la plataforma participaba en la elaboración de este, incluyendo dos términos con

sus diferentes entradas y ejemplos. De esta forma estábamos ante una actividad individual, pero que al ser compartida con el resto de los compañeros fomentaba el aprendizaje colaborativo. Se diseñó así deliberadamente para que el estudiante fuera creador de conocimiento y lo compartiera con otros.

Entre las normas que se señalaron para la construcción del glosario, se determinó que los estudiantes lo realizaran, utilizando únicamente el inglés para no solo fomentar la gramática sino la comprensión y expresión escrita en esa segunda lengua.

Al fomentar que los estudiantes fueran los únicos creadores y editores de los términos que se incluían en el glosario, se consigue que ocupen el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y se cree una actividad evaluable por el profesor, y que contribuya a la evaluación sumativa y continua.

Importar entradas / Exportar entradas

English grammar

Buscar ☐ ¿Buscar en conceptos y definiciones?

Agregar entrada

Vista Normal Vista por Categoría Buscar por fecha Buscar por autor

Navegue por el glosario usando este índice.

Especial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | Ñ | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | TODAS

A

Adjective:

An **adjective** modifies a **noun**. It describes the quality, state or action that a **noun** refers to.

ADJECTIVE RULES:

i) Adjectives can come before **nouns**: a new car

ii) Adjectives can come after **verbs** such as be, become, seem, look, etc.: that car looks fast

iii) They can be modified by **adverbs**: a very expensive car

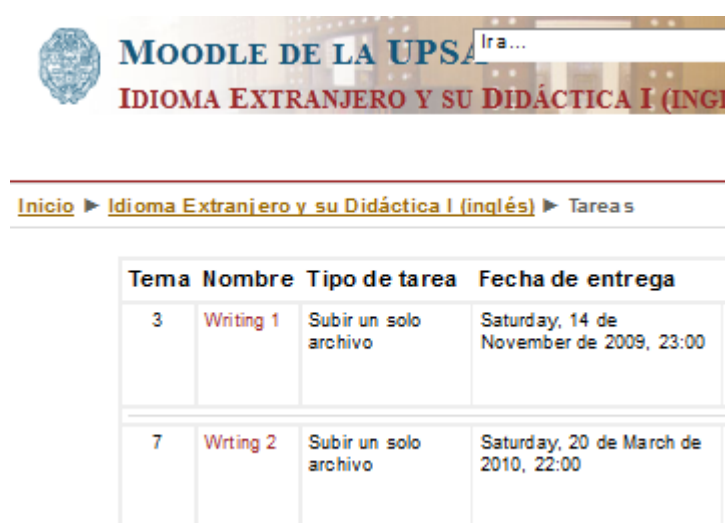
iv) They can be used as **complements** to a **noun**: the extras make the car expensive

Figura 19. Recurso interactivo: Glosario

El último de los medios interactivos que se presenta, es la *tarea* y dentro de esta se selecciona la opción de subir un solo archivo. Este se habilita con la finalidad de que los estudiantes puedan subir a la plataforma diversas actividades en distintos formatos digitales.

Las *tareas* que se piden tienen un carácter individual y se utilizan para evaluar la evolución del estudiante a lo largo del curso.

Estas se presentan con la finalidad de practicar y mejorar la expresión escrita. En cierto modo, se asemejan a las que se piden a los estudiantes en la modalidad presencial y que son entregadas en persona al profesor.



Tema	Nombre	Tipo de tarea	Fecha de entrega
3	Writing 1	Subir un solo archivo	Saturday, 14 de November de 2009, 23:00
7	Writing 2	Subir un solo archivo	Saturday, 20 de March de 2010, 22:00

Figura 20. Recurso interactivo: Tarea

El tercer tipo de recursos propuestos en la plataforma alude a los colaborativos. Como ya se especificó en la descripción de la plataforma Moodle, a través de ellos se conseguía una comunicación multidireccional, lo que favorecía el desarrollo de la interacción y el trabajo colaborativo entre los participantes de la plataforma. El uso de estos consigue que el proceso se centre en el estudiante, el cual se convierte en el protagonista de su aprendizaje, aproximando el modelo a una pedagogía constructivista social.

De los medios colaborativos mostrados en el apartado anterior, en el modelo que estamos presentando se utiliza el *foro* y el *wiki* (Figura 21).

En él se presentan varios *foros* en los diferentes temas en los que se ha dividido la plataforma. Sin embargo, no todos se planificaron de la misma forma. Se dividieron en dos tipos.

Por un lado, se habilitaron foros con la finalidad de fomentar la interacción entre los estudiantes para que pudieran preguntar sus dudas y ayudarse en la resolución de estas. Es decir se pretendía la creación de una comunidad de aprendizaje. Y, por otro lado, se presentaron foros que se utilizaban para realizar actividades en grupo que posteriormente podían ser evaluables por el profesor. En este sentido, se mostraban dos foros. Uno de ellos era el foro de metodología en el que los estudiantes podían compartir sus ideas para la enseñanza del inglés en primaria, adjuntando en sus intervenciones archivos en los que incluían sus propuestas. El otro foro se utilizaba como complemento a los *wikis* de cultura que se realizaban en diferentes grupos. Estos foros permitían que los estudiantes pudieran intercambiar sus ideas y tomar decisiones para la realización los trabajos que después plasmaban en los *wikis*.

Los foros a través de los cuales se llevaban a cabo actividades, eran ejercicios evaluables por el docente y contribuían a la evaluación continua.

Al igual que señalamos con anterioridad en las características de la actividad desarrollada a través del glosario, en los foros que se referían a la metodología o que se utilizaron para complementar la actividad de los *wikis* de cultura, se determinó que los estudiantes los realizaran en inglés. Se exigió esta condición al ser diseñados para contribuir a la mejora de la comprensión y expresión escrita en ese idioma.

El segundo recurso colaborativo utilizado en el modelo que se analiza es el *wiki*. Se ha diseñado para llevar a cabo una actividad grupal sobre diferentes temas de cultura de diversos países de habla inglesa. Como ya indicamos anteriormente, cada uno de los grupos contaba con un foro para poder establecer una interacción más fluida y que pudieran de forma virtual tomar decisiones sobre los puntos a tratar, los roles de cada uno de los estudiantes, etc.

Su realización se condicionó al uso exclusivo de la lengua inglesa en todas las aportaciones que se incluían en la plataforma. De esta forma la actividad tenía la finalidad no solo de trabajar los distintos contenidos culturales sino que al mismo tiempo, favorecía el desarrollo de la expresión y comprensión escrita.



Figura 21. Recursos colaborativos: foros y wikis

Dentro de los recursos comunicativos que ofrece la plataforma, destaca el uso de *mensajes*, el cual favorece la comunicación interna entre los participantes de la plataforma. A parte de este recurso, se utiliza el correo electrónico que favorece la comunicación asincrónica, haciendo posible que los estudiantes pudieran comunicarse desde el lugar y el que se encontraban y el momento en que lo decidían.

Aunque como hemos visto con anterioridad los foros eran recursos colaborativos, también se pueden considerar comunicativos porque se presentan para favorecer la comunicación entre los estudiantes y con los profesores.

Para finalizar con los recursos utilizados en el modelo hipermedia modular, es necesario señalar que para favorecer el intercambio y la comunicación entre los estudiantes y de los estudiantes con los profesores, se determina la utilización del correo electrónico como recurso comunicativo añadido a los facilitados por la plataforma Moodle.

Podemos concluir, siguiendo la clasificación de los modelos *blended learning* de Valiathan (2002), que estamos ante un modelo *skill driven*, es decir, aquel en el que se mezcla la autonomía de aprendizaje, en la que el estudiante determina su propio ritmo, con el apoyo que este recibe por parte del profesor y del resto de compañeros mediante los medios de comunicación que tienen a disposición, así como de las tutorías y de las clases presenciales. Su

finalidad es adquirir diferentes competencias en lengua inglesa, contenidos gramaticales, metodológicos y culturales.

Tell me and I forget.

Teach me and I remember.

Involve me and I learn.

Benjamin Franklin

SEGUNDA PARTE: PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 5. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Como ha quedado reflejado en la Primera Parte de nuestro trabajo, existe una gran demanda de formación en el ámbito de los idiomas, sobre todo del inglés. Circunstancia que viene impulsada por la existencia de colegios de educación bilingüe inglés-español, que obliga a los maestros a formarse en esta lengua para poder desarrollar su labor docente.

Son muchas las personas que tienen necesidad de seguir formándose, pero cuyas situaciones personales y profesionales les impiden hacerlo de una manera tradicional. Esto ha dado lugar al aumento en la demanda de una formación que elimine las barreras espacio-temporales que pudieran impedirlo y que dé respuesta a las necesidades educativas de nuestra actual sociedad.

Como expusimos en la introducción de este trabajo son muchas las iniciativas que se han desarrollado para conseguir dar respuesta a ello. Iniciativas que han contado con el uso de las nuevas tecnologías que consiguen imprimir un carácter más flexible a la educación y acercarla a todos los que quieren o desean continuar con su formación. Hemos presentado distintas experiencias en las que se propone la modalidad semipresencial, combinando clases presenciales y clases online, como un tipo de enseñanza que acerca la educación a todos. En los

distintos estudios recogidos se mostraba la eficacia de esta formación en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Partiendo de esta realidad, nos pareció adecuado profundizar en este ámbito y analizar un modelo de formación semipresencial para la enseñanza del inglés implementado en la Universidad Pontificia de Salamanca en la titulación de Magisterio en la especialidad de inglés. Con ello pretendíamos aportar, en la medida de nuestras posibilidades, datos actuales y relevantes sobre esta modalidad de enseñanza.

Consideramos que los resultados de una investigación de esta índole pueden ser útiles para la evolución de este tipo de formación en la Universidad Pontificia de Salamanca y en el resto de las instituciones de educación superior.

El objetivo principal de este trabajo no es otro que realizar una contribución al diseño y desarrollo de modelos de formación en idiomas en formación semipresencial en el ámbito de la educación superior, y añadir nuestra aportación a este ámbito científico en el que se demandan estudios sobre este tema.

5.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el diseño de la investigación señalaremos tanto el objetivo general de nuestro estudio como los objetivos específicos e hipótesis. Igualmente especificaremos las directrices metodológicas que han guiado nuestro trabajo empírico, así como a la población y muestra, las variables, los instrumentos utilizados y su fiabilidad y validez.

5.1.1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1.1.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general del presente trabajo de investigación es:

- Analizar con arreglo a los resultados de la investigación un modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial.

Cuadro 1. Objetivo general

Con ello queremos comprobar si el modelo a analizar permite la aplicación del enfoque comunicativo a la enseñanza del inglés como segunda lengua en el contexto de la educación superior en modalidad semipresencial, mejorando cada una de las destrezas de la lengua inglesa, así como la gramática y cultura de esta lengua, fomentando al mismo tiempo el trabajo individual y cooperativo entre los discentes.

5.1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En el siguiente cuadro se señalan los objetivos específicos en los que se centra nuestra investigación.

1. Conocer las razones para estudiar la diplomatura de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (Inglés).
2. Identificar las razones por las que los estudiantes deciden estudiar en modalidad semipresencial.
3. Saber los recursos tecnológicos que habitualmente utilizan los estudiantes y crear un perfil tecnológico de los discentes de la modalidad semipresencial que participan en la investigación.
4. Definir las características de los estudiantes de la modalidad semipresencial.
5. Especificar las ventajas y desventajas de la modalidad semipresencial.
6. Conocer la opinión de los estudiantes sobre el modelo hipermedia modular implementado.
7. Señalar los beneficios de las distintas actividades realizadas a través de la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés).
8. Identificar las aportaciones de las diferentes herramientas tecnológicas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 2. Objetivos específicos

5.1.2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Como consecuencia de los objetivos específicos presentados anteriormente, en la investigación que hemos llevado a cabo pretendemos verificar las siguientes hipótesis de trabajo.

1. Conocer las razones para estudiar la diplomatura de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (Inglés).

“La mayoría de los estudiantes ven en estos estudios una salida profesional que les permitirá trabajar en centros bilingües.”

“Muchos estudiantes realizan esta diplomatura como complemento a su formación al tener otras especialidades de Magisterio.”

“Los estudiantes consideran imprescindible la mejora de su competencia en inglés al ser la lengua franca actual.”

“No es frecuente decidir estudiar esta diplomatura por vocación o por ayudar a sus hijos que acuden a centros bilingües.”

2. Identificar las razones por las que los estudiantes deciden estudiar la modalidad semipresencial.

“La flexibilidad y accesibilidad que las tecnologías proporcionan a la modalidad semipresencial consiguen conciliar la vida personal y profesional de los estudiantes con la formación a lo largo de la vida.”

“La modalidad semipresencial junto con las nuevas tecnologías rompe las barreras espacio-temporales, consiguiendo un aprendizaje just-in-time, just-for-them, anytime, anywhere.”

3. Saber los recursos tecnológicos que habitualmente utilizan los estudiantes y crear un perfil tecnológico de los discentes de la modalidad semipresencial que participan en la investigación.

“Los recursos tecnológicos con los que cuentan los estudiantes son los adecuados para cursar una titulación universitaria en modalidad semipresencial con el apoyo de la plataforma Moodle.”

“Los estudiantes no conocen las posibilidades que la tecnología aporta a su aprendizaje. Suelen utilizar los medios tecnológicos para comunicarse, buscar información o como ocio, pero no para formarse.”

“Existe una brecha digital (digital divide) entre las diferentes generaciones de estudiantes que cursan la modalidad semipresencial a pesar de la alfabetización digital de la sociedad actual.”

4. Definir las características de los estudiantes de la modalidad semipresencial.

“Los estudiantes de la modalidad semipresencial deben tener conocimientos informáticos y dominar ciertas herramientas tecnológicas que les permitan comunicarse de forma virtual y realizar las actividades que se proponen a lo largo del curso.”

“El estudiante debe saber tanto trabajar de forma individual y autogestionar su aprendizaje, como de forma cooperativa, colaborando y respetando el trabajo realizado por sus compañeros.”

“Los discentes deben ser organizados y constantes en su aprendizaje, planificando su tiempo para hacer compatible sus obligaciones personales y profesionales con los estudios que están cursando.”

“La modalidad semipresencial requiere una determinada madurez por parte del estudiante.”

“Debido a las características de la modalidad semipresencial, los estudiantes que decidan cursar una titulación universitaria en inglés, deben tener una competencia en ese idioma que les permita tener la independencia suficiente que se necesita en este tipo de enseñanza.”

5. Especificar las ventajas y desventajas de la modalidad semipresencial.

“Las herramientas tecnológicas utilizadas en esta modalidad pueden ser una barrera para los estudiantes con una menor competencia digital, produciendo la frustración en ellos y el consecuente abandono.”

“El bajo dominio de las herramientas tecnológicas y la falta de sesiones presenciales puede dar lugar a la soledad y el aislamiento.”

“Se consigue una actualización de los recursos tecnológicos debido al uso

constante de las herramientas tecnológicas en la realización de actividades, resolución de ejercicios y en la comunicación virtual entre los estudiantes y los profesores, y de los estudiantes entre sí.”

“Existe una falta de contacto personal entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la escasez de clases presenciales.”

“El no contar con herramientas que faciliten la comunicación sincrónica de forma oral entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, no ha permitido mejorar la destreza en expresión oral.”

“La modalidad semipresencial al ir unida al uso de herramientas tecnológicas, adquiere una flexibilidad y accesibilidad en el espacio y en el tiempo que permite acercar la educación a las personas que por su situación personal o profesional no podrían continuar con su formación de otro modo.”

“La modalidad semipresencial basada en el entorno virtual de Moodle, se considera un sistema eficaz de aprendizaje.”

“Se logra que el estudiante sea autónomo y autogestione su aprendizaje, promoviendo al mismo tiempo el aprendizaje colaborativo.”

“Nos encontramos ante una modalidad que se adapta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, ya que el estudiante determina los tiempos y se le proporciona una gran diversidad de recursos escritos, archivos de audio y vídeo para favorecer todas las formas de aprendizaje.”

6. Conocer la opinión de los estudiantes sobre el modelo hipermedia modular implementado.

“El modelo presentado ha ayudado al desarrollo de los cuatro aprendizajes: aprendizaje individual, aprendizaje colaborativo, aprendizaje tecnológico y aprendizaje del inglés.”

“El diseño del modelo y las herramientas asincrónicas con las que cuenta promueven la interacción entre los participantes, creando una comunidad de aprendizaje.”

“La claridad y organización del modelo en diferentes módulos, contando con todas las especificaciones necesarias, ha favorecido que los estudiantes

supieran las actividades a realizar, los tiempos, la forma de entrega y el tipo de evaluación.”

“Se presenta un modelo virtual creado y diseñado para el estudiante, situándole en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (learner centred).”

“Se ha conseguido la creación de un modelo innovador en el que se han puesto al servicio de la educación las diferentes herramientas tecnológicas que aporta la plataforma Moodle.”

7. Señalar los beneficios de las distintas actividades realizadas a través de la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés).

“Las actividades presentadas en el modelo eran adecuadas al tipo de modalidad y al aprendizaje del inglés.”

“Se promueve la evaluación continua y la autoevaluación a través de las distintas actividades realizadas por los estudiantes a lo largo del curso.”

8. Identificar las aportaciones de las diferentes herramientas tecnológicas utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Las herramientas asincrónicas, como el email o los foros, han favorecido la comunicación entre los estudiantes y de los estudiantes con los profesores, evitando el posible aislamiento que podría producirse en una modalidad en la que solo tienen una clase presencial al mes.”

“La asincronía de las comunicaciones rompe con las barreras espacio-temporales que pudieran impedir la interacción virtual, pero da lugar a una comunicación más impersonal, en comparación con la que se establece cara a cara.”

“La comunicación que se produce a través de los foros puede ser una comunicación poco fluida, en ocasiones caótica y con falta de privacidad, intimidad que sí se mantiene a través del email.”

“El uso del glosario de gramática inglesa online, los foros de cultura y metodología, y el wiki de cultura promueven el aprendizaje colaborativo.”

“La utilización del glosario online, los cuestionarios, los foros en inglés y el wiki de cultura han propiciado la mejora de la comprensión escrita.”

“Los cuestionarios online, los podcast y videocast han posibilitado que los estudiantes consigan mejorar la comprensión oral y la pronunciación.”

“Las herramientas de la plataforma de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), como los cuestionarios online y el glosario, han contribuido a la adquisición y la mejora de los diferentes aspectos gramaticales de la lengua inglesa.”

“El foro en inglés sobre metodología ha permitido el intercambio de ideas y buenas prácticas entre los estudiantes y, por tanto, la creación de conocimiento.”

“Las herramientas tecnológicas como los foros y los wikis han contribuido a la adquisición de los contenidos de cultura.”

Cuadro 3. Hipótesis de la investigación

5.1.3. METODOLOGÍA

La investigación educativa, como señalan Nieto (2010) y Soltís (1984) tiene sus bases en tres corrientes filosóficas tradicionales como son: el empirismo lógico (positivismo), la teoría interpretativa (fenomenología, hermenéutica, historicismo e interaccionismo simbólico) y la teoría crítica (neomarxismo).

De esta forma, se distinguen tres paradigmas en investigación educativa (Arnal, Rincón, y Latorre, 1994; Colás, y Buendía, 1998; y Nieto, 2010): positivista, interpretativo y socio-crítico.

El paradigma se define como el “(...) conjunto de creencias y actitudes como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada” (Alvira, 1982:34).

En el paradigma positivista, también denominado cuantitativo, empírico-analítico o racionalista, prevalece la objetividad y se centra en aquellos aspectos que permiten ser cuantificados. Por otro lado, el paradigma interpretativo o también denominado cualitativo, etnográfico, naturalista, humanista o fenomenológico, estudia los significados de la vida social y de las acciones que realizan las personas. Este paradigma pretende *“sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción”* (Arnal, Rincón, y Latorre, 1994:41). Los investigadores en este paradigma *“se cuestionan que el comportamiento de los sujetos esté gobernado por leyes generales, y se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular de cada sujeto más que en lo generalizable”* (Arnal, Rincón, y Latorre, 1994:41). El tercer paradigma o paradigma socio-crítico, pretende ser la respuesta a los anteriores paradigmas (Foster, 1980). Según Albert (2007:29) este paradigma se basa en los siguientes principios:

- conocer y comprender la realidad como praxis;
- unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores;
- orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del hombre; e
- implicar al docente a partir de la autorreflexión.

En la siguiente tabla Arnal, Rincón y Latorre (1994:43) resumen las características de los tres paradigmas señalados anteriormente:

PARADIGMA			
DIMENSIÓN	POSITIVISTA	INTERPRETATIVA	SOCIOCRÍTICA
FUNDAMENTOS	Positivismo lógico. Empirismo.	Fenomenología. Teoría interpretativa.	Teoría crítica.
NATURALEZA DE LA REALIDAD	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable, convergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente.	Compartida, histórica. Construida, dinámica, divergente.
FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	Explicar, predecir, controlar los fenómenos, verificar teorías. Leyes para regular los fenómenos.	Comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, percepciones, intenciones, acciones	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos. Analizar la realidad.
RELACIÓN SUJETO/OBJETO	Independencia. Neutralidad. No afectan investigador externo. Sujeto como objeto de investigación.	Dependencia. Se afectan. Implicación. Investigador. Interrelación	Relación influida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.
VALORES	Neutros. Investigador libre de valores. Método es garantía de objetividad.	Explícitos. Influyen en la investigación	Compartidos. Ideología compartida.

TEORÍA PRÁCTICA	Disociadas, constituyen entidades distintas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría de la acción.
CRITERIOS DE CALIDAD	Validez, fiabilidad, objetividad.	Credibilidad, confirmación, transferibilidad.	Intersubjetividad, validez consensuada.
TÉCNICAS: INSTRUMENTOS, ESTRATEGIAS	Cuantitativo. Medición de test, cuestionarios, observación, sistemática. Experimentación.	Cualitativo, descriptivos. Investigador principal instrumento. Perspectiva participante.	Estudio de casos. Técnicas dialécticas.
ANÁLISIS DE DATOS	Cuantitativo: estadística descriptiva e inferencial.	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	Intersubjetivo. Dialéctico.

Tabla 11. Características fundamentales de los tres paradigmas en investigación educativa. Adaptado de Arnal, Rincón y Latorre (1994:43)

Al igual que hemos señalado los tres paradigmas en investigación educativa, podemos distinguir tres metodologías que se derivan de cada uno de ellos: la metodología científica tradicional, cuantitativa o positivista; la metodología cualitativa; y la metodología crítica (Colás, 1986).

Siguiendo a Colás y Buendía (1998:55), señalamos las características más relevantes de cada una de ellas, haciendo referencia: al problema de investigación, diseño, muestra, técnica de recogida de datos, análisis e interpretación de datos y valoración de la investigación:

CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS DE LOS PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN			
	POSITIVISTA	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	Teóricos	Percepciones y sensaciones	Vivenciales
DISEÑO	Estructurado	Abierto y flexible	Dialéctico
MUESTRA	Procedimientos estadísticos	No determinada e informante	Los intereses y necesidades de los sujetos determinan los grupos de investigación
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	Instrumentos válidos y fiables	Técnicas cualitativas	Comunicación personal
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	Técnicas estadísticas	Reducción Exposición Conclusiones	Participación del grupo en el análisis Fase intermedia
VALORACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	Validez interna y externa Fiabilidad Objetividad	Credibilidad Transferabilidad Dependencia Confirmabilidad	Validez consensual

Tabla 12. Características más relevantes de cada una de las metodologías de los paradigmas de investigación. Adaptado de Colás y Buendía (1998:55)

Una vez señalados los rasgos específicos de cada paradigma de investigación educativa y las metodologías de los distintos paradigmas, podemos señalar que la investigación que hemos llevado a cabo es de tipo mixto o multimétodo (Padgett, 1998, Rossman y Wilson, 1985), ya que hemos usado técnicas mixtas al usar técnicas del paradigma cualitativo como la entrevista, el análisis de contenido y la interpretación de los datos; y técnicas que son más propias del paradigma cuantitativo, como el cuestionario y el tratamiento estadístico de los datos.

Como Hancock (2002:359) señala, los profesionales de lenguas extranjeras consideran que las investigaciones de segundas lenguas se deben llevar a cabo desde el paradigma mixto. *“L2 research needs to be conducted in both rationalistic and the naturalistic paradigms by using both quantitative and qualitative methodologies if the complex L2 learning is to be understood.”*

Greene, Caracelli y Graham (1989:256) definen los enfoques de investigación mixtos como *“(...) those that include at least one quantitative method (designed to collect numbers) and ones qualitative method (designed to collect words), where neither type of method is inherently linked to any particular inquiry paradigm.”*

Padgett (1998) señala tres formas de llevar a cabo una investigación multimétodo. En la primera de las tres formas, la investigación se comienza de forma cualitativa y se continúa de manera cuantitativa. Mediante las entrevistas, los grupos de discusión o la observación, se identifican las variables, ideas o hipótesis que interesan al investigador, que posteriormente se estudian a través de métodos cuantitativos y de la comprobación de hipótesis. En la segunda forma, la investigación se comienza de forma contraria, es decir, en primer lugar, se utiliza el método cuantitativo y posteriormente el cualitativo, siendo los resultados del enfoque cuantitativo el punto de partida del enfoque cualitativo que va a proporcionar información sobre aquellas preguntas que no se respondieron o no pudieron responderse a través de los instrumentos del enfoque cuantitativo. Finalmente, en la tercera forma de llevar a cabo una investigación multimétodo señalada por Padgett (1998) se utilizan los dos enfoques cualitativos y cuantitativos de forma simultánea.

Nuestra investigación se sitúa en la segunda forma de llevar a cabo la investigación multimétodo especificada por Padgett (1998). En primer lugar, el método de recogida de datos es el método cuantitativo, a través de dos cuestionarios que se completan por los participantes en dos momentos distintos de la investigación. Posteriormente, se continúa el estudio y se utiliza

la entrevista abierta, como instrumento del método cualitativo, con el fin de profundizar en los resultados obtenidos en la metodología cuantitativa.

La finalidad es conocer los porqués de las respuestas de los sujetos que participan en la investigación. Nos interesaba ver en profundidad la valoración de algunos de los ítems con el discurso abierto en el que los sujetos expresaban sus opiniones. De esta forma, los resultados del enfoque cuantitativo son el punto de partida del enfoque cualitativo con el que continúa la investigación, la cual va a permitir a través de las preguntas que componen la entrevista cumplir los objetivos del estudio.

En la Figura 22 se hace referencia a los tres enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo y mixto.

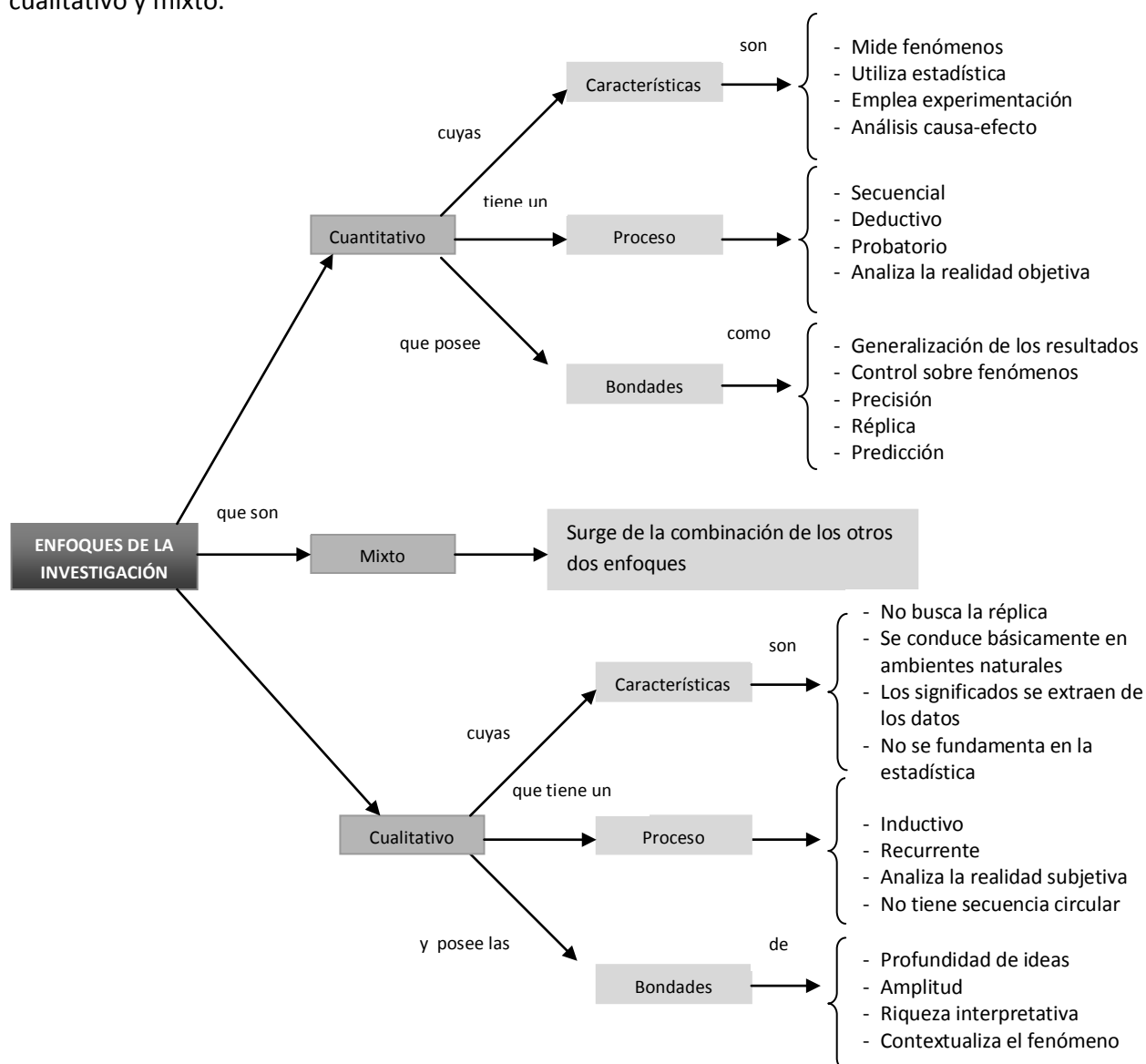


Figura 22. Enfoques de investigación. Adaptado de Hernández, Fernández y Baptista (2010:3)

5.1.3.1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

El estudio de investigación de carácter cuantitativo que se ha llevado a cabo, se enmarca dentro de lo que en investigación educativa se denominan diseños no experimentales o *ex-post-facto*. Dentro de esta modalidad de diseños, hemos optado por realizar un estudio descriptivo y correlacional. De esta forma, no podemos controlar y manipular las variables al acontecer el fenómeno de forma natural, por lo que solo registraremos sus medidas.

Hernández, Fernández y Baptista (2010:149) definen la investigación no experimental cuantitativa como:

*“(...) la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde **no** hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la **investigación no experimental** es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.”*

“En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables no se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.”

Como Kerlinger (1985:268) señala *“(...) la investigación ex post-facto es la búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación conjunta de las variables independientes y dependientes.”*

El diseño de investigación establece el marco de referencia para hacer pruebas adecuadas de las relaciones existentes entre las variables. Nos dice en cierto modo, qué observaciones debemos efectuar, cómo hacerlas y la manera de analizar sus representaciones cuantitativas. Así pues, el diseño no nos indica exactamente que hacer sino que nos muestra las direcciones a seguir para efectuar la observación y el análisis. El diseño de la investigación nos va a indicar o sugerir cuántas observaciones debemos realizar, qué tipo de análisis estadístico debemos usar o las posibles conclusiones que se pueden extraer de este análisis. (Kerlinger, 1985). Vamos a exponer en este apartado el modo de elaborar el plan de actuación a seguir.

Al emplear esta metodología las variables independientes ya han ocurrido, así que el investigador inicia la investigación observando las variables dependientes. El investigador no puede manipular ni controlar las variables, ya que el fenómeno acontece de forma natural, por lo que solo podemos registrar sus medidas. Por lo tanto, se caracteriza por relacionar variables que no son manipuladas por el experimentador, de manera que una relación entre ellas no puede ser interpretada en sentido causal.

Cohen y Manion (1990) consideran que algunos diseños de investigación ex-post-facto se corresponden con la investigación experimental a la inversa, es decir, en lugar de tomar grupos de sujetos que sean equivalentes y someterlos a distintos tratamientos para obtener las diferencias en las variables dependientes estudiadas, una investigación no experimental empieza con grupos que ya son diferentes en alguna característica y busca retrospectivamente el factor que produjo esa diferencia.

Como señalábamos al principio de este epígrafe, la investigación que hemos realizado se enmarca dentro de la metodología ex-post-facto, puesto que hemos estudiado grupos naturales ya formados, estudiantes que cursan en modalidad semipresencial la diplomatura de Magisterio en la Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés) y que están matriculados en la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), en los que lógicamente no podemos manipular las variables que determinan su opinión sobre el modelo hipermedia modular implementado en modalidad semipresencial, su conocimiento de la lengua inglesa y su uso de herramientas tecnológicas.

Dentro de la investigación no experimental disponemos de diferentes diseños para llevar a cabo un trabajo empírico. De acuerdo con Arnal, Rincón y Latorre (1994) distinguimos los siguientes métodos:

- a) Comparativo-causales: permiten planificar estudios para descubrir relaciones causa-efecto entre variables.
- b) Descriptivos: En este tipo de estudios se pretende describir un fenómeno, analizar su estructura y buscar relaciones entre las características que lo definen. En este ámbito están incluidos:
 - los estudios de desarrollo, cuyo objetivo es conocer los cambios que se producen en los sujetos con el transcurso del tiempo.
 - el método de encuesta, orientado a describir una situación.

- el estudio de casos, centrado en describir y analizar entidades o unidades educativas únicas.
 - el método observacional, que se caracteriza porque la información se recoge directamente tras la observación de los sujetos.
- c) Correlacionales: se utilizan para determinar la relación entre variables y detectar la variabilidad de una variable que ha sido explicada por otra.

Dentro de los métodos descriptivos, distinguimos cuatro tipos (Colás y Buendía, 1998):

- encuesta o 'survey', orientados a la descripción de una situación dada;
- estudios analíticos en los que el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos;
- estudios observacionales caracterizados porque la información es recogida de forma directa de los sujetos observados y no mediante respuesta de ellos ; y
- estudios sobre el desarrollo que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambio como una función del tiempo.

En esta investigación se aborda un estudio descriptivo por encuesta, empleando técnicas de análisis descriptivo e inferencial para los distintos estratos muestrales considerados en el estudio. Con esta metodología de investigación, queremos dar respuesta a nuestros objetivos tanto en términos descriptivos como de relación y comparación entre variables, tras una recogida de información sistemática, según un diseño previamente establecido que asegura el rigor de la información obtenida.

Como Van Dalen y Meyer (1981) señalan, estos métodos resultan muy apropiados en determinados campos educativos, facilitando:

- recoger información factual detallada que describa una determinada situación;
- identificar problemas;
- realizar comparaciones y evaluaciones; y
- planificar futuros cambios y tomar decisiones.

La utilización de la metodología por encuesta tiene ventajas en las siguientes situaciones (Buendía, Colás y Hernández, 1997:120):

- Cuando se quieren generalizar los resultados a una población definida.
- Es una importante alternativa cuando no es posible acceder a la observación directa por circunstancias contextuales.
- Es una metodología indicada para recoger opiniones, creencias o actitudes porque, si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos. Esta es la razón de su utilización para obtener informaciones subjetivas de un gran número de sujetos.

Para el diseño de la investigación hemos tomado como referencia las tres fases que establecen Buendía, Colás y Hernández (1997:121) para el desarrollo de la investigación por encuesta:

1. Teórico-conceptual: planteamiento de objetivos y/o problemas e hipótesis de investigación
2. Metodológica: selección de la muestra y de las variables objeto de estudio; confección del cuestionario piloto y su formulación definitiva.
3. Estadística-conceptual: codificación y análisis de datos para obtener resultados a partir de los cuales se podrán realizar generalizaciones, e integrar en el marco teórico de partida las conclusiones elaboradas.

En la Figura 23, especificamos las fases de la investigación llevada a cabo por encuestas que se basa en el esquema propuesto por Buendía, Colás y Hernández (1997).

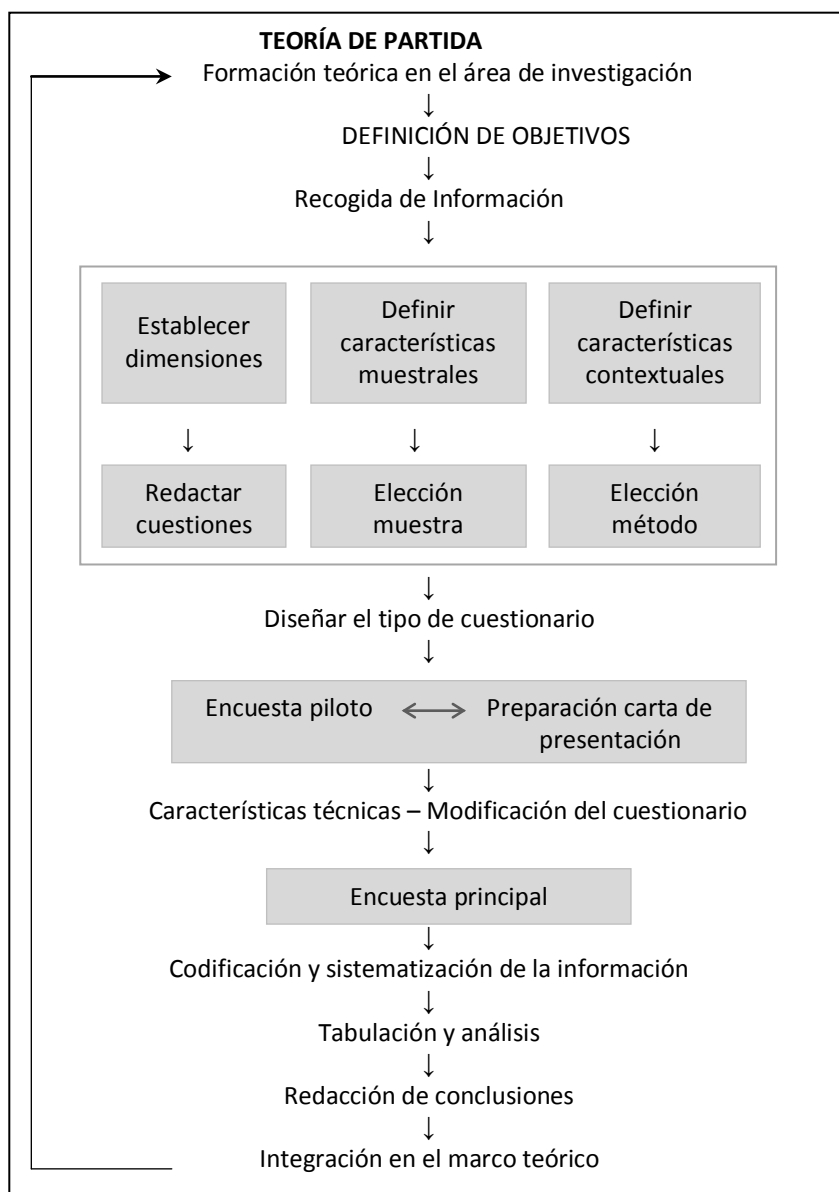


Figura 23. Fases de la Investigación por encuesta adaptado de Buendía, Colás y Hernández (1997:121)

5.1.3.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA

El enfoque cualitativo de nuestra investigación se basa en la Teoría fundamentada (*grounded theory*) que Strauss y Corbin (1994:273) definen como “(...) una metodología general para desarrollar una teoría que esté fundamentada en una recogida y análisis sistemático de los datos. La teoría se desarrolla a lo largo de la investigación, mediante una continua interpelación entre el análisis y la recogida de datos.” La teoría surge y se desarrolla de forma inductiva a

partir de los datos de la investigación, y no de forma deductiva de marcos teóricos, consiguiendo hallar aquellos aspectos significativos en nuestra área de estudio.

Las características de una Teoría Fundamentada las resumen Strauss y Corbin (1998:7) en:

- a. The ability to step back and critically analyze situations.*
- b. The ability to recognize the tendency toward bias.*
- c. The ability to think abstractly.*
- d. The ability to be flexible and open to helpful criticism.*
- e. Sensitivity to the words and actions of respondents.*
- f. A sense of absorption and devotion to the work process.*

El proceso de análisis en la teoría fundamentada es un proceso dinámico y creativo, y en él se distinguen dos elementos o estrategias fundamentales: el muestreo teórico y el método comparativo constante.

El muestreo teórico se refiere a la recolección de datos, su análisis y categorización por parte del investigador. Glaser y Strauss (1967:45 en Flick, 2007) lo definen como *“(...) el proceso de recogida de datos para generar teoría por medio del cual el analista recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge. Este proceso de recogida de datos está controlado por la teoría emergente.”*

Esta recolección y análisis se lleva a cabo hasta conseguir la saturación del discurso, es decir hasta que se cuenta con los datos suficientes que permitan desarrollar la teoría. Como Trinidad, Carretero y Soriano (2006) señalan, el muestreo teórico no corresponde con la definición clásica que se da en la metodología cuantitativa en la que la muestra es una muestra probabilística que se determina con prioridad a la realización del trabajo de campo. Por el contrario, como hemos visto anteriormente, el muestreo teórico se va conformando según se lleva a cabo el trabajo de campo, y finaliza cuando se satura el discurso, es decir, cuando los datos que se recogen no aportan información nueva sino que se repite.

En la Figura 24 Bisquerra (2009:321) esquematiza este proceso.

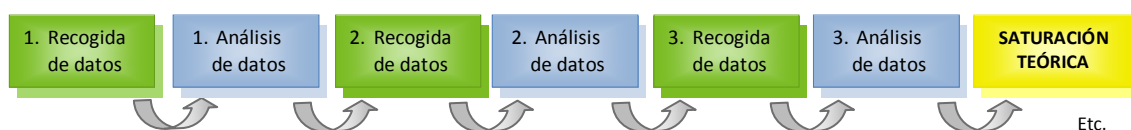


Figura 24: Relaciones entre recolecciones de datos y análisis de datos. Adaptado de Bisquerra (2009:321)

Por otro lado, el método comparativo constante pretende generar teoría a partir de un análisis comparativo continuo de los datos recogidos. Como Trinidad, Carretero y Soriano (2006:33) indican *“Lo que caracteriza al método comparativo constante es que desde el comienzo el investigador codifica y reflexiona sobre el tipo de datos que está recogiendo.”*

Se distinguen cuatro etapas en el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 2009): 1) comparación de incidentes y su categorización; 2) integración de categorías y sus propiedades; 3) delimitación de la teoría; y 4) escritura de la teoría.

La Figura 25 resume la Teoría Fundamental y sus elementos o estrategias (Trinidad, Carretero y Soriano (2006:23).

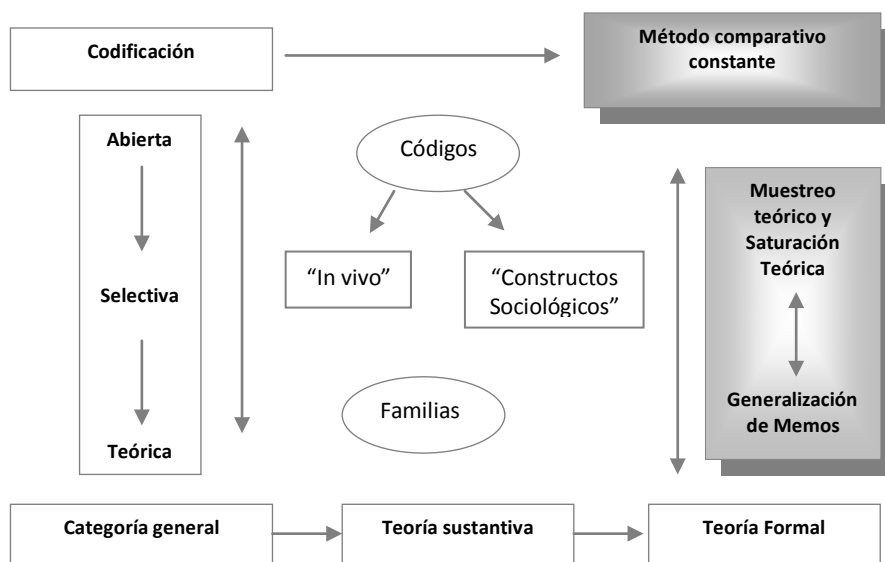


Figura 25. Elementos o estrategias de la Teoría Fundamental. Adaptado de Trinidad, Carretero y Soriano (2006:23)

El diseño de la investigación cualitativa mediante entrevista abierta o no estructurada que hemos llevado a cabo, se divide en dos frases que recogemos en la Figura 26 y en la Figura 27.

Fase I. Análisis exploratorio Sánchez (2012).



Figura 26. Diseño de la investigación cualitativa mediante entrevista abierta o no estructurada Fase I. Análisis exploratorio. Adaptado de Sánchez (2012)

Fase II del diseño.

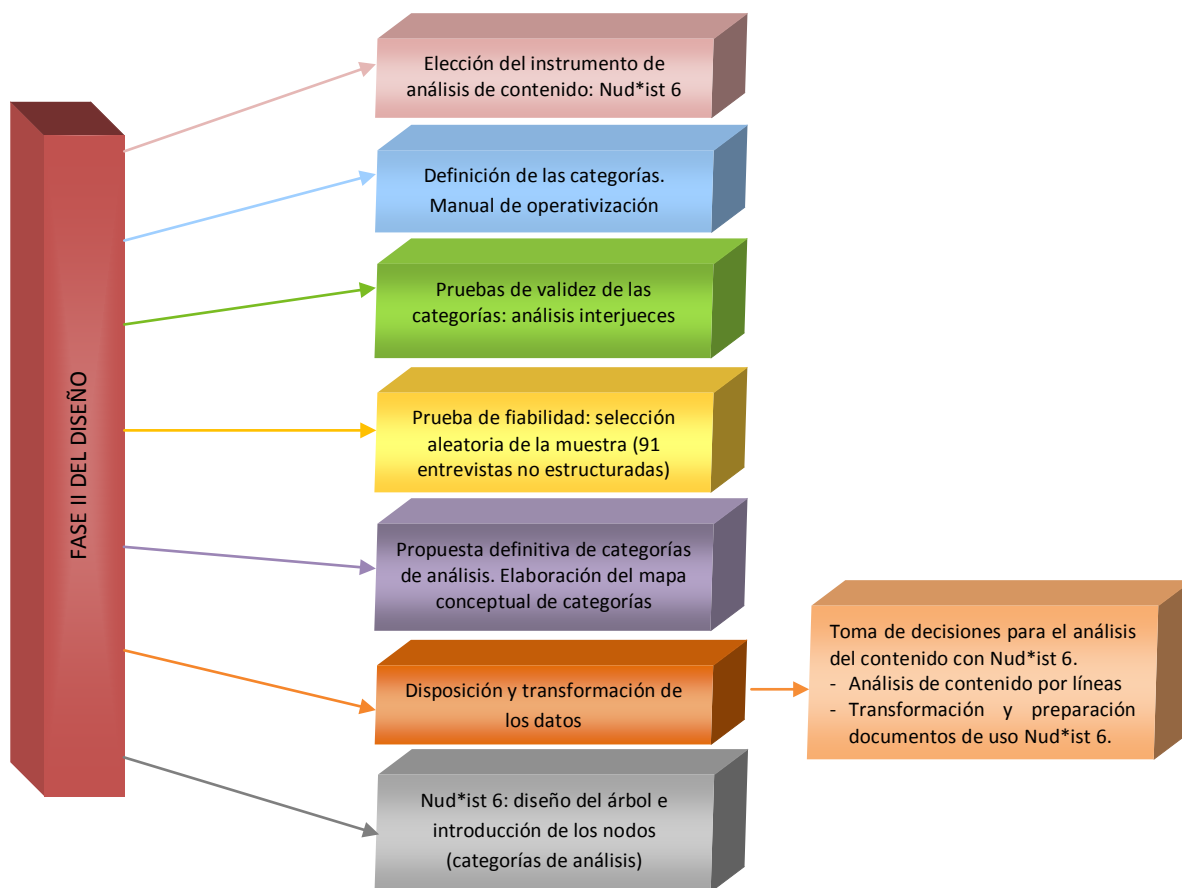


Figura 27. Diseño de la investigación cualitativa mediante entrevista abierta o no estructurada. Fase II del diseño. Adaptado de Miles y Huberman (1994); Rodríguez, Gil y García (1999); Rodríguez y Gómez (2010); Sánchez y Revuelta (2004)

5.1.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

5.1.4.1. POBLACIÓN

En el cuadro 4 se especifica la población objeto de estudio de la investigación que hemos llevado a cabo.

Tomando como criterio los objetivos de nuestra investigación, hemos definido la población objeto de estudio como los estudiantes de enseñanza semipresencial de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pontificia de Salamanca que cursan la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) en el curso 2009-2010 de la Diplomatura de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés).

Todos ellos están matriculados en el plan formativo aprobado en el año 2000 (O.M. 9-03-2000, BOE 4-04-00).

De acuerdo con los datos facilitados por la Secretaría de la Universidad, son 451 los estudiantes matriculados en la asignatura anteriormente señalada en el curso 2009-2010.

Cuadro 4. Población de la investigación

5.1.4.2. MUESTRA

5.1.4.2.1. MUESTRA CUANTITATIVA

En el Cuadro 5 recogemos la descripción de la muestra cuantitativa de nuestra investigación.

La muestra cuantitativa es una muestra probabilística, ya que todos los integrantes de la población han tenido las mismas posibilidades de ser escogidos y además se quiere que los resultados puedan ser generalizados a una población.

El tipo de muestreo realizado fue por conglomerados, ya que los individuos de la investigación forman agrupaciones naturales. *“El muestreo (...) supone una selección en dos o más etapas, todas con procedimientos probabilísticos. En la primera, se seleccionan los racimos siguiendo*

los pasos (...) de una muestra probabilística simple o estratificada. En las fases subsecuentes y dentro de estos racimos, se seleccionan los casos que van a medirse. Para ello se hace una selección que asegure que todos los elementos del racimo tienen la misma probabilidad de ser elegidos” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010:182)

La muestra final de la investigación cuantitativa está formada por 358 sujetos, hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 20 y los 58 años, siendo una muestra lo suficientemente representativa para poder llegar a conclusiones que sean generalizables.

Para calcular el tamaño muestral necesario para que sea una muestra probabilística representativa de la población señalada anteriormente, hemos utilizado la fórmula propuesta por Cea D'ancona (1998:170).

$$n = \frac{Z^2 \hat{P} \hat{Q} N}{E^2 (N-1) + Z^2 \hat{P} \hat{Q}} = \frac{2^2 \times 50 \times 50 \times 451}{(2,5^2 \times 450) + (4 \times 50 \times 50)} = 352$$

Como señalamos anteriormente, la muestra de nuestra investigación es de $n = 358$, lo que garantiza el tamaño mínimo exigido con un margen de error del 2,5% para que la muestra final sea suficientemente representativa.

Podemos, por lo tanto, indicar que la muestra elegida cumple los requisitos de representatividad para continuar el trabajo de investigación.

Cuadro 5. Muestra cuantitativa de la investigación

5.1.4.2.1. MUESTRA CUALITATIVA

A continuación recogemos los datos referidos a la muestra cualitativa de nuestra investigación.

La muestra cualitativa es una muestra no probabilística acumulativa y secuencial al contar con la muestra necesaria para tener la información suficiente, alcanzando la saturación de la información, para responder a las preguntas que los objetivos del estudio pretenden alcanzar.

La muestra estaba compuesta por 91 adultos con edades comprendidas entre los 20 y los 58 años, 46 mujeres y 45 hombres.

En la siguiente tabla se especifica con mayor precisión el número de personas de cada sexo y grupo de edad.

MUJERES		HOMBRES		TOTAL	TOTAL
EDAD	NÚMERO DE ENTREVISTAS	EDAD	NÚMERO DE ENTREVISTAS	ENTREVISTAS	%
20-24	11 participantes	20-24	10 participantes	21	23,08
25-29	12 participantes	25-29	13 participantes	25	27,47
30-34	11 participantes	30-34	11 participantes	22	24,18
35 ó más	12 participantes	35 ó más	11 participantes	23	25,27
TOTAL	46 PARTICIPANTES	TOTAL	45 PARTICIPANTES	91	100
%	50,55%	%	49,45%		

Cuadro 6. Muestra cualitativa de la investigación

5.1.5. VARIABLES E INSTRUMENTO

5.1.5.1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

El instrumento utilizado en la presente investigación para operativizar las variables anteriores y recoger los datos ha sido el cuestionario (Anexos 1 y 2). Como Colás y Buendía señalan (1998:207) *“Con él se pretende conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador.”*

El diseño del cuestionario final se realizó en tres fases.

En la primera de ellas, se diseñaron los ítems que se iban a incluir en el cuestionario, tomando diferentes decisiones sobre la relación de las distintas preguntas con cada una de las dimensiones a conocer. Este borrador inicial incluía un gran número de preguntas distribuidas en varias partes.

La segunda fase fue el proceso para la comprobación de las características del cuestionario y la validez externa del instrumento. Se llevó a cabo una validación por interjueces. Se contó con cinco expertos de los cuales uno era experto en didáctica, dos en metodología, uno en inglés y uno en nuevas tecnologías. Atendieron principalmente al contenido de las preguntas,

a la claridad y la redacción de estas, a la adecuación de los términos empleados, a la relevancia de los ítems con las dimensiones estudiadas y la ubicación de las diferentes preguntas en el cuestionario. Los expertos analizaron el cuestionario inicial y remitieron un análisis crítico, realizando aportaciones y sugerencias.

En la tercera y última fase se realizó un análisis y estudio de las diferentes aportaciones y sobre la base de las sugerencias y aportaciones de los expertos, se realizaron los cambios en el instrumento el cual quedó estructurado en tres bloques: datos personales, tecnología-modalidad semipresencial e inglés como segunda lengua. Las preguntas de los dos últimos bloques se mezclaron para evitar que los estudiantes contestaran al azar y prestaran más atención a la hora de contestarlas.

Los cuestionarios constaban de 28 ítems en el cuestionario 1 y de 29 en el cuestionario 2. Varios de los ítems presentados en ambos cuestionarios se subdividían en diferentes apartados como los ítems 14, 15, 20 y 26 del cuestionario 1, y los ítems 7, 12 y 23 del cuestionario 2.

Para prevenir posibles efectos negativos de la aplicación del cuestionario: efecto halo, tendencia respuesta, etc., se han utilizado cuestiones de diferente tipología: preguntas abiertas, cerradas, respuesta múltiple y escala likert de 1 a 5 siguiendo los siguientes criterios: nada, poco, regular, bastante y mucho.

El cuestionario se acompañó de un escrito en el que se especificaba la finalidad del estudio que se estaba realizando, además de pedir y agradecer la colaboración de los estudiantes que participaban en ella.

Las variables del cuestionario se dividen en tres bloques y se refieren a:

Bloque I Datos personales	✓ edad; ✓ Sexo; ✓ estudios universitarios realizados; ✓ situación laboral; ✓ trabajo relacionado con educación; ✓ etapa educativa en la que trabaja.
Bloque II Tecnología- Modalidad semipresencial	✓ razones para realizar una titulación universitaria en modalidad semipresencial; ✓ cuenta con ordenador propio y conexión a Internet; ✓ frecuencia de uso del ordenador y de Internet; ✓ programas con los que cuentan en su ordenador; ✓ frecuencia y usos habituales de las herramientas tecnológicas; ✓ valoración del ordenador como herramienta de trabajo y

	comunicación; ✓ realización anterior de modalidad semipresencial; ✓ cursos de inglés a través de plataforma <i>e-learning</i> ; ✓ frecuencia y uso de la plataforma Moodle; ✓ lugar de acceso a la plataforma; ✓ uso de las herramientas tecnológicas de la plataforma Moodle; ✓ valoración de su participación en la plataforma a través de las herramientas tecnológicas; ✓ opinión sobre la adecuación de las actividades presentadas en Moodle para el desarrollo de cada una de las destrezas en inglés; ✓ opinión sobre la claridad de las actividades y de la plataforma Moodle de Idioma I; ✓ formas en que se pone en contacto con los profesores; ✓ opinión sobre el número de clases presenciales y su necesidad; ✓ frecuencia de participación en las actividades; ✓ opinión sobre la eficacia y satisfacción del modelo hipermedia propuesto; ✓ valoración de su manejo de la plataforma Moodle al iniciar y al finalizar el curso.
Bloque III Inglés como segunda lengua	✓ razones para estudiar la diplomatura de Magisterio Especialidad en Lengua Extranjera (inglés); ✓ competencias orales y escritas, cultura de los países de habla inglesa, metodología y gramática inglesa;

Tabla 13. Variables metodología cuantitativa. Fuente: elaboración propia

5.1.5.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA

El instrumento utilizado para la investigación cualitativa ha sido la entrevista no estructurada o abierta. Como Hernández, Fernández y Baptista (2010:418) señalan: *“Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido).”*

Creswell (2005) señala la necesidad de que la entrevista cualitativa sea abierta para que los sujetos que participan en la investigación puedan expresarse de forma libre y no estén condicionados por el investigador. Las categorías, por lo tanto, no se establecen *a priori* sino que las generan los entrevistados.

De acuerdo con Rogers y Bouey (2005), las características esenciales de las entrevistas cualitativas son:

1. El principio y el final de la entrevista no se predeterminan ni se definen con claridad, incluso las entrevistas pueden efectuarse en varias etapas. Es flexible.

2. Las preguntas y el orden en que se hacen se adecuan a los participantes.
3. La entrevista cualitativa es en buena medida anecdótica.
4. El entrevistado comparte con el entrevistador el ritmo y la dirección de la entrevista.
5. El contexto social es considerado y resulta fundamental para la interpretación de significados.
6. El entrevistador ajusta su comunicación a las normas y lenguaje del entrevistado.
7. La entrevista cualitativa tiene un carácter más amistoso.

Se realizaron 91 entrevistas con una duración de entre 35 a 51 minutos. Las distintas entrevistas se grabaron en video con la finalidad de posteriormente poder transcribirlas con mayor fidelidad. Para realizar las grabaciones, se pidió el consentimiento previo a cada uno de los sujetos. Se realizan 91 entrevistas, ya que se produjo la saturación.

A los sujetos que participan en las entrevistas se les propuso hablar de: razones por las que decidió estudiar la diplomatura de Magisterio especialidad de inglés; razones por las que decidió cursar la modalidad semipresencial; al finalizar el curso cuál es tu opinión sobre la modalidad semipresencial; desventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle; ventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle; características que deben tener los estudiantes de la modalidad semipresencial; descripción del uso de la plataforma Moodle; plataforma Moodle de idioma I: estructura, contenidos, materiales y herramientas; actividades plataforma de idioma I; herramientas tecnológicas usadas; nuevas tecnologías; y lengua inglesa.

5.1.6. FIABILIDAD. VALIDEZ

5.1.6.1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

Para comprobar la consistencia interna de los cuestionarios, se utilizó el índice de consistencia interna, α de *Cronbach*. El coeficiente alfa tuvo un valor de 0,910. Como Thorndike (1997) señala el conseguir un valor de 0,6 en el coeficiente alfa, es entendido como un valor aceptable. El valor obtenido en los dos cuestionarios utilizados en nuestra investigación ha superado ampliamente este valor, por lo que podemos decir que nuestros cuestionarios tienen una alta consistencia interna y alta fiabilidad, por lo que sus mediciones son estables y consistentes.

La validación externa del cuestionario se realizó por interjueces. Se contó con cinco expertos, como hemos señalado anteriormente, de los cuales uno era experto en didáctica, dos en metodología, uno de inglés y uno en nuevas tecnologías.

En su análisis atendieron al contenido de las preguntas, a la claridad y la redacción de estas, a la adecuación de los términos empleados, a la relevancia de los ítems con las dimensiones estudiadas y la ubicación de las diferentes preguntas en el cuestionario.

Sus aportaciones se tuvieron en cuenta en la redacción de los cuestionarios finales.

5.1.6.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA

Se consigue la validez interna cualitativa al cumplir las indicaciones propuestas por Coleman y Unrau (2005) y Hernández, Fernández y Baptista (2010):

- se indican detalles sobre la perspectiva teórica del investigador y el diseño que se ha utilizado;
- se explican con claridad los criterios seguidos para la selección de la muestra, así como el instrumento utilizado para la recolección de los datos;
- se describe la forma en la que se realiza el trabajo de campo, así como el método de análisis, señalando el procedimiento de codificación, el desarrollo de categorías, etc.;
- especificamos el contexto en el que llevó a cabo la recolección de los datos, cuándo se realizaron las entrevistas, y cómo se realizaron;
- se evitó no influir con nuestras ideas y opiniones en el proceso de análisis;
- se tuvieron en cuenta por igual a todos los estudiantes que participaron en la investigación;
- consideramos importantes todos los datos extraídos de los análisis; y
- llevamos a cabo una triangulación de métodos e instrumentos de recogida de datos, complementando el estudio cualitativo con el cuantitativo, al utilizar la investigación multimétodo.

En cuanto a la fiabilidad de los codificadores para el análisis de contenido, se contó con la validación de 16 expertos en la materia, estudiantes del Máster oficial de TIC en educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas.

Los expertos contaron con el árbol de categorías y la transcripción de diferentes entrevistas para que pudieran realizar la codificación de los datos recogidos. Posteriormente se compararon las codificaciones realizadas por estos expertos con las codificaciones realizadas por nosotros y comprobamos los acuerdos que existían en ambas codificaciones.

Apreciamos que existía un acuerdo del 81% en las codificaciones realizadas por los expertos y las realizadas por los investigadores. Este nivel de fiabilidad significa que son claramente válidas. El alto acuerdo entre los codificadores determinó que cada categoría formara parte del árbol final de categorías.

5.2. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación expondremos el trabajo de campo realizado, la datación, organización y análisis de los datos, así como los resultados obtenidos.

5.2.1. TRABAJO DE CAMPO

5.2.1.1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

Los cuestionarios fueron completados por los estudiantes de la muestra ($n=358$) en la primera y última clase presencial, es decir en el mes de noviembre de 2009 y mayo de 2010. Previamente se solicitó el oportuno permiso al Rector de la Universidad de Salamanca, el cual concedió su permiso para poder llevar a cabo la investigación.

Decidimos que los estudiantes que participaban en la investigación completaran el primer cuestionario en la primera clase presencial para conocer sus opiniones sobre su competencia en lengua inglesa, las herramientas y recursos tecnológicos que solían utilizar, así como su posible experiencia previa en modalidad semipresencial, antes de comenzar con el uso del modelo hipermedia modular para la enseñanza del inglés implementado, y de esta manera poder contrastar los resultados obtenidos con los del segundo cuestionario, que al realizarse a finales de curso permitían recoger datos sobre la experiencia concreta del modelo utilizado y

hacer contraste sobre la posible evolución tanto en inglés como en el uso y frecuencia de las herramientas tecnológicas.

Se tomó la decisión de no colgar el cuestionario en la plataforma Moodle para que los estudiantes no perdieran el anonimato y sus respuestas no se vieran condicionadas.

El encuestador fue la propia investigadora, la cual contó con la ayuda de dos profesores de la Universidad Pontificia de Salamanca, que colaboraron en la distribución y la recogida tanto del primer como del segundo cuestionario. Antes de la distribución y recogida de información se acordaron los criterios de actuación que se iban a seguir.

5.2.1.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA

Las noventa y una entrevistas cualitativas se realizaron de forma individual durante tres meses, de mayo a julio de 2010. Durante el mes de mayo y junio las entrevistas se llevaron a cabo en horario de tarde, ya que la mayoría de los estudiantes de la muestra estaban trabajando y tuvimos que determinar un horario compatible con sus obligaciones profesionales. Sin embargo, las entrevistas realizadas durante el mes de julio se realizaron en horario de mañana, ya que los estudiantes no trabajaban y la Facultad, en la que se realizaron las entrevistas, cerraba por las tardes.

Cada una de las entrevistas que se realizó durante estos tres meses, tuvo una duración entre 35 y 51 minutos. La herramienta utilizada para registrar la información de las entrevistas fue la grabación de audio. Se grabaron un total de 3600 minutos, 60 horas.

5.2.2. DATACIÓN, ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS RECOGIDOS

5.2.2.1. METODOLOGÍA CUANTITATIVA

Una vez finalizado el trabajo de campo se procedió al ordenamiento de los datos obtenidos. En el caso de los cuestionarios, en primer lugar, se preparó el registro de codificación para posteriormente procesar los 716 cuestionarios recogidos en un fichero *ad hoc*. Después de crear la plantilla o matriz de datos, se introdujeron todos los datos, procediéndose a la depuración de los mismos y a la realización de los análisis de carácter descriptivo e inferencial con la ayuda del programa estadístico SPSS 19.

Realizamos, en primer lugar, un análisis descriptivo de las variables de los dos cuestionarios, expresados en frecuencias y porcentajes; y, en segundo lugar, un análisis inferencial, realizando la prueba de significación de diferencia de medias en muestras dependientes (*prueba t de student*), el análisis de varianza *ANOVA* de un factor y la prueba *chi cuadrado*.

Los resultados obtenidos se han ilustrado con gráficas y tablas en Microsoft Office Word 2010.

5.2.2.2. METODOLOGÍA CUALITATIVA

En el análisis de datos seguimos el esquema propuesto por Miles y Huberman (1994) sobre los procesos del análisis de datos cualitativos, al ser el más indicado para nuestra investigación. En este esquema se distinguen tres tareas básicas en dicho análisis: a) la reducción de datos; b) la disposición y transformación de datos; c) obtención de resultados y verificación de conclusiones, siendo un diseño no lineal sino convergente, recursivo de análisis de datos, que concluye al llegar la saturación de la información.

La Figura 28 recoge los componentes del análisis de datos (Miles y Huberman, 1994:12).

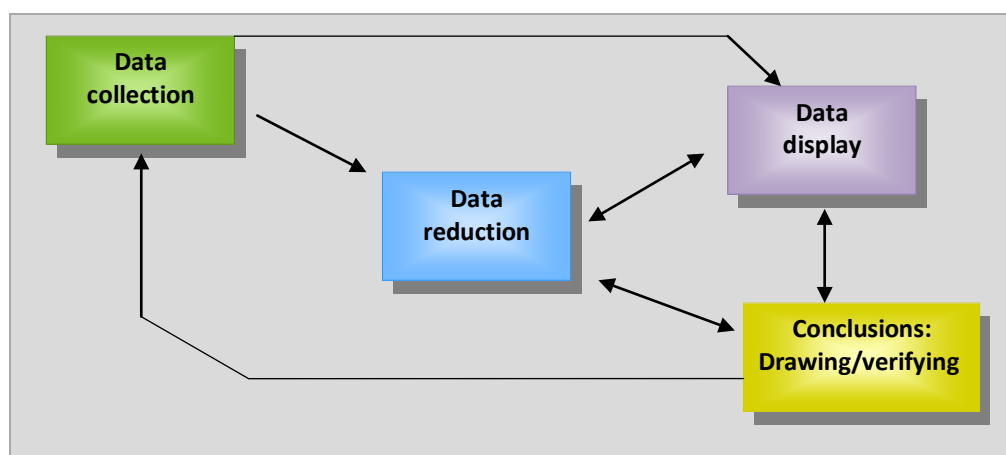


Figura 28. Tareas básicas del análisis de datos cualitativos. (Miles y Huberman, 1994:12)

En primer lugar, como Miles y Huberman (1994:10) señalan, la reducción de datos se refiere a *“the process of selecting, focusing, simplifying, abstracting, and transforming the data appear in written-up field or transcriptions.”* Esta reducción de datos es una constante en la investigación cualitativa que no finaliza hasta que se complete el informe final del estudio.

En la reducción de datos se realiza una simplificación de la gran cantidad de datos que se han recogido durante el estudio cualitativo. Es necesario la selección de la información para hacerla más manejable, siendo las más habituales la categorización y codificación. (Rodríguez , Gil y García, 1999).

Seguiremos las tareas propuestas por Rodríguez, Gil y García (1999) para exponer las tareas llevadas a cabo en cada una de las fases de análisis de datos.

En esta reducción de datos se llevan a cabo tres tareas principales. En primer lugar, la separación de unidades. En nuestra investigación hemos realizado esta separación de acuerdo a criterios temáticos, considerando las unidades de acuerdo al tema abordado. Hemos utilizado como unidad textual la línea para no distorsionar el sentido del texto.

En segundo lugar, en la reducción de datos, encontramos la tarea de la identificación y clasificación de elementos, llevándose a cabo la categorización y codificación de las unidades de datos para reconocer en ellas los componentes temáticos que den lugar a su clasificación en una determinada categoría de contenido, es decir, asignar a cada unidad una determinada categoría. En el caso de nuestra investigación las categorías se han definido de forma deductiva, con categorías a priori, e inductiva, introduciéndose modificaciones a medida que se iban examinando los datos, renombrando o suprimiendo las categorías.

Para realizar la categorización y codificación, hemos utilizado el programa NUD*IST (*Non-numerical Unstructured Data* Indexing Searching and Theorizing*) versión 6. La elección del programa se debe a sus fundamentos, los cuales nos permiten llevar a cabo el análisis de contenido de acuerdo a algunos de los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1994).

Hemos realizado un análisis del discurso, que como señala Sánchez (2011), es un proceso de escucha, lectura, reflexión, comprensión, imaginación e interpretación de un texto dado o una conversación de los sujetos que participan en la investigación.

En tercer lugar, la fase de síntesis y agrupamiento, produciéndose un agrupamiento físico de las unidades que pertenecen a la misma categoría y sintetizando en una metacategoría la información que está contenida en diferentes categorías que tienen puntos en común.

Una vez llevada a cabo la reducción de datos y continuando con el esquema propuesto

por Miles y Huberman (1994) sobre el análisis de datos, pasamos a la segunda tarea básica del análisis que se refiere a la disposición de los datos. En el caso de nuestra investigación, los datos se han dispuesto en diferentes graficas y tablas de doble entrada. Para ilustrar los resultados en en gráficas y tablas hemos utilizado Microsoft Office Word 2010.

Finalmente, llegamos a la fase de obtención y verificación de conclusiones que darán lugar a la presentación de los resultados y la interpretación de los mismos, así como a la extracción de conclusiones de la investigación llevada a cabo.

5.2.3. RESULTADOS

A continuación mostramos los resultados obtenidos en la presente investigación distribuidos en tres bloques. En el primer bloque, realizamos una exposición de los datos personales que describen la muestra de nuestra investigación en relación a su edad, sexo, estudios universitarios realizados, situación laboral, trabajo relacionado con educación y etapa educativa en la que trabajan. En el segundo bloque, se señalan los resultados cuantitativos obtenidos a través de los dos cuestionarios completados por los estudiantes al principio y al final del curso, recogiendo variables en torno a la tecnología y la modalidad semipresencial, así como en relación al inglés como segunda lengua. En el tercer y último bloque, recogemos los resultados cualitativos de nuestra investigación, extraídos de las entrevistas no estructuradas realizadas a 91 estudiantes de la modalidad semipresencial.

5.2.3.1. DATOS DE LA MUESTRA

Como hemos señalado con anterioridad, en este primer bloque de resultados, nos proponemos presentar los resultados referidos a los datos personales de la muestra de la metodología cuantitativa y cualitativa.

Los hombres y mujeres que completaron los cuestionarios (Gráfico 2), tenían una edad de 20 a 58 años. Para el análisis de los datos realizamos cuatro grupos de edad. En primer lugar, teníamos el grupo de edad de 20 a 24 años, el cual representa el 24,6%. En segundo lugar, el grupo de 25 a 29 años con un 25,7%. El tercer grupo con edades de 30 a 34 años con un 34,4%. Y finalmente, el último grupo de 35 años o más con un 15,4% con respecto a la muestra total.

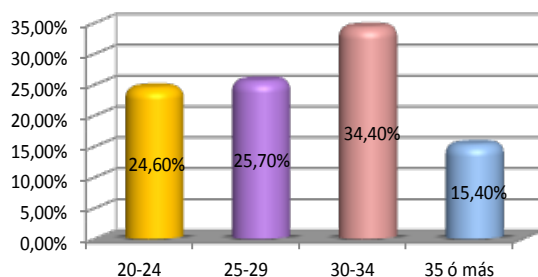


Gráfico 2. Ítem 1 cuestionario 1 y 2: % Grupos de edad de la muestra cuantitativa

En el caso de la metodología cualitativa (Gráfico 3), dividimos la muestra también en cuatro grupos de edad. El 23,08% eran sujetos con edades entre 20 y 24 años. El 27,47% tenían entre 25 a 29 años. El 24,18% entre 30 y 34 años. Y, el último grupo, el 25,27% tenía 35 años o más.

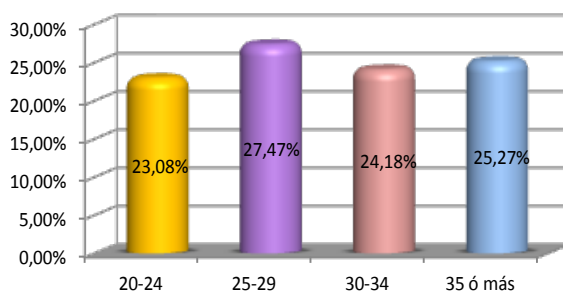


Gráfico 3. % Grupos de edad de la muestra de las entrevistas

Como se muestra en el Gráfico 4, en la investigación cuantitativa que se ha llevado a cabo, el 76,8% fueron mujeres, frente al 23,2% que fueron hombres.

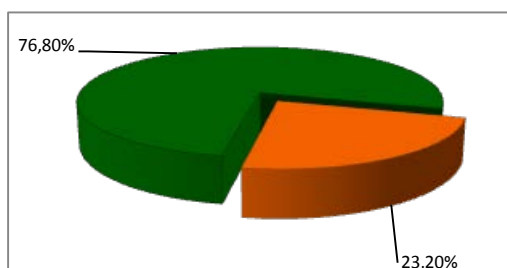


Gráfico 4. Ítem 2 cuestionario 1 y 2: % Sexo de la muestra del cuestionario

En el caso de las entrevistas (Gráfico 5), el porcentaje de hombres y mujeres era casi igual, con un 50,55% de mujeres y un 49,45% de hombres.

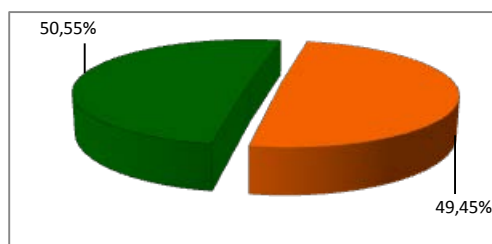


Gráfico 5. % Sexo de la muestra de las entrevista

Como se muestra en la Gráfico 6, todas las personas que han participado en nuestra investigación eran estudiantes que habían finalizado una titulación universitaria. En su mayoría eran diplomados en Magisterio en las distintas especialidades, un total del 70,7%. El 15,1% ya había terminado una Licenciatura relacionada con educación y además tenía una Diplomatura de Magisterio. El 3,1% había finalizado una licenciatura no relacionada con educación y también una diplomatura de Magisterio. El 0,6% poseía dos licenciaturas, una relacionada con educación y otra no relacionada con educación. El 0,3% tenía una diplomatura de Magisterio y otra diplomatura no relacionada con educación. El 4,5% estaba en posesión de una licenciatura relacionada con educación. El 3,6% también tenía una licenciatura terminada, pero en este caso no estaba relacionada con educación. Y finalmente, el 2,2% ya tenía una diplomatura que no estaba relacionada con educación.

De todos estos resultados se desprende que la mayoría de los sujetos ya habían realizado una diplomatura o licenciatura de educación, sobre todo una diplomatura de Magisterio, decidiendo complementar su formación con la especialidad de inglés.

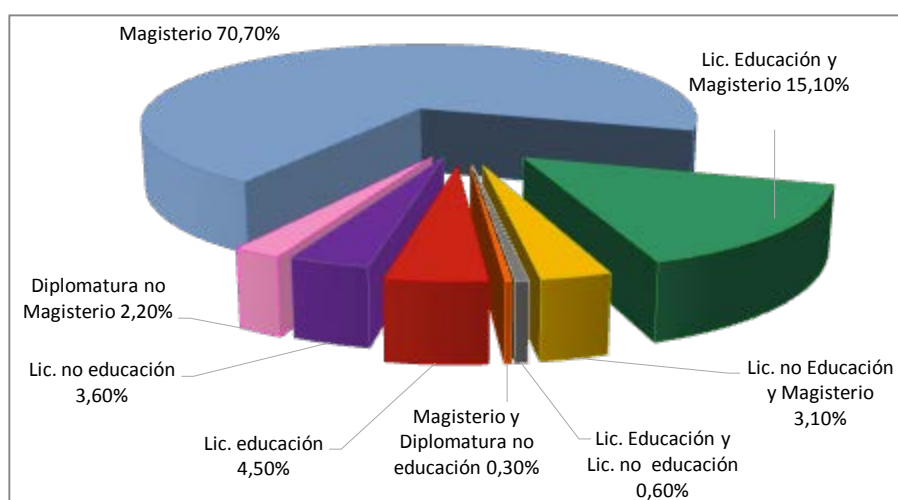


Gráfico 6. Ítem 3 del cuestionario 1. % Estudios que realizados anteriormente

Al igual que los estudiantes que conforman nuestra muestra ya habían realizado otras titulaciones relacionadas o no con educación, también una gran parte de ellos se habían incorporado al mercado laboral. El 25,10% trabajaba a tiempo parcial y el 57%, trabajaba a tiempo completo (Gráfico 7).

Estos datos indicaban que la mayoría de los estudiantes que participaban en la investigación ya estaban trabajando. Lo que nos muestra el Gráfico 8 es si el trabajo que desempeñaban estaba relacionado o no con educación. Podemos señalar que el 86,73%, desempeñaban un trabajo relacionado con la educación mientras el 13,27% tenían diversos trabajos que no se relacionaba con el ámbito educativo.

De los estudiantes que sí que trabajaban en educación, el 31,37% lo hacía en la etapa de infantil, el 40% en la etapa de primaria, el 9,8% en infantil y primaria, el 8,24% en la etapa de secundaria, el 8,63% en primaria y secundaria, el 0,78% en formación profesional y, finalmente, el 1,18% tanto en secundaria como en formación profesional (Gráfico 9).

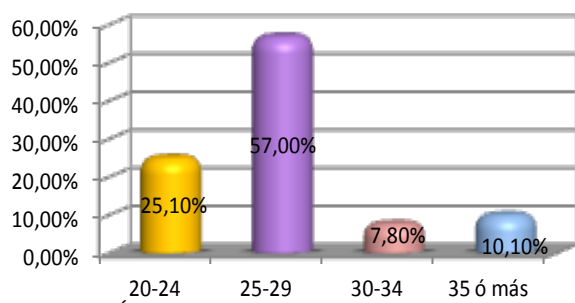


Gráfico 7. Ítem 4 del cuestionario 1. % Situación laboral

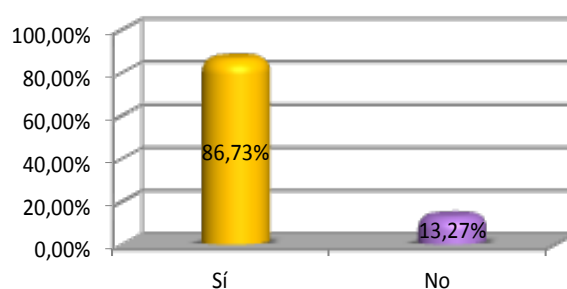


Gráfico 8. Ítem 5 del cuestionario 1. % Trabajo relacionado con educación

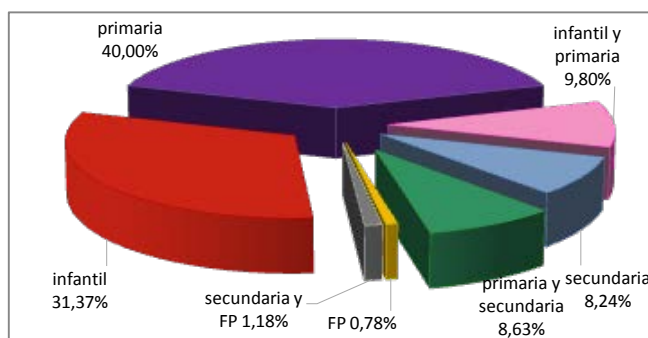


Gráfico 9. Ítem 6 del cuestionario 1. % Etapa educativa en la que trabajan

5.2.3.2. RESULTADOS CUANTITATIVOS

A lo largo de este apartado mostraremos los resultados cuantitativos obtenidos en la investigación que hemos llevado a cabo, presentando los resultados divididos en tres bloques. En el primero de ellos, haremos hincapié en aquellos resultados de las preguntas que hacían referencia al perfil tecnológico de los estudiantes de la modalidad *blended learning* que han participado en nuestra investigación; en el segundo bloque se presentarán los que se refieren al modelo virtual de enseñanza-aprendizaje; y, en el tercer bloque, nos centraremos en los ítems sobre lengua inglesa.

5.2.3.2.1. RESULTADOS SOBRE EL PERFIL TECNOLÓGICO DE LOS PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

A continuación expondremos los datos obtenidos en los ítems 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19 y 20 del cuestionario 1 para conocer los resultados sobre la competencia tecnológica y los recursos tecnológicos con los que contaban los estudiantes que participaban en nuestra investigación y que iban a cursar una titulación universitaria en modalidad semipresencial.

De la misma forma mostraremos los resultados en referencia a su visión sobre su uso del ordenador como instrumento de trabajo y de comunicación, y el conocimiento y uso de los diferentes programas informáticos, así como de las distintas herramientas tecnológicas propuestas.

Con todo ello, podremos determinar los recursos con los que contaban o las necesidades tecnológicas que presentaban al comienzo de su formación universitaria en esta modalidad, y podremos plantear mejoras en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua a través de las tecnologías.

En referencia al ítem 8 del cuestionario 1 sobre si tienen o no ordenador en su domicilio, la mayor parte de los estudiantes, el 99,2%, afirmaron que sí contaban con ordenador propio. Este resultado contrasta con un escaso 0,8%, que negaron disponer de ordenador, lo cual puede constituir una barrera a la hora de poder seguir una carrera universitaria en esta modalidad.

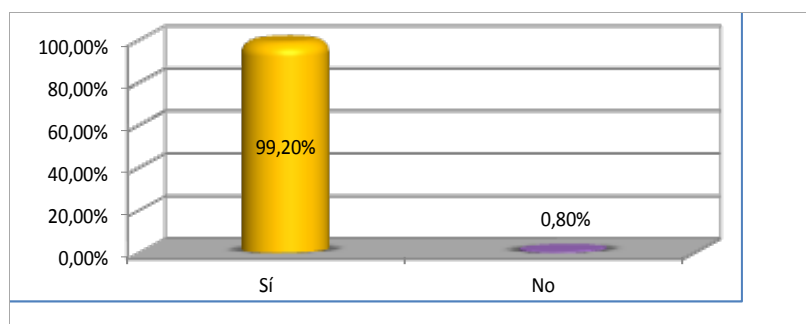


Gráfico 10. Ítem 8 cuestionario 1. % Ordenador propio

Al preguntarles si tenían o no los programas básicos que debe tener un ordenador, la gran mayoría de los estudiantes afirmaron tener los programas indispensables para realizar el trabajo diario.

Se les preguntó por programas básicos como navegador de Internet, a lo que el 95% respondió que sí disponía de él frente al 5% que contestó que no; por las herramientas multimedia a lo que el 86% de los participantes señalaron que sí las tenían instaladas en su ordenador, frente al 14% que contestó de forma negativa; por los compresores y descompresores de archivos, en los que el porcentaje que contestó de forma negativa fue mayor al de los otros programas, pero aún así un 68% contestó que sí frente al 32% que contestó que no; y por generadores y lectores de pdf y Office a lo que la gran mayoría de los estudiantes contestó de forma afirmativa, en ambos casos con porcentajes superiores al 90%, un 94% y un 97% respectivamente.

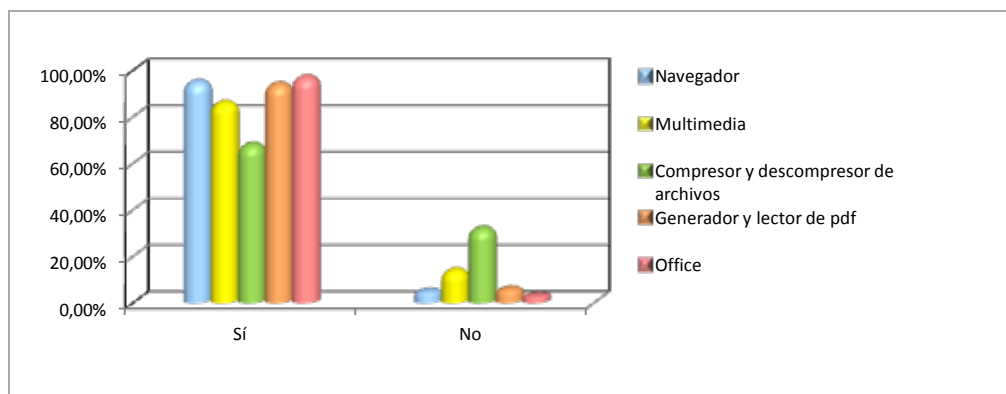


Gráfico 11. Ítem 14 cuestionario 1. Programas de los que dispone en el ordenador

Preguntamos por la frecuencia de uso del ordenador. En este caso, el 68,4% afirmó utilizar el ordenador a diario. Este elevado porcentaje contrasta con el 0,3, que lo utilizaba una sola una vez a la semana. El resto de los porcentajes se repartían entre 6 días con un 5,9%, 5 días con un 13,1%, 4 y 3 días con un 5%, y 2 días a la semana con un 2,2%.

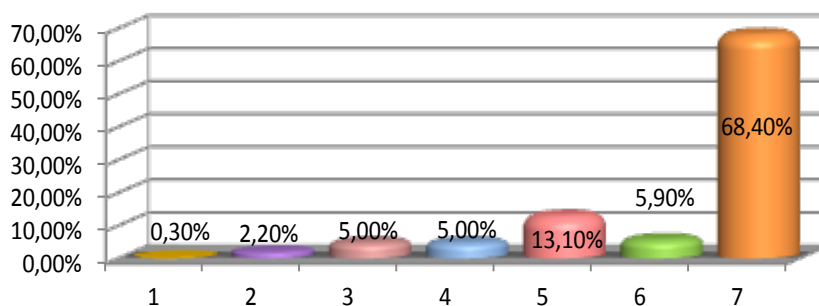


Gráfico 12. Ítem 10 cuestionario 1. % Días a la semana del uso del ordenador

En referencia a la pregunta en la que se les proponía señalar el número de horas que usaban el ordenador a la semana, más de la mitad de los estudiantes que componen la muestra, el 56,7%, utilizan el ordenador entre 1 y 10 horas a la semana; el 25,7% lo utilizan entre 11 y 20 horas; el 10,9% entre 21 y 30 horas; y solamente un 6,7% más de 30 horas a la semana.

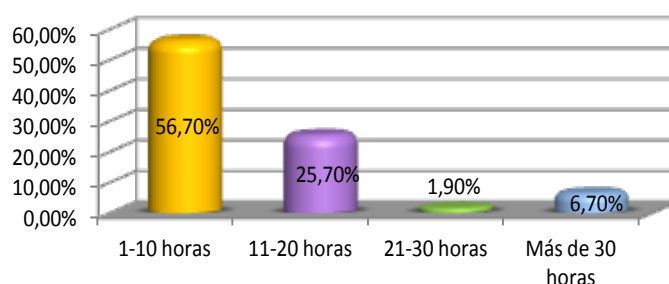


Gráfico 13. Ítem 11 cuestionario 1. % Horas uso de ordenador a la semana

Se les preguntó por la valoración de su uso del ordenador como herramienta de trabajo, y como herramienta de comunicación. En relación al primer uso, la mayoría de los estudiantes que componían la muestra, valoraron entre bastante, 40,2%, y mucho, 44,7 % el uso que hacían de este. Estos amplios porcentajes contrastaban con el 0,3% que lo valoraba como nada, el 2% como poco y el 12,8% como regular.

Estos resultados fueron muy similares en los obtenidos sobre el uso del ordenador como herramienta de comunicación. En este caso el 37,2% lo valoraron como bastante y el 35,8% como mucho. Esto suponía que el 73% de la muestra consideraba tener un buen manejo del ordenador para comunicarse. Solo el 4,7% valoraron su uso como poco y el 3% como regular.

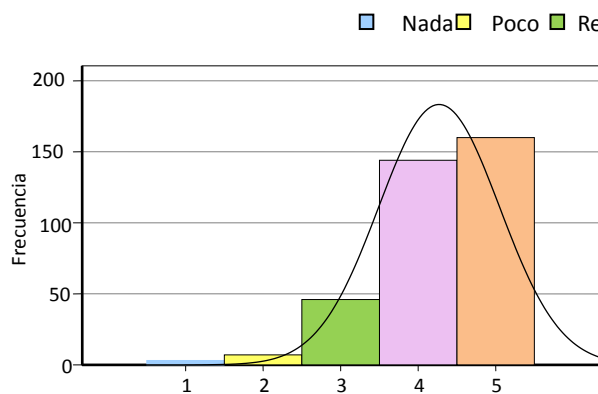


Gráfico 14. Ítem 18 cuestionario 1. Frecuencia. Uso del ordenador como herramienta de trabajo

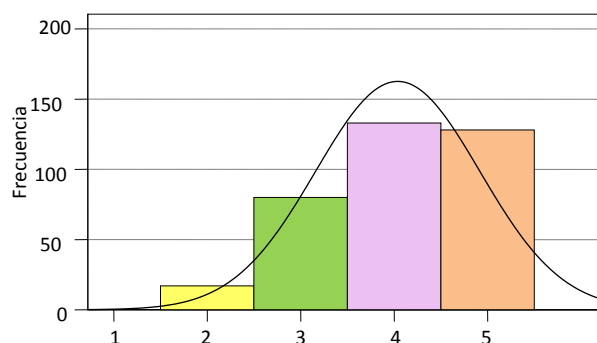


Gráfico 15. Ítem 19 cuestionario 1. Frecuencia. Uso del ordenador como herramienta de comunicación

Los resultados de análisis de la varianza de acuerdo a los diferentes grupos de edad (de 20 a 24 años, de 25 a 29 años, de 30 a 34 años y 35 años o más) muestran como existe una diferencia significativa ($p=0,011$) en el uso del ordenador como herramienta de trabajo entre los estudiantes que pertenecen al grupo de edad más joven, de 20 a 24 años, y los de edades de entre 30 y 34 años, siendo los más jóvenes los que valoran de forma más positiva su uso.

Del mismo modo, existe diferencia significativa ($p=0,027$ y $p=0,005$) en la valoración de su uso del ordenador como herramienta de comunicación. De los resultados extraemos nuevamente que son los discentes más jóvenes, de 20 a 24 años, los que valoran más positivamente el uso del ordenador para comunicarse, en comparación a los resultados obtenidos por los grupos de mayor edad, estudiantes de 30 a 34 años y de 35 años o más.

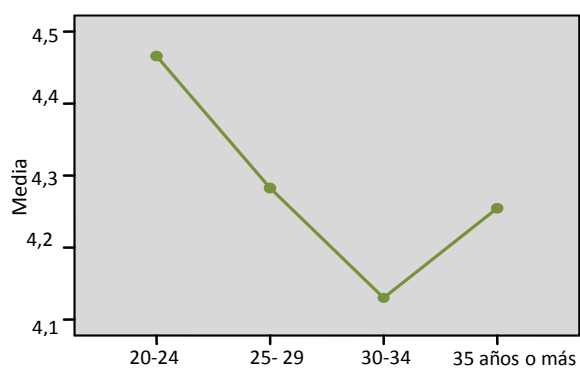


Gráfico 16. ANOVA ordenador como herramienta de trabajo

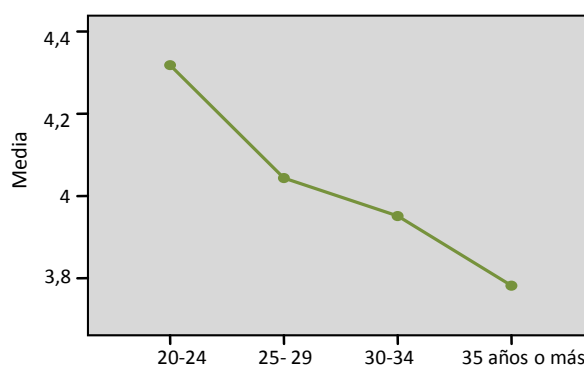


Gráfico 17. ANOVA ordenador como herramienta de comunicación

Al igual que teníamos interés por conocer si contaban con ordenador y con los programas básicos, queríamos conocer si disponían de conexión de Internet, frecuencia de uso, usos habituales de Internet, y herramientas tecnológicas que utilizaban.

Refiriéndonos a la pregunta que hacía referencia a si disponían de conexión a Internet y la frecuencia con la que se conectaban. Los estudiantes en su mayoría responden que sí cuentan con conexión a Internet en su domicilio, es decir, el 98,6% de la muestra. Este resultado contrasta con el escaso 1,4% que asegura no disponer de dicha conexión.

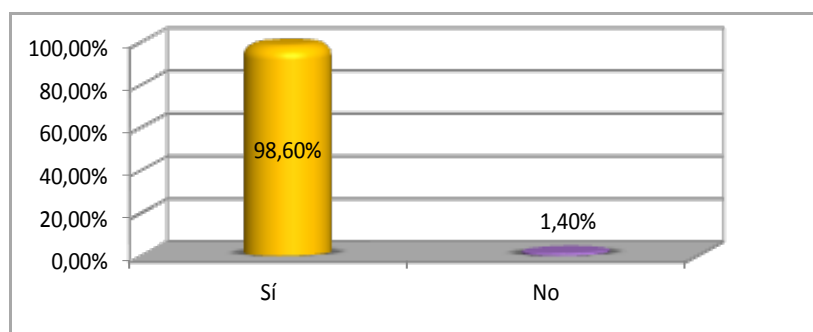


Gráfico 18. Ítem 9 cuestionario 1. % Conexión a Internet en casa

En cuanto a su frecuencia de uso se han obtenido resultados similares a los del uso del ordenador. El 63,1% señala que utiliza Internet a diario, el 5,9% 6 días a la semana; el 15,4% 5 días a la semana, el 7% 4 días, el 5% 3 días, el 2,2% 2 días a la semana, y, finalmente, el 1,4% un solo día.

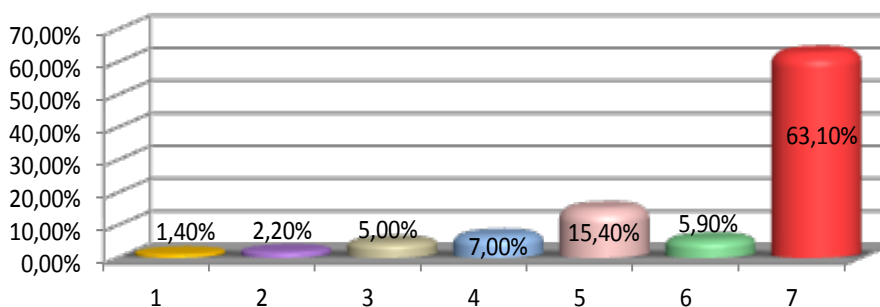


Gráfico 19. Ítem 12 cuestionario 1. % Días a la semana del uso de Internet

En referencia a la pregunta en la que se les proponía señalar el número de horas que usaban Internet a la semana, la mayoría de los estudiantes que componen la muestra, el 69% lo utilizan entre 1 y 10 hora, el 21,2% entre 11 y 20 horas, el 5,6% entre 21 y 30 horas, y un 4,2% más de 30 horas a la semana. Nuevamente resultados muy similares a los obtenidos en los ítems que se referían al uso del ordenador.

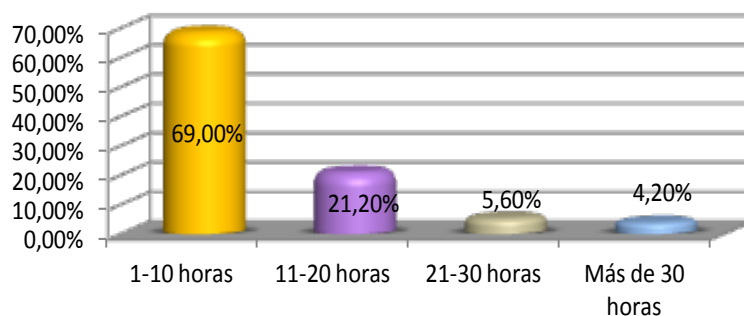


Gráfico 20. Ítem 13 cuestionario 1. % Horas uso de Internet a la semana

Al preguntarles por los usos habituales de las herramientas tecnológicas, principalmente responden que las utilizan para la búsqueda de información, con 83%, para comunicarse, un 91% y como ocio, un 71%. Menos de la mitad de los sujetos que participaron en la investigación aseguran utilizar las herramientas tecnológicas como herramientas de formación, en concreto un 42%, que es lo que se propone en el modelo a analizar, o para generar ellos información en la red, con un 44%.

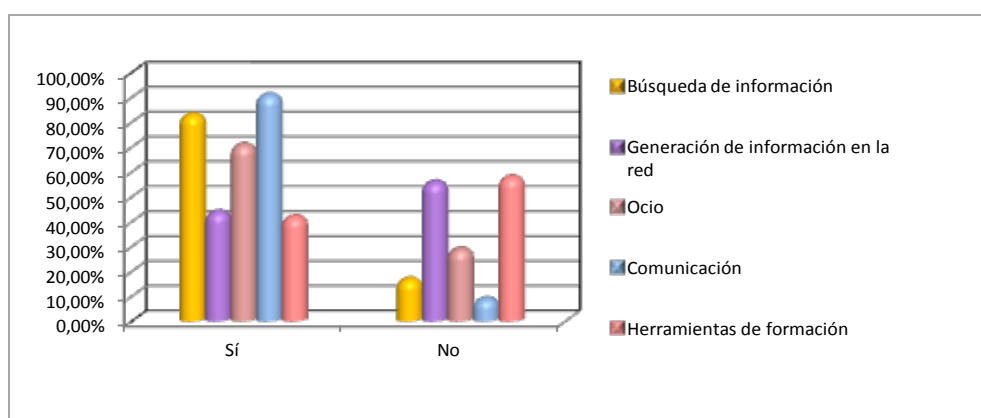


Gráfico 21. Ítem 15 cuestionario 1. Usos habituales de las herramientas tecnológicas

Se les propuso valorar una serie de herramientas tecnológicas. Nos interesaba conocer cuál era la frecuencia de uso que hacían de ellas antes de comenzar el curso, ya que muchas de estas herramientas formaban parte del modelo que íbamos a analizar y teníamos interés por saber si los estudiantes las habían utilizado previamente. Teníamos un interés especial por aquellas que hacían referencia a buscadores *web*, navegadores *web*, *podcast*, *videocast*, *wiki*, *foros*, *chats*, redes sociales o email.

Se obtuvieron resultados similares en aquellas herramientas que hacía referencia a buscadores, navegadores y email. En su frecuencia de uso la mayoría de los estudiantes consideraban que los utilizaba con bastante o mucha frecuencia, con un 34,1% bastante y un 41,3% mucho, un 32,7% bastante y un 36,3% mucho, y un 28,2% bastante y un 53,9% mucho, respectivamente. Sin embargo, los resultados que hemos obtenidos en el resto de las herramientas tecnológicas contrastan con los resultados señalados en las otras tres herramientas, ya que en este caso la mayoría de los estudiantes valoraban que las utilizan poco o nada. Este ha sido el caso de *foros*, (37,7% nada y 25,1% poco), *blog* (42,5% nada y 24,9% poco), *podcast* (61,7% nada y 22,9% poco), *wiki* (51,1% nada y 20,4% poco), redes sociales (33,2% nada y 22,1% regular) *chat* (42,7% nada) y *videocast* (68,2% nada).

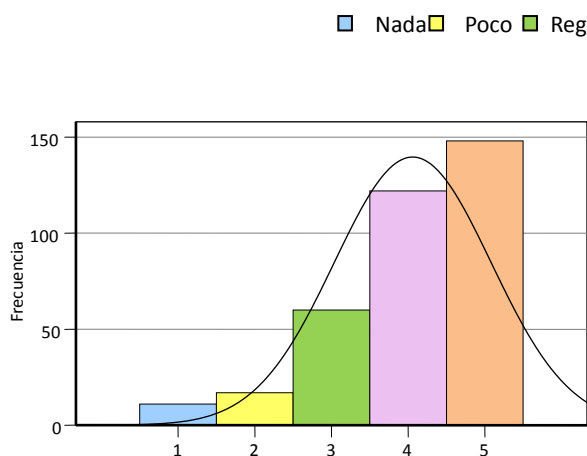


Gráfico 22. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de buscadores *Web*

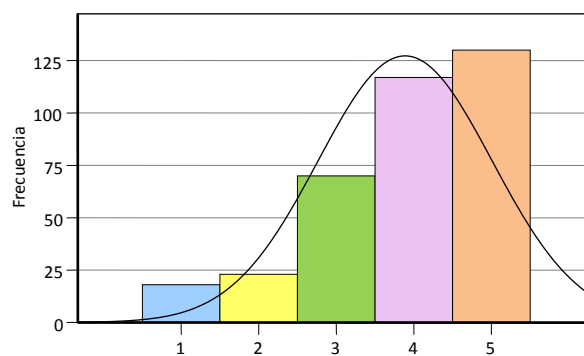


Gráfico 23. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de navegadores *Web*

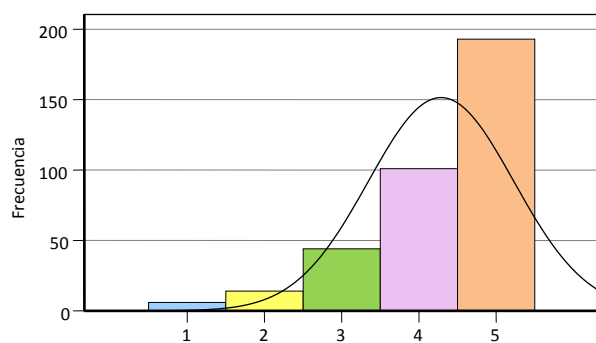


Gráfico 24. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso del email

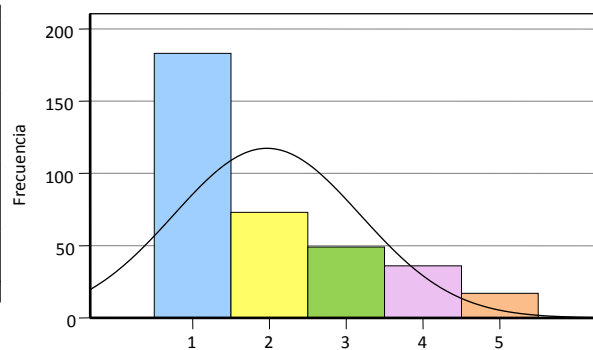
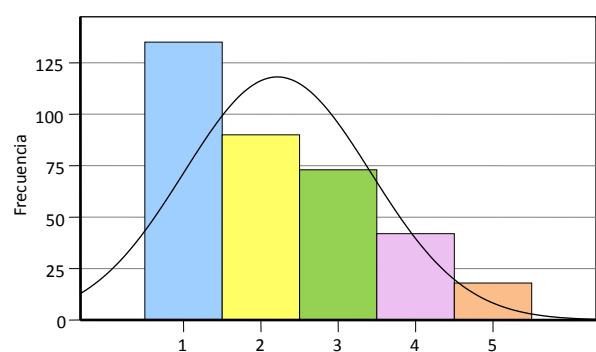
Gráfico 28. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso del *wiki*

Gráfico 25. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de foros

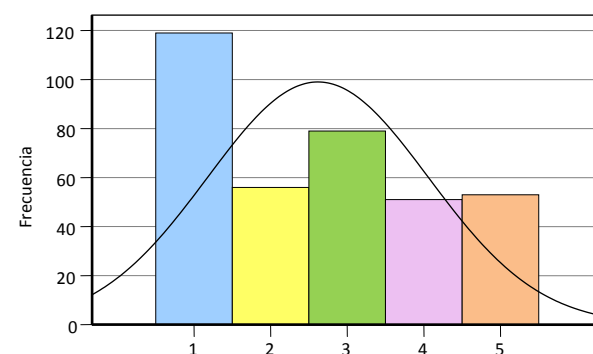
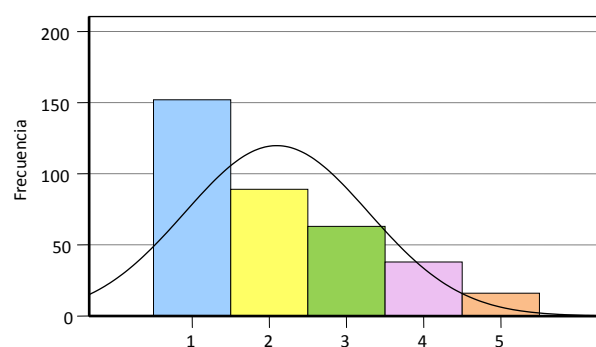
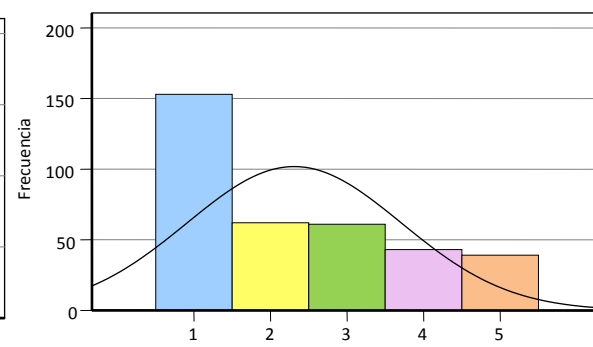
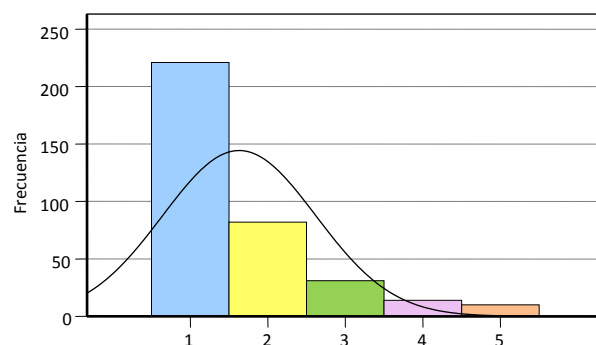
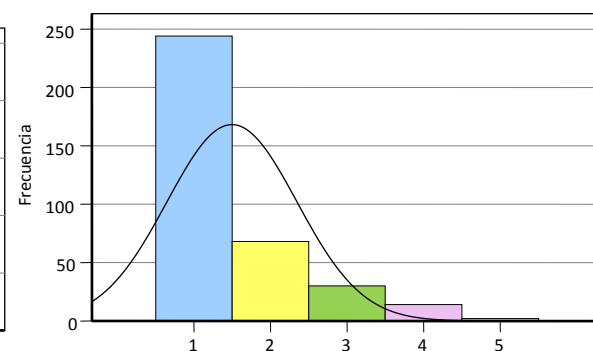


Gráfico 29. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de redes sociales

Gráfico 26. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de *Blog*Gráfico 30. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de los *chats*Gráfico 27. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia de uso de *podcast*Gráfico 31. Ítem 20 cuestionario 1. Frecuencia con la que utilizas los *vidocast*

Los resultados de análisis de la varianza de acuerdo a los diferentes grupos de edad (de 20 a 24 años, de 25 a 29 años, de 30 a 34 años y 35 años o más), muestran cómo existe una diferencia significativa en el uso del *chat* y de las redes sociales entre el grupo de edad más joven, con edades entre los 20 y los 24 años de edad, y el resto de los grupos de edad de la investigación.

Esto significa que son los estudiantes más jóvenes los que utilizan el *chat* y las redes sociales con una mayor frecuencia.

Igualmente, se refleja una diferencia significativa entre el uso del *chat* por parte de los estudiantes de 25 a 29 con respecto a los sujetos de mayor edad de la muestra, estudiantes de 35 años o más. Una vez más los dos grupos conformados por personas de mayor edad, realizan un uso menor de esta herramienta tecnológica.

Finalmente, en vista de los resultados obtenidos, existe una diferencia significativa entre el uso de los *podcast* entre los estudiantes de 25 a 29 años con respecto a los dos grupos de sujetos de mayor edad, de 30 a 34 y de 35 años o más. Como reflejan los resultados, una vez más, son los estudiantes de mayor edad los que menos los utilizan.

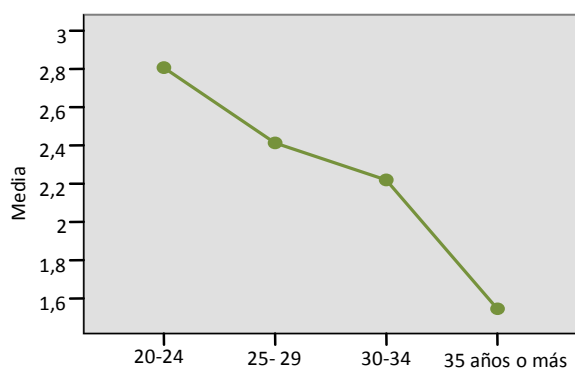
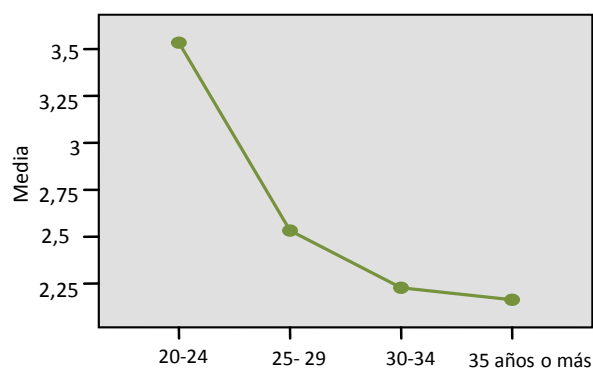
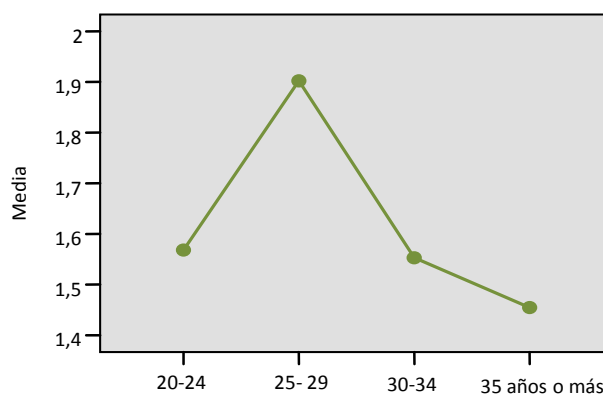
Gráfico 32. ANOVA frecuencia de uso de *chat*

Gráfico 33. ANOVA frecuencia de uso de redes sociales

Gráfico 34. ANOVA frecuencia de uso de *podcast*

RESUMEN. RESULTADOS *PERFIL TECNOLÓGICO*

- Los estudiantes cuentan con los medios tecnológicos necesarios para cursar la modalidad semipresencial. El 99,2% cuenta con ordenador propio y los programas básicos como navegador, 95%, herramientas multimedia, 86%, compresores y descompresores de archivos, 68%, generador y lector de pdf, 94% y Office, 97%. El 98,6% cuenta con conexión a Internet.
- Realizan un uso frecuente tanto de Internet como del ordenador. La mayoría de los estudiantes señala utilizarlos todos los días con una media de entre 1 y 10 horas a la semana.
- Los estudiantes consideran que tienen un buen uso del ordenador como herramienta de trabajo y de comunicación. En el caso del ordenador como herramienta de trabajo el 40,2% lo valora con bastante y el 44,7% con mucho. En el caso del ordenador como herramienta de comunicación el 37,2% lo valora como bastante y el 35,8% como mucho.
- Existen diferencias significativas en el uso del ordenador como herramienta de trabajo y de comunicación entre los grupos de edad más jóvenes y los grupos de edad compuestos por estudiantes más mayores.
- Los estudiantes normalmente utilizan las herramientas tecnológicas para la búsqueda de información, la comunicación y el ocio. En menor porcentaje lo utilizan para la generación de información en la red o como herramientas de formación.
- Dentro de las distintas herramientas tecnológicas que se les propusieron valorar, los estudiantes suelen utilizar bastante o mucho los buscadores y navegadores *web*, así como el correo electrónico. Sin embargo, en el caso de los foros, *blog*, *podcast*, *videocast*, *wiki*, redes sociales y *chat* los estudiantes, en su mayoría, valoran su uso como nada o poco.
- Existen diferencias significativas en el uso del *chat* y redes sociales y el resto de los grupos, siendo los más jóvenes los que más los utilizan. También hay diferencia en el uso del *chat* entre los de 25 a 29 años y los de 35 años o más, así como en el uso de *podcast* entre los de 25 a 29 años y los dos grupos de mayor edad.

5.2.3.2.2. RESULTADOS SOBRE EL MODELO HIPERMEDIA MODULAR

A lo largo de este bloque mostraremos los resultados que hacen referencia a las variables que se propusieron en ambos cuestionarios en referencia al modelo que se iba a analizar. De esta forma podíamos conocer sus opiniones sobre la estructura, las actividades propuestas, las herramientas utilizadas, etc.

Los resultados nos permitirían determinar si el modelo era adecuado para este tipo de enseñanza y plantear las mejoras que necesitaba de acuerdo a las opiniones de los estudiantes.

En este apartado expondremos los resultados de los ítems 16, 17 y 27 del cuestionario 1, y del 3 al 12 y el 25, 27 y 28 del cuestionario 2.

Para empezar queríamos conocer si era la primera vez que los estudiantes realizaban una carrera universitaria en modalidad semipresencial y si habían utilizado con anterioridad una plataforma *e-learning* para el aprendizaje del inglés.

La mayoría de los estudiantes, en concreto un 80,4% afirmaron que era la primera vez que la cursaban en esta modalidad, sin tener, por lo tanto, experiencia previa en este tipo de enseñanza.

En cuanto a la pregunta que se refería al uso de una plataforma *e-learning* para el aprendizaje del inglés, casi la totalidad de los estudiantes negaron haberla utilizado, en concreto el 88,8%. Los resultados arrojaban el desconocimiento del manejo de la plataforma *e-learning* por la inmensa mayoría de los estudiantes que participan en la investigación.

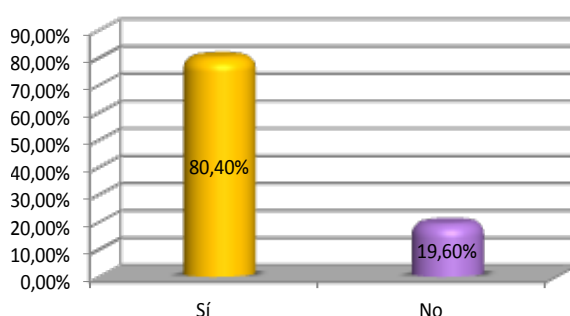


Gráfico 35. Ítem 16. Cuestionario 1. ¿Es la primera vez que realizas una carrera universitaria en modalidad semipresencial?

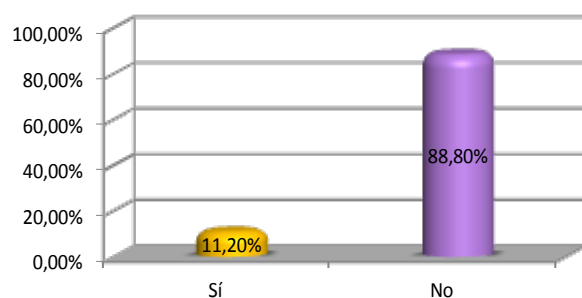


Gráfico 36. Ítem 17. Cuestionario 1. ¿Ha realizado algún curso de inglés utilizando una plataforma *e-learning* como Moodle?

Podemos señalar que por ser $p < 0,05$, hay diferencia significativa entre el sí y la primera vez que realizan una carrera universitaria en modalidad semipresencial ($\chi^2=12,590$, $gl=3$, $p = 0,006$) y entre el no y utilizar una plataforma *e-learning* para la enseñanza del inglés ($\chi^2=20,235$, $gl=3$, $p= 0,000$).

A la vista de estos resultados podemos destacar la importancia que está adquiriendo la modalidad semipresencial como forma de poder continuar con la formación a lo largo de la vida, ya que esta forma de enseñanza rompe con las barreras espacio-temporales que pudieran existir en una enseñanza presencial tradicional. Esto aumenta las posibilidades de poder seguir formándose aunque los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje no coincidan habitualmente en el mismo espacio y al mismo tiempo. Ello imprime flexibilidad a esta modalidad de enseñanza. Este dato también corrobora la necesidad de utilizar las herramientas tecnológicas que tenemos a nuestra disposición para favorecer el aprendizaje de segundas lenguas, en este caso inglés.

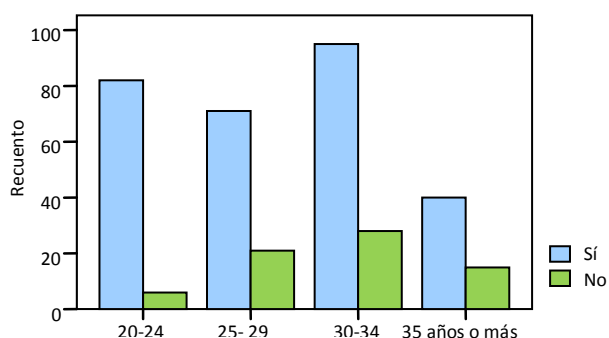


Gráfico 37. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre si es la primera vez que realizas una carrera universitaria en modalidad semipresencial

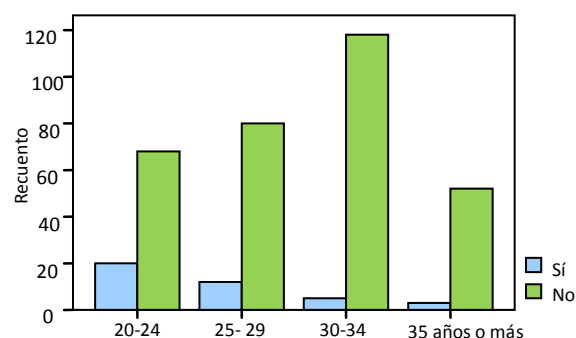


Gráfico 38. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre el uso anterior de la plataforma *e-learning* para cursos de inglés

Igualmente estábamos interesados en la frecuencia de uso de la plataforma, y, por ello, les preguntamos tanto por los días y las horas a la semana que accedían para trabajar en ella.

Con respecto a los días a la semana que acceden a la plataforma, la mayoría de los estudiantes que han participado en la investigación señalan que acceden a ella entre dos y tres días a la semana. En concreto el 31% accede dos días a la semana y el 24,3% tres días.

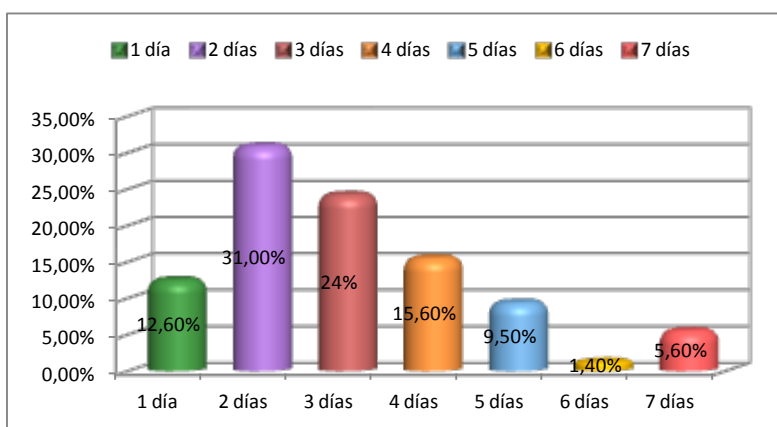


Gráfico 39. Ítem 3 cuestionario 2. Días a la semana de acceso a la plataforma Moodle

En referencia a las horas que acceden a la semana a la plataforma. El 60,9% afirma que la utiliza de 5 a 9 horas y el 31% de 1 a 4 horas. Estos serían los dos porcentajes más elevados que hemos obtenido. Solo un 8,1% señala utilizarla 10 horas o más a la semana.

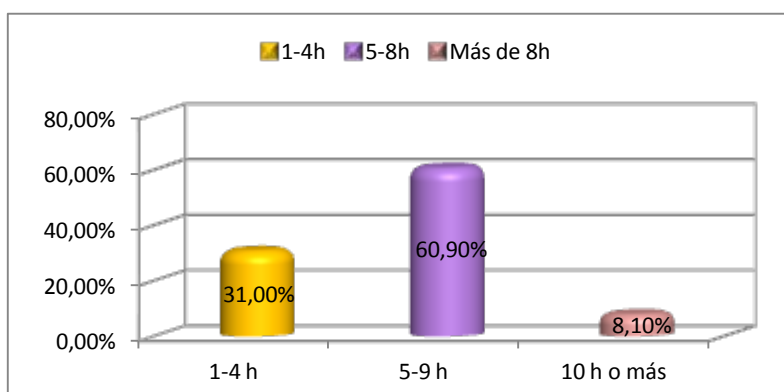


Gráfico 40. Ítem 4 cuestionario 2. % Horas a la semana que trabajas en la plataforma Moodle

Ante la pregunta sobre el lugar desde el que acceden a la plataforma, los estudiantes lo han restringido a solo dos lugares. El 78,80% lo realiza desde su domicilio y el 21,2% desde el trabajo.

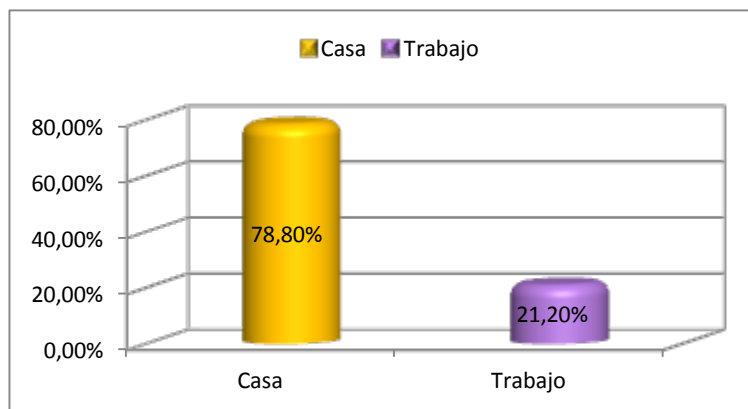


Gráfico 41. Ítem 5 cuestionario 2. Lugar de acceso a la plataforma Moodle

En cuanto a las formas o medios de ponerse en contacto con el profesor, la mayoría de los estudiantes afirma realizarlo a través del email, un 87,7%. Este resultado contrasta con los obtenidos en los otros medios de comunicación. El 15,6% utilizaba el teléfono, el 9,8% los mensajes de la plataforma y el 7,3% asistía en persona a las tutorías.

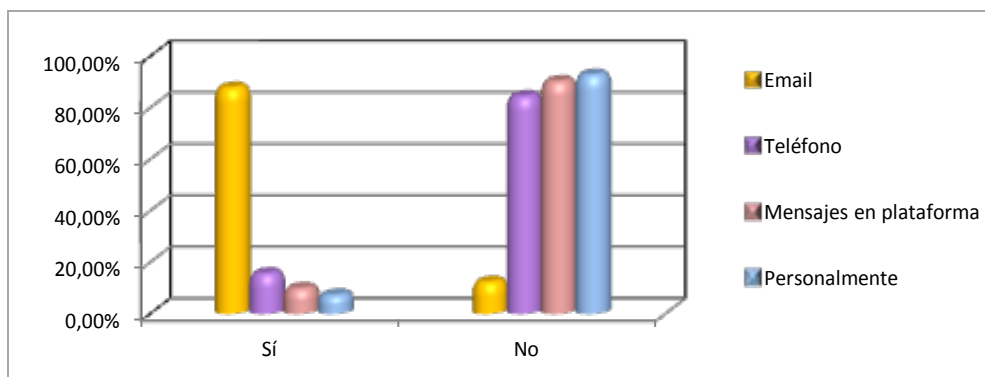


Gráfico 42. Ítem 6 cuestionario 2. Forma de ponerse en contacto con el profesor

Al ser $p < 0,05$, existe diferencia significativa entre el sí y el ponerse en contacto con el profesor por email ($\chi^2=18,068$, $gl=3$, $p = 0,000$).

Destaca la importancia del contacto con el profesor y sobre todo, en este caso, el uso del email, ya que al ser una modalidad *blended learning* es una de las herramientas asincrónicas que más favorece la comunicación con el docente.

En ocasiones la opción de utilizar el email se debe a la imposibilidad de acudir de forma presencial, ya que no residen en la ciudad en la que se ubica la universidad. Además los horarios

de tutorías a veces son incompatibles con el trabajando.

Igualmente es un dato que corrobora la facilidad de acceso al tener posibilidad de enviar un email con independencia del lugar en el que el estudiante se encuentre y el momento en el que decida o pueda realizarlo. Es una herramienta de comunicación más flexible que el hecho de llamar por teléfono o acudir de forma presencial.

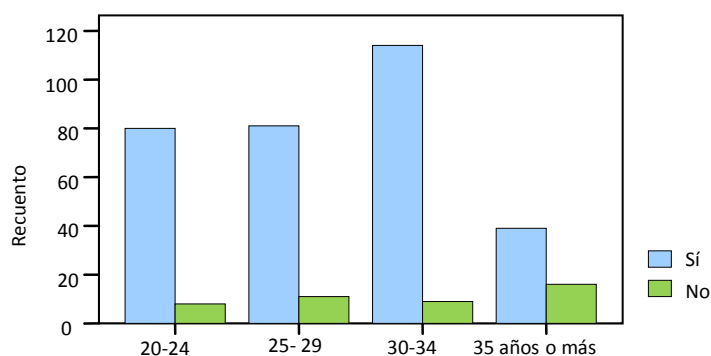


Gráfico 43. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre ponerse en contacto con el profesor por email

Señalamos que por ser $p < 0,05$, hay diferencia significativa entre el no y el ponerse en contacto con el profesor por teléfono ($\chi^2=14,722$, $g/3$, $p = 0,002$)

Este resultado destaca que los estudiantes de la modalidad semipresencial tienen un contacto más impersonal con el profesor. Lo que puede deberse a la imposibilidad de coincidir en los horarios establecidos para las tutorías, ya que pueden coincidir con los horarios de la mayoría de los estudiantes que trabajan que como antes hemos indicado es el 82,10% 294 individuos.

Es una herramienta menos flexible que el email, que obliga a que el profesor y el estudiante coincidan en el tiempo, ya que si no, no se puede llevar a cabo la comunicación.

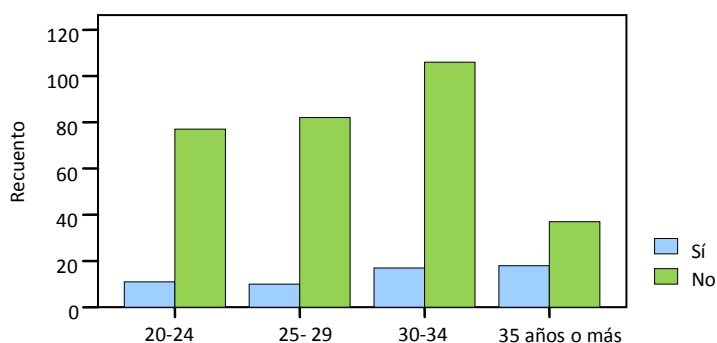


Gráfico 44. Resultado de la prueba chi cuadrado sobre ponerse en contacto con el profesor por teléfono

En la pregunta sobre el uso de las distintas herramientas propuestas en la plataforma *e-learning* de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés). Los foros sí los utilizaron en un 71,8%, el glosario sí lo usaron en 91,6%, los *wikis* sí los usaron en un 96,6%, los cuestionarios sí los utilizaron un 95,5%, los *podcast* sí los usaron en un 95,5% y los *videocast* sí los usaron un 77,4%.

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes contestaron afirmativamente al uso de las herramientas tecnológicas propuestas en el modelo.

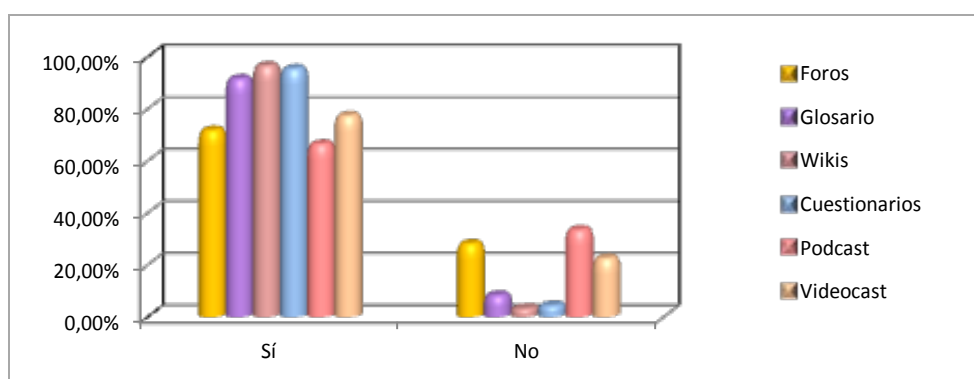


Gráfico 45. Ítem 7 cuestionario 2. Uso herramientas de la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)

Pasamos a continuación a exponer los resultados sobre la participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de las diferentes herramientas tecnológicas que se proponen en el modelo como son los foros, *wikis*, *videocast*, *podcast*, cuestionarios y glosario que corresponden al ítem 12 del cuestionario 2 (Anexo 2).

Nos interesaba conocer cuál era la frecuencia de uso que habían hecho de cada una de las herramientas que se proponían en el modelo.

En el caso de los foros, más del 50% de los estudiantes, valoraron su frecuencia de uso entre regular y bastante, el 24,3% opinó que su uso fue regular y el 33,8% que bastante. En los *wikis* se obtuvieron resultados mejores, ya que destaca como el 25,4% valora su frecuencia de uso como mucho y el 39,1% como bastante, siendo los dos valores más representativos, destacando también el 24,3% que señala que su uso fue regular. En el caso de los *videocast* y *podcast* las valoraciones fueron casi iguales y más del 50% de los participantes valoraron su frecuencia de uso entre regular y bastante. En el caso de los *videocast* el 23,2% lo valoran como regular y el 32,7% como bastante. Resultados que son muy parecidos al de los *podcast*, con un 20,7% que los usa regular y el 33,5% que los utiliza bastante.

En referencia a los cuestionarios y el glosario la mayor frecuencia de uso fluctúa entre bastante y mucho. El 39,1% y 43%, respectivamente, los utiliza bastante, y el 29,3% y 27,1% mucho.

■ Nada ■ Poco ■ Regular ■ Bastante ■ Mucho

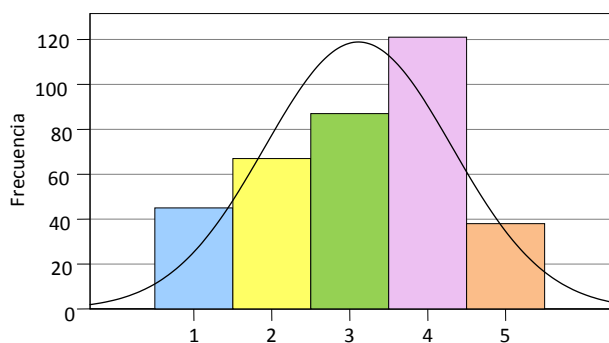


Gráfico 46. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: foros

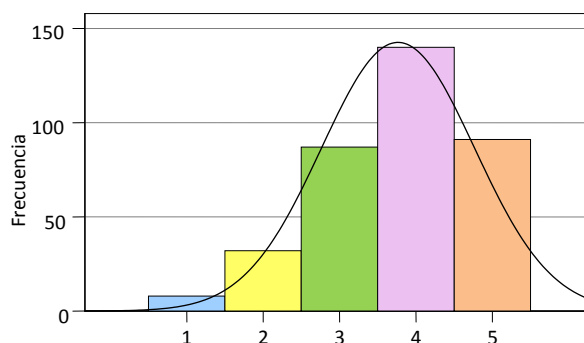


Gráfico 47. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: wikis

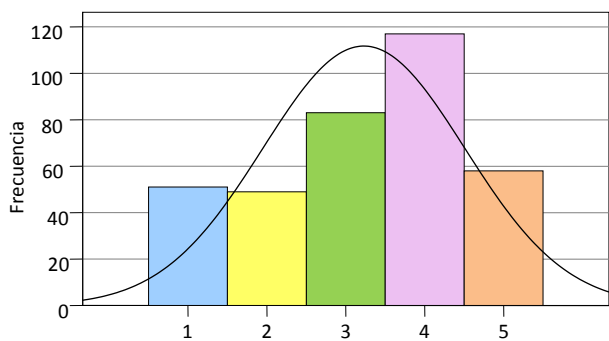


Gráfico 48. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: videocast

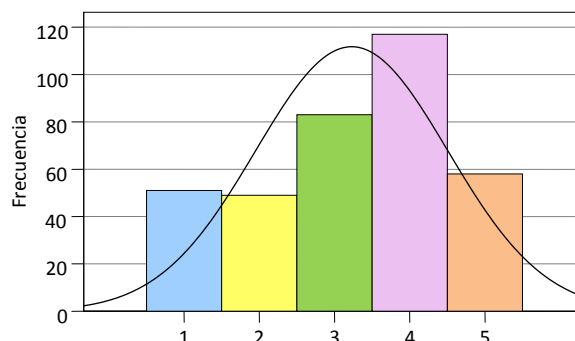


Gráfico 49. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: podcast

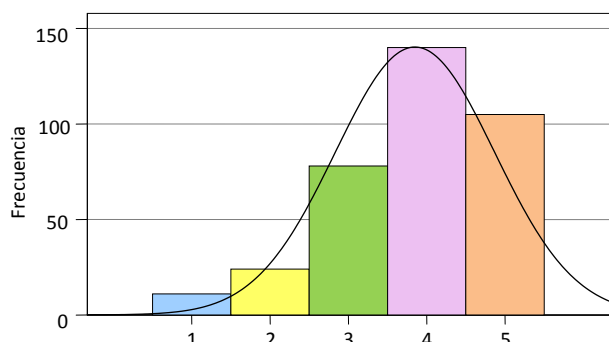


Gráfico 50. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: cuestionarios

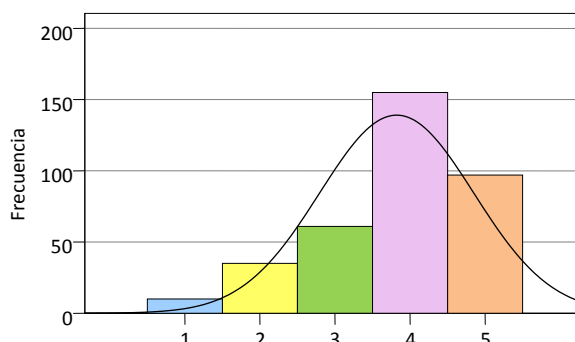


Gráfico 51. Ítem 12 cuestionario 2. Participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas: glosario

Los resultados de análisis de la varianza de acuerdo a los diferentes grupos de edad (de 20 a 24 años, de 25 a 29 años, de 30 a 34 años y 35 años o más) muestran cómo existe una diferencia significativa ($P=0,010$) en la participación en los foros entre el grupo de menos edad de 20 a 24 años y el de 30 a 34 años, siendo el grupo de menos edad el que más ha participado.

Igualmente existe una diferencia significativa ($p=0,032$) en la participación en los *wikis* entre el grupo de menos edad de 20 a 24 años y el de 25 a 29 años, siendo una vez más los más jóvenes los que más participan.

También existe una diferencia significativa ($p=0,009$) en la participación en los cuestionarios entre el grupo de menos edad, de 20 a 24 años, y el de 25 a 29 años, siendo los más jóvenes los que más participan. Y entre los estudiantes de 30 a 34 años y los de 25 a 29 años, siendo los más mayores los que más los han utilizado.

Finalmente, destacamos la diferencia significativa ($p=0,022$) en la participación en el glosario entre los estudiantes de 30 a 34 años y los de 25 a 29 años, siendo los más mayores los que más los han utilizado.

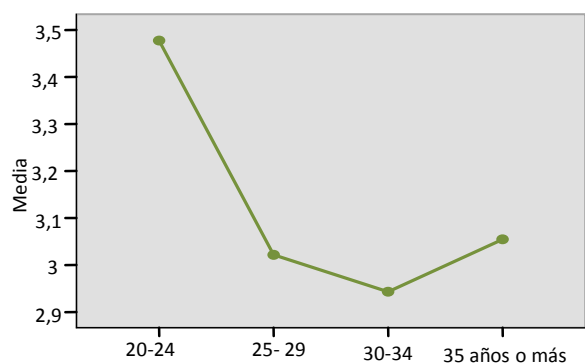


Gráfico 52. ANOVA frecuencia de participación en los foros

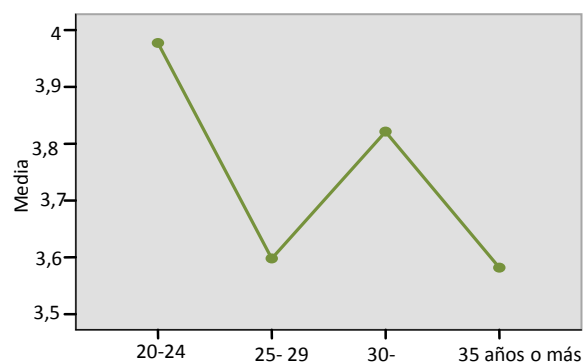


Gráfico 53. ANOVA frecuencia de participación en los wikis

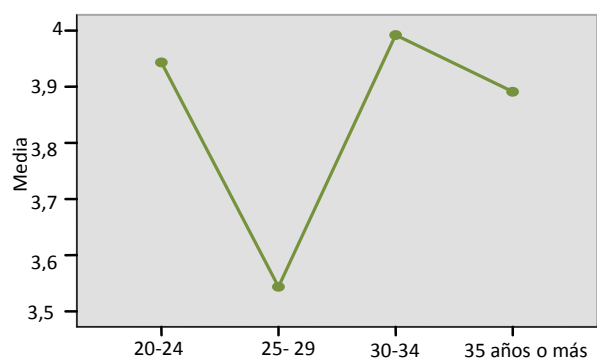


Gráfico 54. ANOVA frecuencia de participación en los cuestionarios

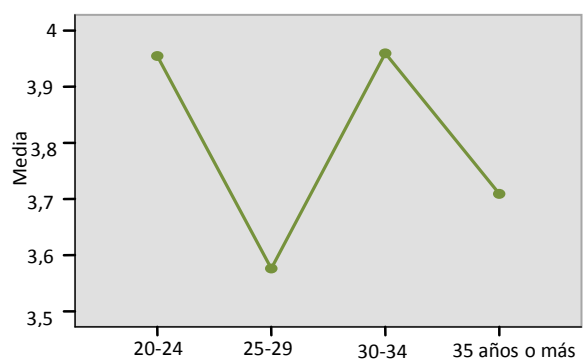


Gráfico 55. ANOVA frecuencia de participación en el glosario

Preguntados por la adecuación de las actividades presentadas en la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), el 93% afirma que sí han sido adecuadas, mientras que el 7% no consideraron que lo fueran.

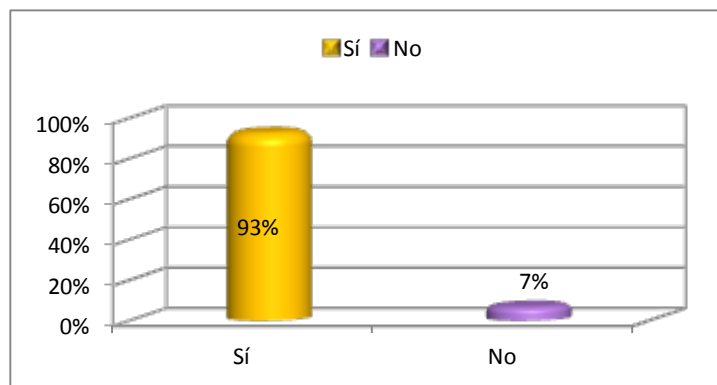


Gráfico 56. Ítem 8 cuestionario 2. Adecuación de las actividades de la plataforma de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)

Sobre la presentación clara de las actividades planteadas en el modelo, los estudiantes en un 98%, señalaron que sí consideraban que estaban explicadas de forma clara y precisa.

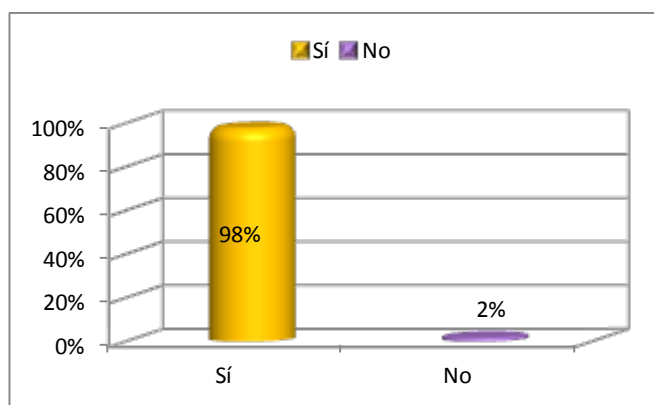


Gráfico 57. Ítem 9 cuestionario 2. Claridad de las actividades de la plataforma de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)

Preguntados por si consideran necesarias las sesiones presenciales para un buen aprendizaje de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) (ítem 10 cuestionario 2) y si las sesiones presenciales que habían tenido las consideraban suficientes (ítem 11 cuestionario, el 82,10% afirma que consideraba que las sesiones presenciales son imprescindibles y necesarias en este tipo de modalidad. Sin embargo, este resultado contrasta con el obtenido en la segunda pregunta, ya que en esta ocasión los porcentajes se invierten con los obtenidos en la pregunta anterior, puesto que la mayoría de los discentes, el 75,7%, señalaba que las sesiones que habían tenido eran insuficientes para el aprendizaje de un idioma en esta modalidad.

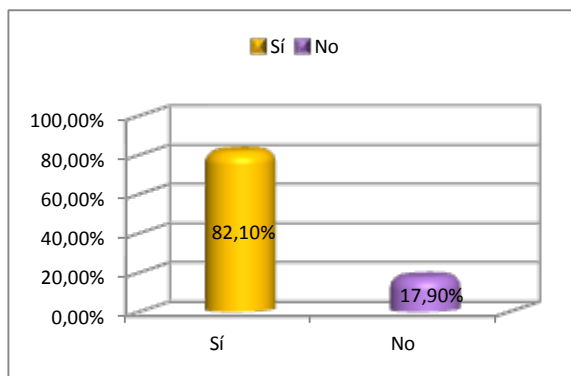


Gráfico 58. Ítem 10 cuestionario 2. Necesidad de las sesiones presenciales para un buen aprendizaje de la asignatura de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)

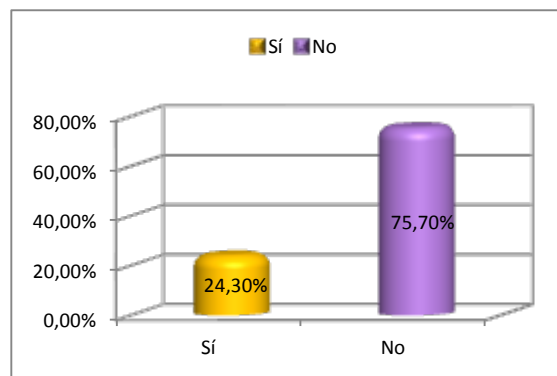


Gráfico 59. Ítem 11 cuestionario 2. Suficientes las sesiones presenciales para un buen aprendizaje de la asignatura de Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés)

En cuanto a la satisfacción de los estudiantes respecto al modelo los resultados han sido muy positivos, y la mayoría de las valoraciones se sitúa entre bastante, 45,5%, y mucho, 45%. Sin duda es un resultado muy positivo, ya que más del 90% de los estudiantes han considerado que el modelo que se presenta es válido para cursar esta asignatura. Estos resultados vienen a confirmar los que presentaremos en el bloque sobre lengua inglesa en referencia a la pregunta que les hacíamos sobre si consideraban a la enseñanza semipresencial con el apoyo de una plataforma *e-learning*, como la presentada, un sistema eficaz para la enseñanza del inglés. En esta ocasión también los estudiantes volaron la pregunta entre bastante y mucho.

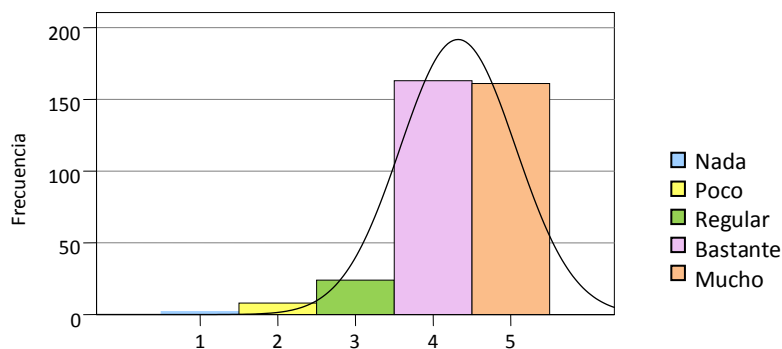


Gráfico 60. Ítem 27 cuestionario 2. Satisfacción con respecto al modelo presentado

Para finalizar este bloque de los resultados, expondremos los obtenidos en las preguntas que hacían referencia a los ítems 27 del cuestionario 1 y 28 del cuestionario 2.

En ellas les pedíamos a los estudiantes que realizaran una autovaloración de la forma en la que creían que se iban a manejar con la plataforma *e-learning* de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) antes de comenzar a usarla, y como se habían manejado con ella, una vez que el curso había finalizado. Observando los resultados obtenidos, podemos

destacar que existe una valoración más positiva al final de la asignatura con respecto al uso de la plataforma, que la valoración que inicialmente los estudiantes hacían.

Al inicio del curso existía un 5% de los sujetos que se autoevaluaban con suspenso el uso que iban a hacer de la plataforma Moodle, aunque eran solo 18 personas, este resultado no se ha repetido en su autoevaluación al finalizar el curso. Esto puede ser debido al desconocimiento de uso de la plataforma, ya que en su inmensa mayoría no la habían utilizado nunca y aquellas personas que tenían una menor competencia digital, podrían tener dudas sobre su destreza para utilizarla.

Si nos centramos en el grupo de estudiantes que se han autoevaluado de una forma más positiva, significando con ello que se daban valoraciones de 5 a 10, podemos señalar que las valoraciones iniciales han mejorado y si en un primer momento, el 50,6% se valoraban con un notable y el 21,2% con un sobresaliente, al finalizar se han incrementado esos porcentajes y más de la mitad de los estudiantes se valoran con sobresaliente, el 54,5%, y con notable, el 41,9%. Solo un escaso 3,6% siguen valorándose con un aprobado.

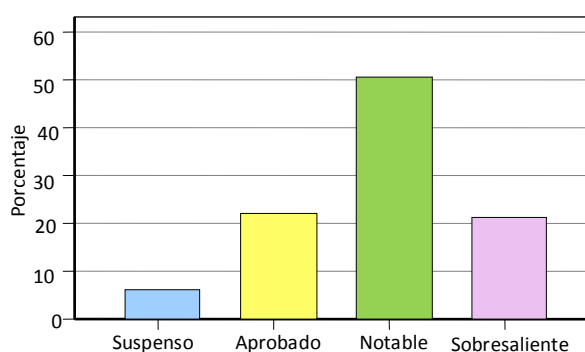


Gráfico 61. Ítem 27 cuestionario 1. Valoración de cómo se va a manejar en la plataforma antes de comenzar el curso

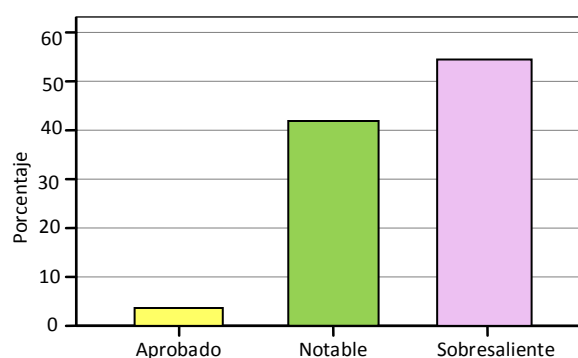


Gráfico 62. Ítem 28 cuestionario 2. Valoración del manejo de la plataforma al finalizar el curso

Estos resultados pueden deberse a que la mayoría de los estudiantes consideraron que el uso de la plataforma *e-learning* Moodle es fácil. Esto se ve claramente en los resultado a la pregunta 25 del cuestionario 2, en la que el 47,5% contestó que mucho y el 40,5% que bastante.

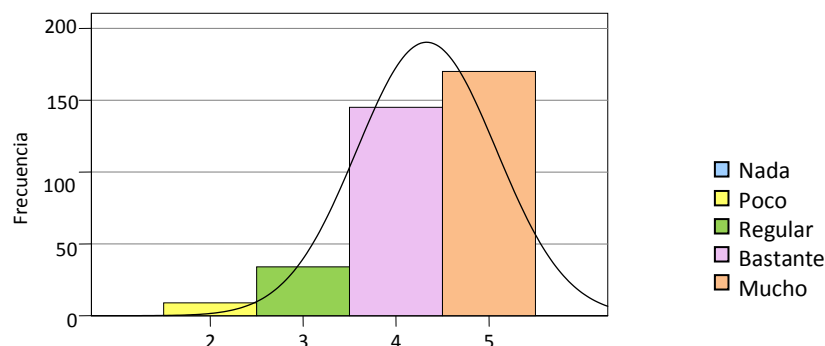


Gráfico 63. Ítem 25 cuestionario 2. Valoración sobre la facilidad de uso de la plataforma

Esto puede deberse a que un principio los estudiantes no estaban habituados al uso de un modelo tecnológico y sus herramientas para su formación, lo que podría crear cierta desconfianza en el estudiante sobre sus capacidades de manejo, evaluándose con puntuaciones menores. Sin embargo, el hecho de implementar el modelo a través de una plataforma muy intuitiva y de fácil manejo hace que los estudiantes se autoevalúen mejor.

RESUMEN. RESULTADOS MODELO HIPERMEDIA MODULAR

- Para un porcentaje superior al 80% de los estudiantes que participan en la investigación, era la primera vez que cursaban la modalidad semipresencial y no habían utilizado una plataforma *e-learning* para el aprendizaje del inglés.
- Solían acceder a Moodle entre 2 y 3 días a la semana y entre 5 a 9 horas a la semana.
- Los lugares desde los que accedían a la plataforma Moodle, eran, en primer lugar, su domicilio habitual, con un 78,8%, y en segundo lugar, su trabajo, con un 21,2%.
- El medio de comunicación más utilizado para ponerse en contacto con el profesor fue el email. Se utilizaron también los mensajes a través de la plataforma, el teléfono o de forma presencial, pero estos se usaron en un porcentaje considerablemente inferior que el correo electrónico.

- Los estudiantes señalan que utilizaron todas las herramientas tecnológicas propuestas en la plataforma, como foros, glosario, *wikis*, cuestionarios, *podcast* y *videocast*, participando bastante en las actividades propuestas a través de ellas.
- Consideraron que las actividades presentadas en la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), eran adecuadas y con una presentación clara de acuerdo a la modalidad y el aprendizaje de la L2.
- En su mayoría consideran necesarias las sesiones presenciales y además, creían que una sola clase al mes era insuficiente.
- Valoraban que el modelo hipermedia modular utilizado, era un modelo eficaz. Estaban muy satisfechos con él y lo valoraban entre bastante y mucho.
- Las puntuaciones de la autovaloración sobre cómo se iban a desenvolver con el uso de Moodle, fueron menores que las autovaloraciones que realizaron al final del curso.
- Consideran que la plataforma *e-learning* Moodle es intuitiva y sencilla.

5.2.3.2.3. RESULTADOS SOBRE LA LENGUA INGLESA

En este último bloque del análisis cuantitativo, mostraremos los resultados que hacen referencia a las variables que se propusieron en ambos cuestionarios sobre el inglés como segunda lengua. De esta manera podremos conocer el porqué deciden realizar la Diplomatura de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera Inglés, su nivel de gramática inglesa, de comprensión y expresión oral y escrita, así como de la cultura inglesa, y el uso de las diferentes herramientas y actividades propuestas en el modelo para el aprendizaje de este idioma.

Los datos que obtendremos complementarán a los presentados anteriormente, ayudándonos a concluir si el modelo es eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua en modalidad semipresencial.

En este apartado expondremos los resultados de los ítems 7, del 21 al 26 y 28 del cuestionario 1, del 13 al 18, del 20 al 24, y del 26 al 29 del cuestionario 2.

Ante la pregunta sobre las razones por las que decidieron cursar la Diplomatura de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera inglés en modalidad semipresencial, la mayoría de los

estudiantes señalaron que lo hacían por posibilidades profesionales, el 51,40%, o por posibilidades profesionales y mejora de la lengua inglesa, 23,20%. Parece que existe bastante consenso entre los estudiantes y que la razón de cursarla por posibilidades profesionales es una razón determinante a la hora de elegir esta carrera universitaria.

Como se vio anteriormente, la mayoría de los estudiantes que participaban en nuestra investigación ya se habían incorporado al mercado laboral y además la mayoría desempeñaban su labor en las diferentes etapas educativas, sobre todo en primaria. Por ello, consideraban que estudiar esta Diplomatura era un complemento perfecto a su formación, ofreciéndoles otras posibilidades profesionales.

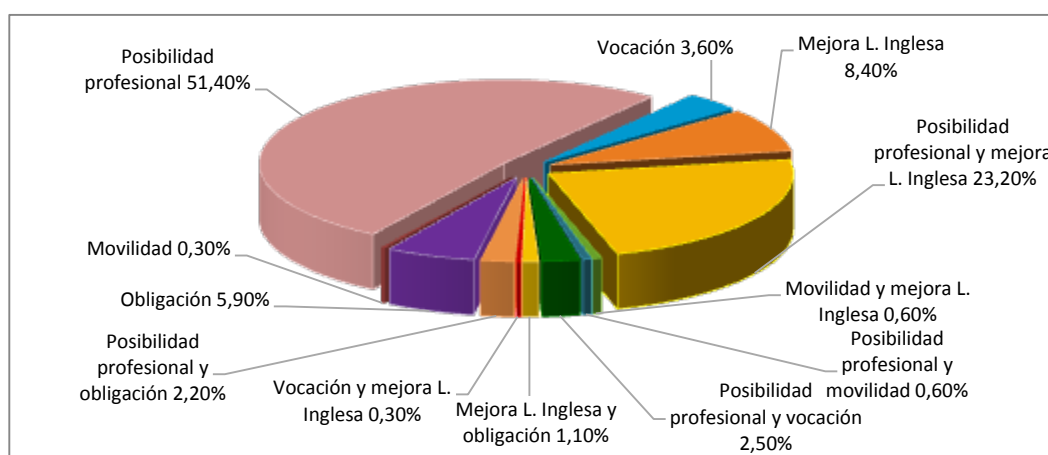


Gráfico 64. Ítem 7 cuestionario 1. Razones para cursar Magisterio en la Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) en modalidad semipresencial

Queríamos conocer la valoración que los estudiantes hacían de sus destrezas, así como de la gramática y la cultura inglesa, con la finalidad de poder comparar sus valoraciones al inicio y al final del curso, comprobando si el modelo que analizábamos permitía que los estudiantes mejoraran.

En los resultados obtenidos en el primer cuestionario, realizado al comienzo del curso, el 53,9% valora como poco y el 20,7% como nada su expresión oral en inglés. Esto significa que los estudiantes, en su mayoría, no tienen la suficiente competencia para que puedan llevar a cabo una comunicación fluida en segunda lengua.

La destreza en comprensión oral está mejor valorada que la expresión oral, pero sigue siendo valorada mayoritariamente entre poco por un 49,4% de los estudiantes y regular por un 26,3%.

En cuanto a las valoraciones de los estudiantes sobre su expresión escrita siguen oscilando mayoritariamente entre poco y regular aunque son más los estudiantes que la valoran como regular, un 47,2%, que como poco, un 32,4%.

La destreza mejor valorada al comienzo del curso es la comprensión escrita. En este caso el 46,4% la valora como regular y el 30,7% como bastante.

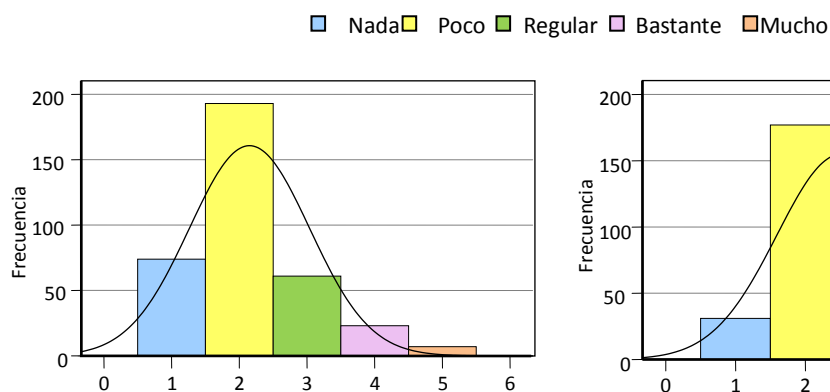


Gráfico 65. Ítem 21 cuestionario 1. Nivel de expresión oral de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I

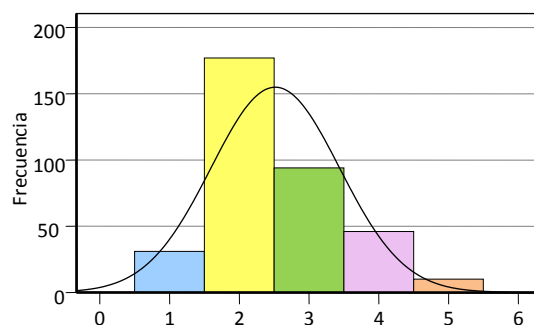


Gráfico 66. Ítem 22 cuestionario 1. Nivel de comprensión oral de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I

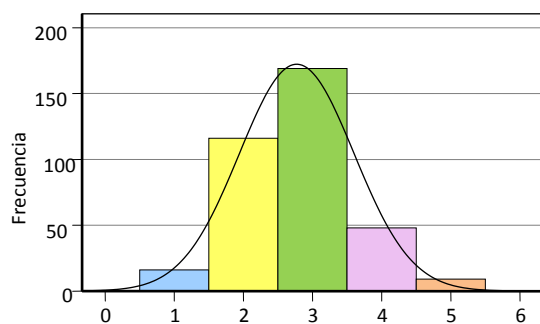


Gráfico 67. Ítem 23 cuestionario 1. Nivel de expresión escrita de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I

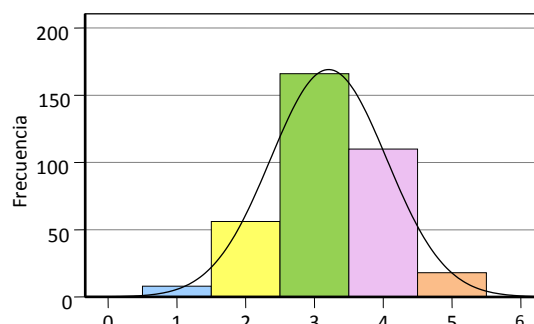


Gráfico 68. Ítem 24 cuestionario 1. Nivel de comprensión escrita de la lengua inglesa al comenzar la asignatura de idioma I

En cuanto a los resultados obtenidos en el segundo cuestionario, realizado al finalizar el curso, los estudiantes siguen valorando su expresión oral entre poco, el 54,7%, y nada, el 21,5%. Esto significa que siguen sin valorar su expresión oral con un nivel suficiente para poder comunicarse oralmente de forma fluida en inglés y que quizás el modelo falla en el tratamiento de esta destreza.

Contrastando con el dato expuesto anteriormente, podemos destacar que los resultados en torno a las otras tres destrezas han mejorado en relación a los obtenidos al comienzo del curso.

Los estudiantes valoran mejor su comprensión oral al finalizar el curso. En este caso la

mayoría ha valorado esta competencia entre regular, con un 40,2%, y bastante, con un 43,6%.

En cuanto a las valoraciones sobre su expresión escrita igualmente se aprecia una mejora en los resultados obtenidos, ya que estos oscilan mayoritariamente entre regular y bastante, siendo mayor este último porcentaje, un 44,1%.

Finalmente, la comprensión escrita, que en el cuestionario 1 ya era la mejor valorada, sigue mejorando en la valoración que los estudiantes realizan al finalizar del curso y la mayoría considera que tiene una destreza en comprensión escrita bastante buena, con un 61,5%.

■ Nada ■ Poco ■ Regular ■ Bastante ■ Mucho

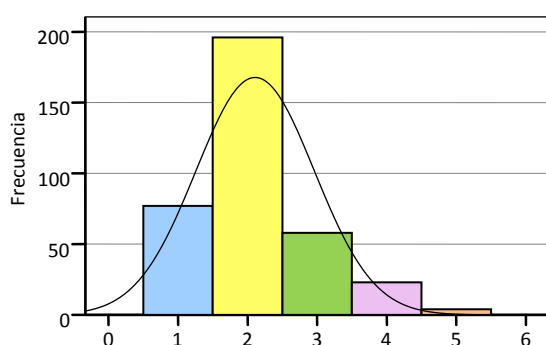


Gráfico 69. Ítem 13 cuestionario 2. Nivel de expresión oral de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma I

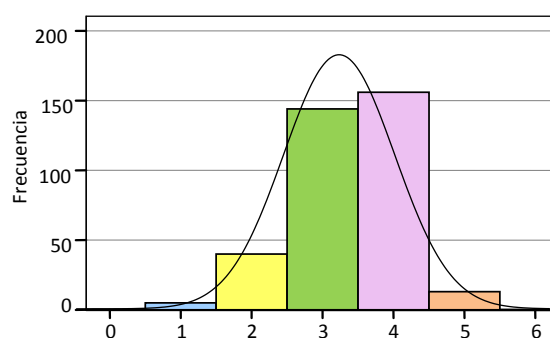


Gráfico 70. Ítem 14 cuestionario 2. Nivel de comprensión oral de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma I

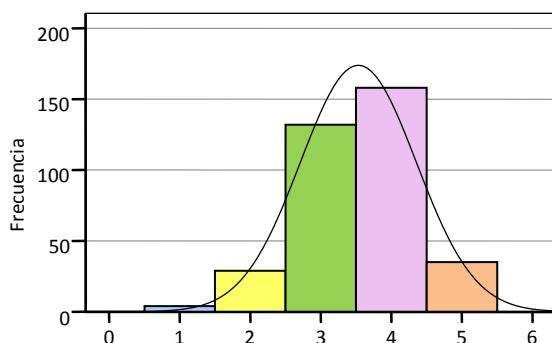


Gráfico 71. Ítem 15 cuestionario 2. Nivel de expresión escrita de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma I

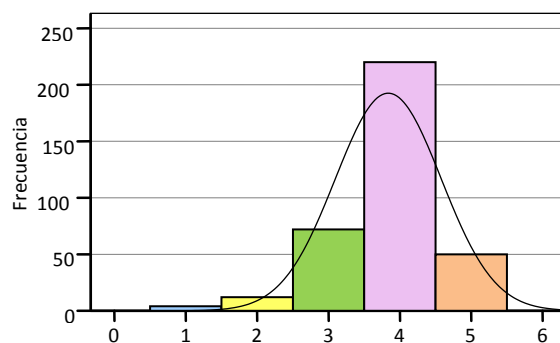


Gráfico 72. Ítem 16 cuestionario 2. Nivel de comprensión escrita de la lengua inglesa al finalizar la asignatura Idioma I

La pregunta que hacía referencia al conocimiento de los estudiantes de la cultura inglesa, en el cuestionario 1 los estudiantes, en su mayoría, consideraban que su conocimiento de la cultura de los países de habla inglesa, era entre poco, con un 50,8% y regular, con un 27,7%.

Los resultados del segundo cuestionario señalaban una mejora en los conocimientos culturales de los estudiantes, ya que el 44,4% considera que su conocimiento era regular, el

30,4% poco, el 20,4% bastante, el 2,5% nada y el 2,2% mucho.

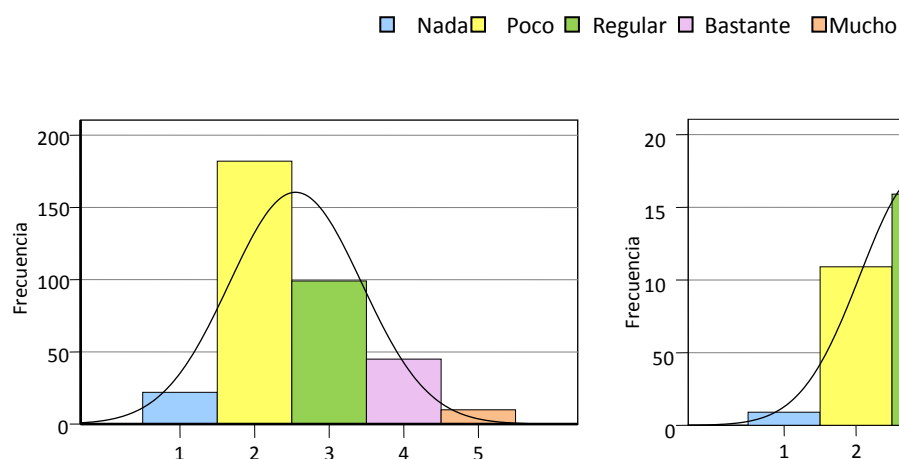


Gráfico 73. Ítem 25 cuestionario 1. Conocimiento de la cultura inglesa al comienzo de la asignatura de Idioma I

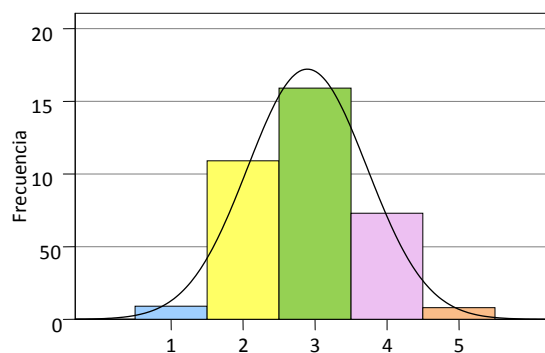


Gráfico 74. Ítem 17 cuestionario 2. Conocimiento de la cultura inglesa al finalizar la asignatura de Idioma I

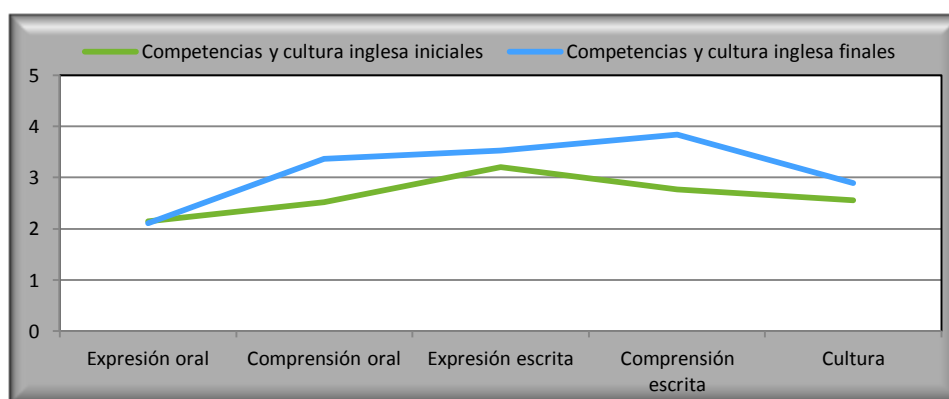
De acuerdo a los resultados obtenidos, hemos observado que existen diferencias en las variables que hacen referencia a las competencias en la lengua inglesa y su cultura. Para conocer si las diferencias eran significativas, sometimos los datos obtenidos en las variables a una *prueba t de Student* para muestras relacionadas.

En la Tabla 14 podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas para las variables señaladas anteriormente ($p=0,00$), menos en la expresión oral. Por lo tanto se rechaza la hipótesis nula de que las medias sean iguales, es decir, sí existe una relación entre la mejora de cada una de las destrezas en inglés al igual que de la cultura, y las herramientas propuestas en el modelo que permiten que estas mejoren, a excepción de la expresión oral en la que no existe tal significatividad.

		t	Sig. bilateral
Par 1	Valora tu nivel de expresión oral de la lengua inglesa - Nivel de expresión oral en lengua inglesa	,679	,497
Par 2	Valora tu nivel de comprensión oral de la lengua inglesa - Nivel de comprensión oral en lengua inglesa	-15,439	,000
Par 3	Valora tu nivel de expresión escrita de la lengua inglesa - Nivel de expresión escrita en lengua inglesa	-14,312	,000
Par 4	Valora tu nivel de comprensión escrita de la lengua inglesa - Nivel de comprensión escrita en lengua inglesa	-11,906	,000
Par 5	Valora tu conocimiento de la cultura de los países de habla inglesa - Conocimiento de la cultura anglosajona	-6,136	,000

*Nivel de confianza 95%

Tabla 14. Diferencias estadísticamente significativas. Destrezas en inglés y cultura.



Gráfica 75. Prueba t de student de las competencias y la cultura inglesa

Tanto en el cuestionario 1 como en el cuestionario 2 preguntamos a los estudiantes sobre aquellos aspectos gramaticales de la lengua inglesa que mayor dificultad presentan para ellos obteniendo los siguientes resultados.

Inicialmente los estudiantes consideraron que los aspectos gramaticales que presentaban una mayor dificultad eran los verbos modales (44,7% bastante y 26,3% mucho), verbos frasales (40,2% bastante y 34,4% mucho), oraciones compuestas (52% bastante y 35,8% mucho), preposiciones (52,8% bastante y 34,6% mucho) y la formación de palabras (55,9% bastante y 33,5% mucho). Por otro lado, consideran como regular o bastante difíciles las oraciones simples (37,4% regular, 36,3% bastante), los verbos (33,2% regular, 40,2% bastante), y como poco o regular aquellos aspectos como determinantes (36,9% poco, 34,1% regular), nombres y pronombres (36,9% poco, 36,6% regular), adjetivos y adverbios (33% poco, 38,3% regular).

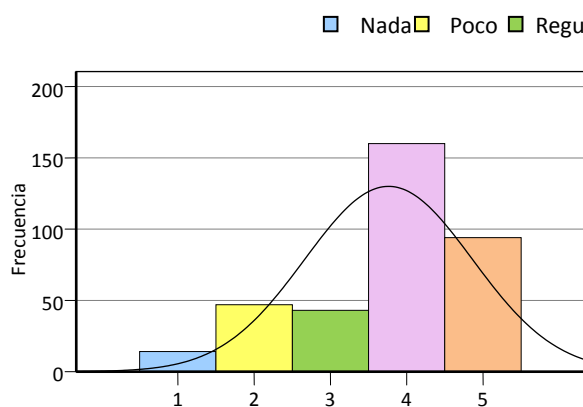


Gráfico 76. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad verbos modales al comienzo de la asignatura

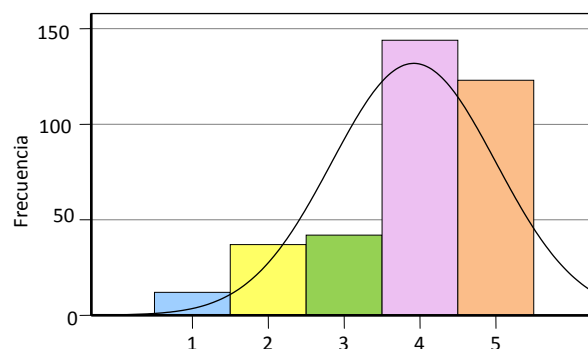


Gráfico 77. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad verbos frasales al comienzo de la asignatura

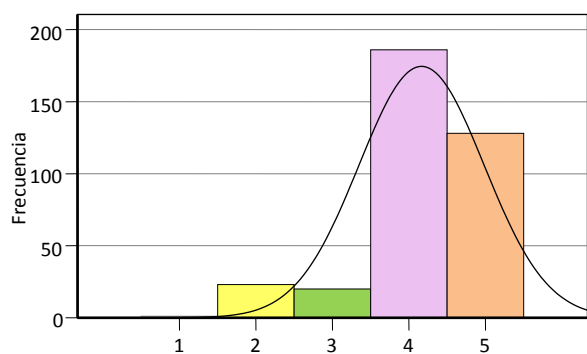


Gráfico 78. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad oraciones compuestas al comienzo de la asignatura

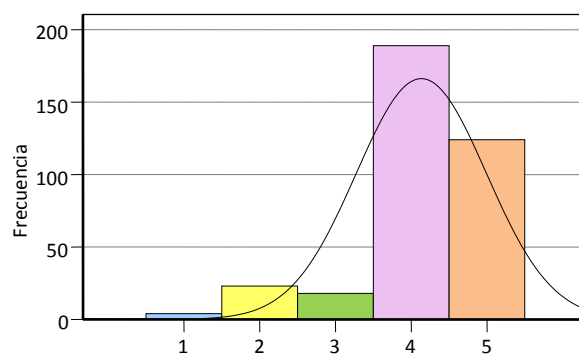


Gráfico 79. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad preposiciones al comienzo de la asignatura

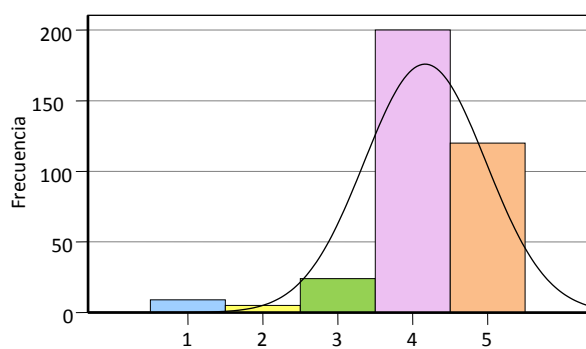


Gráfico 80. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad formación de palabras al comienzo de la asignatura

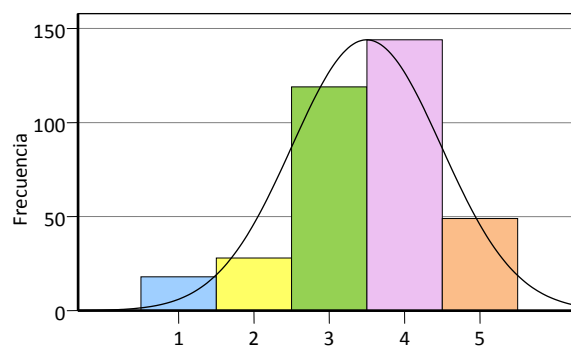


Gráfico 81. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad verbos al comienzo de la asignatura

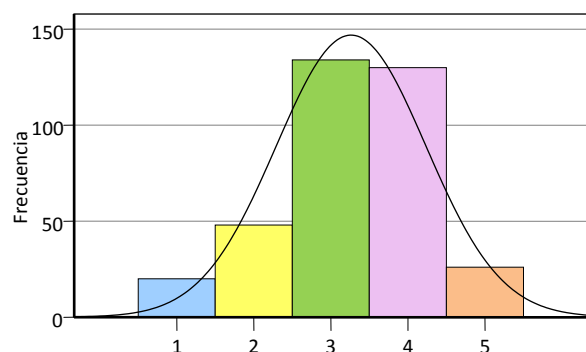


Gráfico 82. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad oraciones simples al comienzo de la asignatura

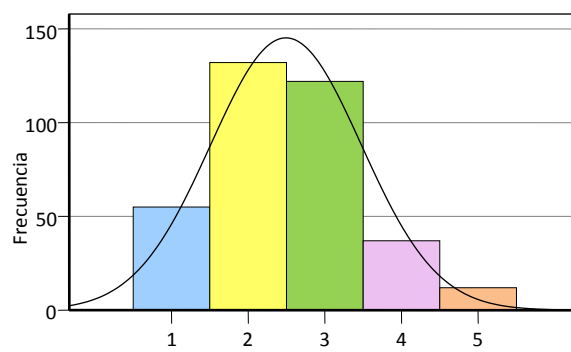


Gráfico 83. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad determinantes al comienzo de la asignatura

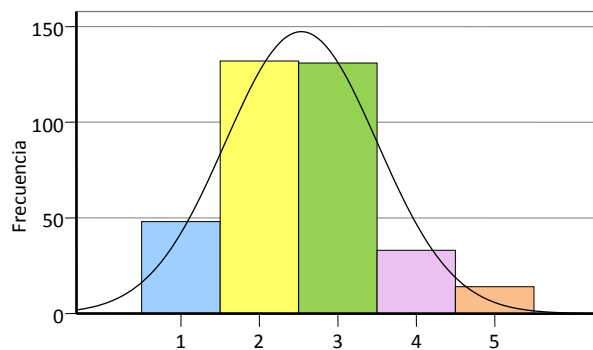


Gráfico 84. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad nombres y pronombres al comienzo de la asignatura

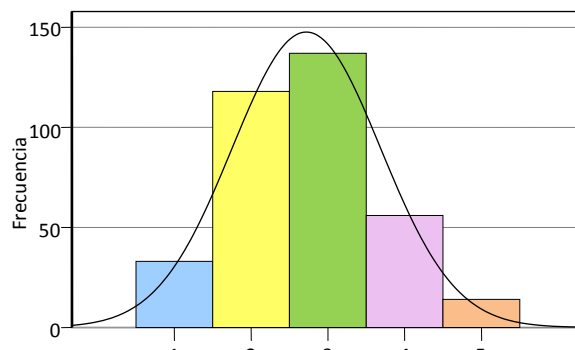


Gráfico 85. Ítem 26 cuestionario 1. Dificultad adjetivos y adverbios al comienzo de la asignatura

En cuanto a la pregunta sobre si el trabajo realizado en la plataforma les había ayudado a mejorar los distintos aspectos gramaticales, en todos los casos más del 50% de los estudiantes contestó que bastante. En el caso de los verbos modales el 55,3%, verbos frasales el 54,2%; oraciones compuestas el 58,4%, preposiciones el 55%, la formación de palabras el 54,7%, los verbos el 60,1%, oraciones simples el 58,9% bastante, determinantes el 60,6%, nombres y pronombres el 64%, y adjetivos y adverbios el 61,7%.

■ Nada ■ Poco ■ Regular ■ Bastante ■ Mucho

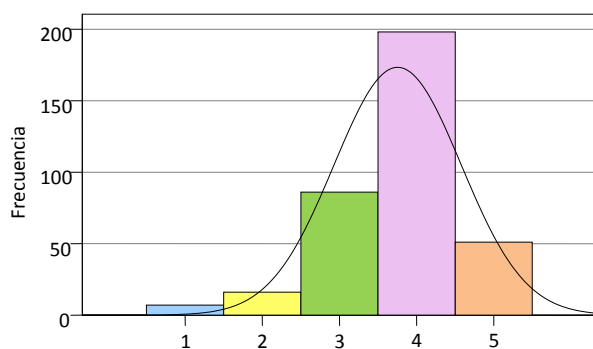


Gráfico 86. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los verbos modales

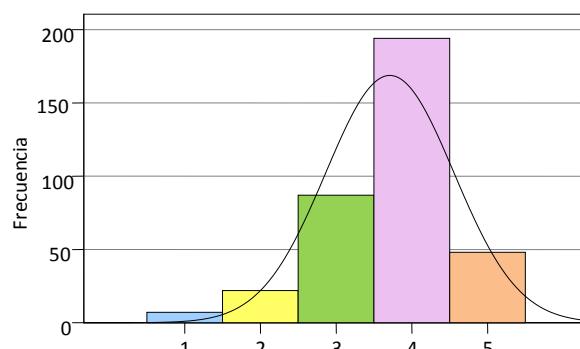


Gráfico 87. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los verbos frasales

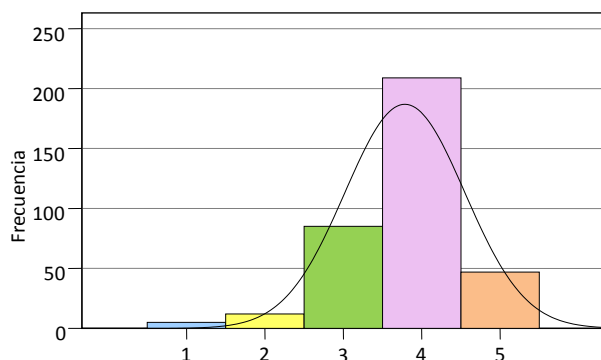


Gráfico 88. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar las oraciones compuestas

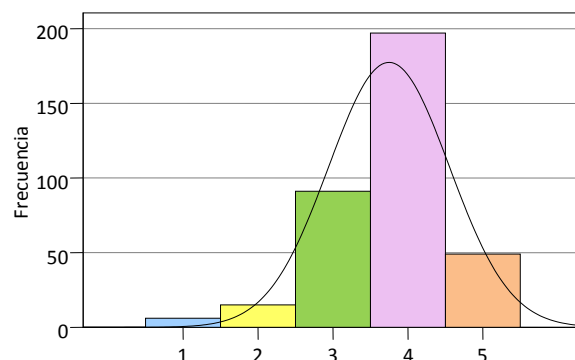


Gráfico 89. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar las preposiciones

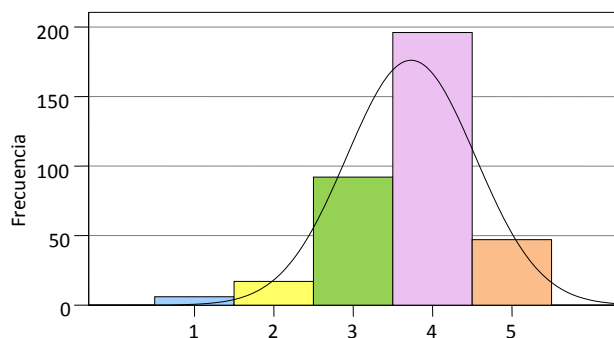


Gráfico 90. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar la formación de palabras

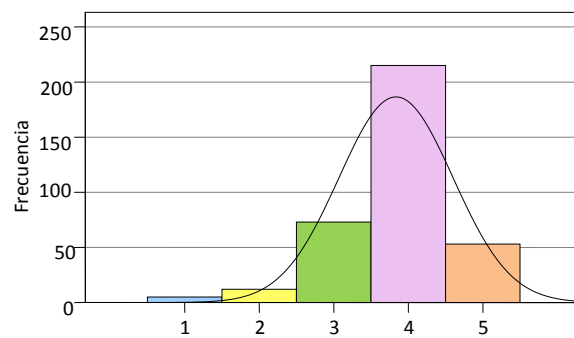


Gráfico 91. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los verbos

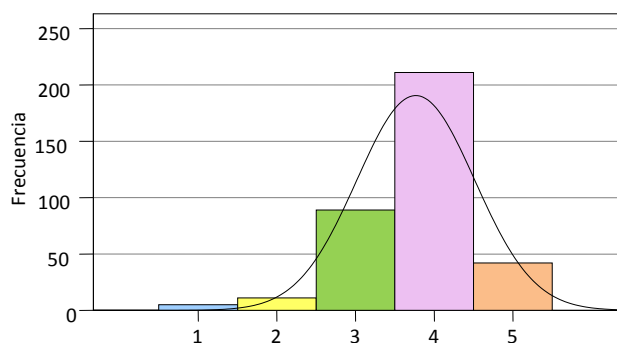


Gráfico 92. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar las oraciones simples

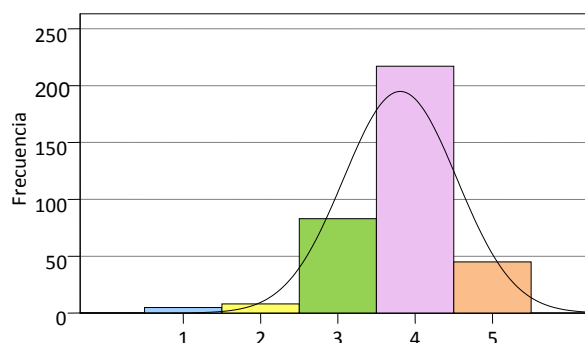


Gráfico 93. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los determinantes

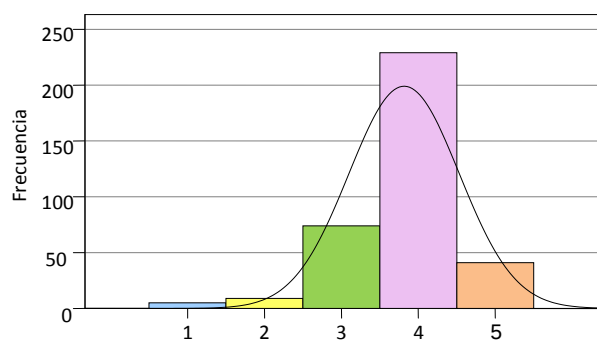


Gráfico 94. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los nombres y pronombres

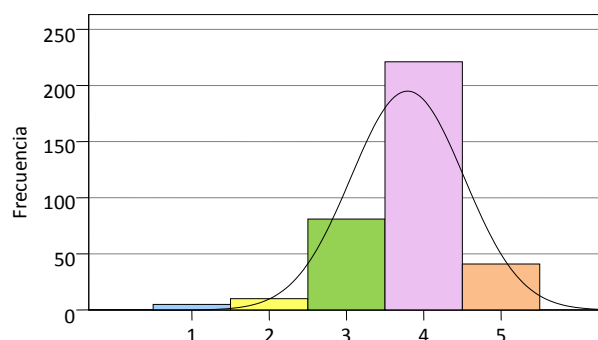


Gráfico 95. Ítem 23 cuestionario 2. El trabajo en plataforma ayuda a mejorar los adjetivos y adverbios

Pasaremos a continuación a exponer los resultados obtenidos con respecto al uso de las herramientas tecnológicas utilizadas en el modelo hipermedia modular para la mejora de las destrezas en inglés. Las preguntas del cuestionario que vamos a analizar se refieren a los ítems 18, 20, 21, 22 y 24.

En primer lugar, queríamos saber si los foros y *wikis* planteados en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I habían ayudado a los estudiantes a mejorar las competencias en expresión y comprensión escrita en inglés. Ante esta pregunta casi el 50% de los estudiantes, el 49,7%, afirmó que el uso de estas herramientas le había ayudado bastante, el resto de los resultados se repartieron entre los valores mucho, regular, poco y nada. Estas dos últimas opciones, que representarían las opciones más negativas sobre el uso de estas herramientas para la mejora de las destrezas señaladas, solo representan el 8,5%, y 1,4% respectivamente.

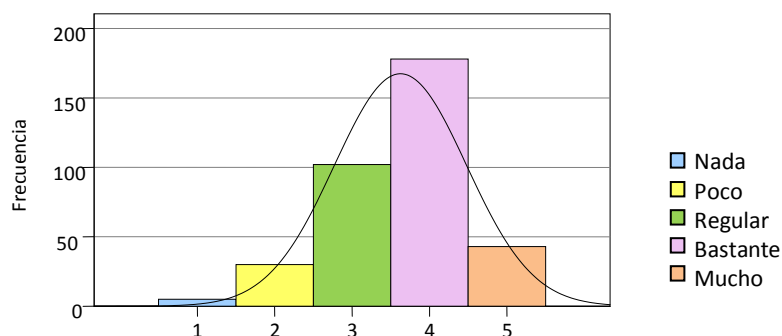


Gráfico 96. Ítem 18 cuestionario 2. Uso de foros y wikis para mejorar la expresión y comprensión escrita en inglés

Refiriéndonos a si la participación en el glosario planteado en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) les había facilitado el aprendizaje del vocabulario, así como la mejora de la expresión y comprensión escrita, responden, al igual que vimos en la pregunta anterior, y, por lo tanto, más del 50% de los estudiantes de la investigación, el 51,1%, concluyó que esta herramienta le había hecho mejorar bastante en estas competencias y en la adquisición del vocabulario. El resto de los resultados se repartieron entre las valoraciones de mucho, regular, poco y nada, una vez más los dos valores más bajos son para estas dos últimas valoraciones, el 7,5% y el 2,5% respectivamente.

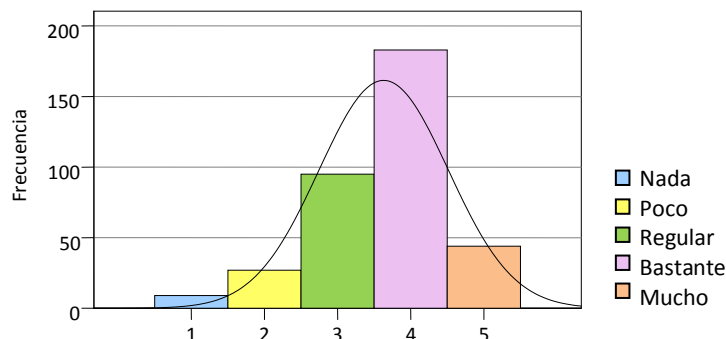


Gráfico 97. Ítem 20 cuestionario 2. Uso del glosario para adquirir vocabulario y mejorar la expresión y comprensión escrita en inglés

En cuanto a si el uso de los *podcast* y *videocast* planteados en la plataforma de idioma extranjero y su didáctica I (inglés) les sirvió para mejorar su comprensión oral de la lengua inglesa, podemos decir que casi el 50%, en concreto el 46,9%, de los estudiantes consideró que le había ayudado bastante. Una vez más se refleja que las herramientas que se determinaron para mejorar esta destreza obtienen una valoración muy positiva por parte de los discentes. Esta valoración contrasta con el 3,6% de los estudiantes que considera que no les han ayudado.

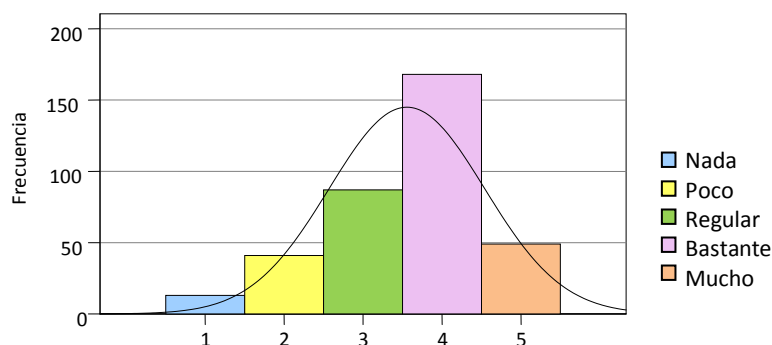


Gráfico 98. Ítem 21 cuestionario 2. Uso de *podcast* y *videocast* para mejorar la comprensión oral en inglés

Ante la pregunta de si piensan que los cuestionarios que se han planteados en la plataforma les han ayudado a mejorar los puntos gramaticales señalados con anterioridad, hay homogeneidad en los resultados obtenidos con respecto a las preguntas que se han presentado previamente. Una vez más parece que existe una tendencia en los estudiantes a señalar que esta herramienta les ayudó bastante con un 54,7%. Por lo que el uso de la herramienta de cuestionarios del modelo que analizamos es totalmente favorable para la mejora de la gramática del inglés.

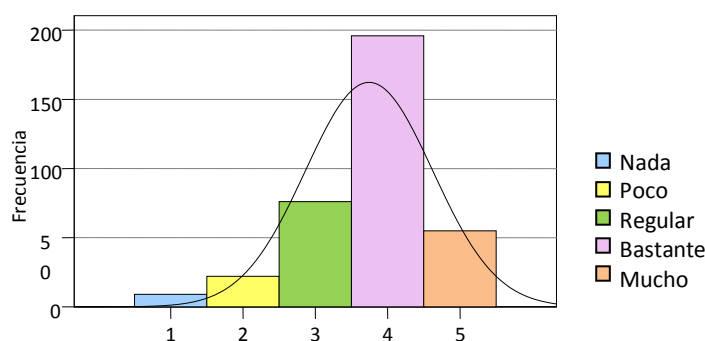


Gráfico 99. Ítem 22 cuestionario 2. Uso de cuestionarios *online* para los aspectos gramaticales

Por último resaltar que en cuanto a la valoración de si los *wikis* planteados en la plataforma Moodle les ayudó a mejorar su conocimiento de la cultura de los países de lengua inglesa determinados, la tendencia de respuesta, una vez más, es muy positiva, ya que el 41,9% de los estudiantes afirman que les han ayudado bastante y el 35,2% mucho. El resto de las valoraciones de los estudiantes se reparte entre regular, poco y nada, al igual que se ha apreciado en los resultados de las preguntas anteriores el porcentaje más bajo es para el nada, ya que solo un 2,5% consideró que no le había ayudado a mejorar su conocimiento de la cultura.

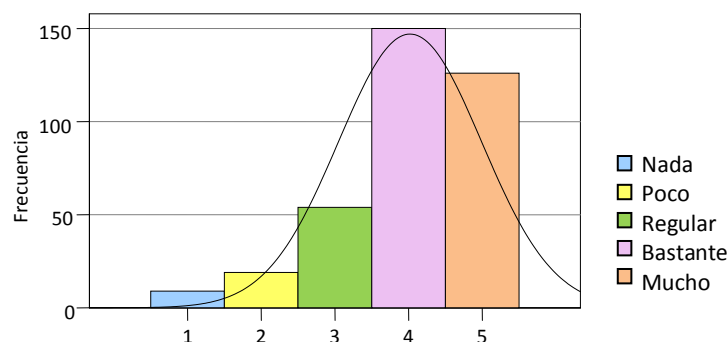


Gráfico 100. Ítem 24 cuestionario 2. Uso de *wikis* para mejorar el conocimiento sobre la cultura de los países de habla inglesa

Para finalizar este bloque de los resultados, expondremos los obtenidos en las preguntas que hacían referencia a los ítems 28 y 29 del cuestionario 1 y cuestionario 2, respectivamente.

En ellas les pedíamos a los estudiantes que realizaran una autovaloración de su nivel de inglés antes de comenzar el curso y al finalizar. Observando los resultados obtenidos, podemos destacar que existe una evolución positiva en las valoraciones que los estudiantes realizaron sobre su nivel en inglés al terminar.

Al inicio del curso aunque es cierto que más del 50% de los estudiantes, un 53,1% consideraba que su nivel en inglés era suficiente para aprobar, también existía un elevado porcentaje, el 33,5%, que se autoevaluaban con un suspenso, con valoraciones entre 1 y 4. Sin embargo, estas autovaloraciones mejoraron al finalizarla el curso cuando a los estudiantes se les pidió valorar su nivel. En este caso más del 60%, un 66,8%, lo valoró con un notable, con puntuaciones entre 6 y 7. Esto refleja una clara mejora en su nivel de inglés. Solo un escaso 1,4 % sigue valorándose con suspenso.

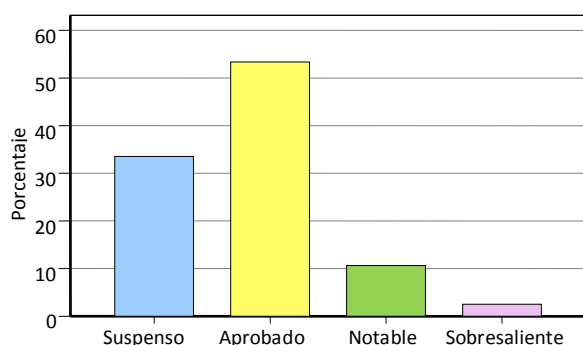


Gráfico 101. Ítem 28 cuestionario 1. Valoración del nivel de inglés antes de comenzar el curso

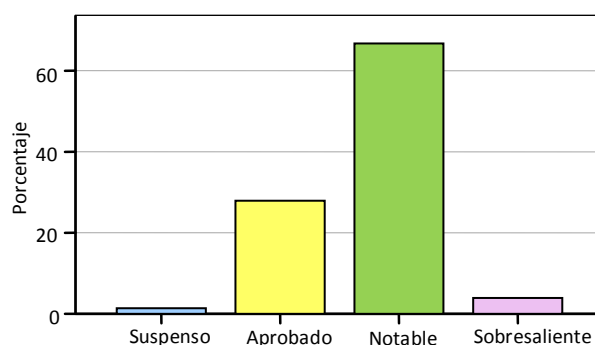


Gráfico 102. Ítem 29 cuestionario 2. Valoración del nivel de inglés al finalizar el curso

Este resultado se relaciona directamente con el obtenido en la pregunta sobre si la enseñanza semipresencial con el apoyo de una plataforma *e-learning* es un sistema eficaz para la

enseñanza-aprendizaje del inglés. Una vez más parece que existe una tendencia en los estudiantes a señalar que consideran como bastante, con un 51,7%, y mucho, con un 24,3%, la eficacia de la plataforma *e-learning* usada para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial.

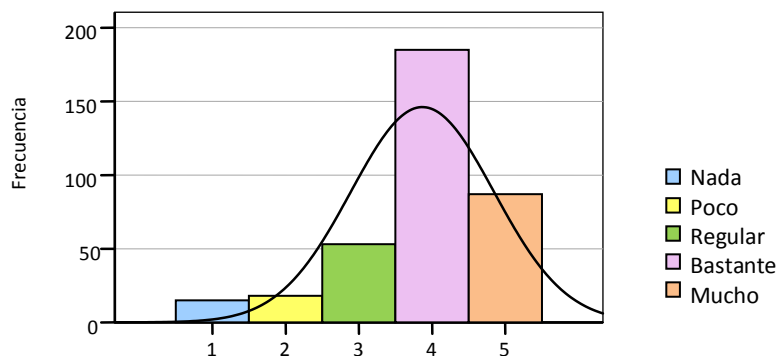


Gráfico 103. Ítem 26 cuestionario 2. Eficacia de la enseñanza semipresencial con apoyo de la plataforma para la enseñanza-aprendizaje del inglés

RESUMEN. RESULTADOS LENGUA INGLESA

- La mayoría de los estudiantes señalan realizar la titulación de Magisterio inglés por posibilidades profesionales y para mejorar en esa lengua.
- En las valoraciones de las cuatro destrezas al principio del curso, los estudiantes valoran, en su mayoría, entre poco y nada su expresión oral, entre regular y poco su comprensión oral y expresión escrita, y entre regular y bastante su expresión escrita. Estas valoraciones mejoran al final de curso en todas las destrezas, excepto en la expresión oral que vuelven a valorar entre poco y nada. Por el contrario, las otras tres destrezas se valoran entre regular y bastante, en el caso de la comprensión oral y expresión escrita, y como bastante en la comprensión escrita.
- Igualmente valoran mejor sus conocimientos culturales de los países de habla inglesa propuestos al finalizar el curso.
- Los aspectos gramaticales que presentan una mayor dificultad al principio de curso son los verbos modales, verbos frasales, oraciones compuestas, preposiciones y la formación de palabras. En segundo lugar, con menor dificultad, presentan los contenidos sobre oraciones simples y verbos. Y, finalmente, consideran menos complicados los determinantes, nombres y pronombres y los adjetivos y adverbios.

- Consideraban que el trabajo que se había desarrollado en la plataforma a través de las distintas actividades y documentos, les había ayudado bastante a mejorar todos los aspectos gramaticales señalados con anterioridad.
- Las actividades planteadas a través de las herramientas foros y *wikis*, ayudaron bastante a los estudiantes a mejorar su expresión y comprensión escrita.
- La participación en el glosario *online* les facilitó bastante el aprendizaje de términos gramaticales, así como la mejora de su expresión y comprensión escrita.
- Asimismo el uso de *podcast* y *videocast* les sirvió bastante para el desarrollo de su comprensión oral de la lengua inglesa.
- Consideran que los cuestionarios *online* planteados en la plataforma, les ayudaron bastante a mejorar su conocimiento de la gramática inglesa.
- Para finalizar su apreciación de las herramientas tecnológicas utilizadas en la plataforma, valoraron entre bastante y mucho la mejora de sus conocimientos de la cultura de los países a través de los *wikis*.
- Los estudiantes realizaron una autovaloración de su nivel de inglés al principio y al final del curso, existiendo una mejora sustancial en sus valoraciones finales.
- Valoran entre bastante y mucho la eficacia de la enseñanza semipresencial con el apoyo de una plataforma *e-learning* como Moodle para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua como el inglés.

5.2.3.3. RESULTADOS CUALITATIVOS

A continuación mostraremos el análisis que hemos llevado a cabo sobre los resultados obtenidos en la parte cualitativa de la investigación distribuidos en diez bloques.

Para comenzar mostraremos los resultados generales de las nueve categorías de análisis, las cuales hacen referencia a las razones por las que decidieron estudiar la diplomatura de Magisterio en Especialidad de Lengua Extranjera (inglés); razones para cursar la modalidad semipresencial; opinión sobre la modalidad semipresencial al finalizar el curso; desventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle; ventajas de la modalidad semipresencial y la

plataforma Moodle; características de los estudiantes de enseñanza semipresencial; descripción de la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés); actividades del módulo a analizar y herramientas del módulo a analizar.

Una vez expuestos estos primeros resultados, pasaremos a realizar un análisis pormenorizado de cada una de las categorías señaladas anteriormente y de sus subcategorías.

5.2.3.3.1.RESULTADOS GENERALES DE LAS NUEVE CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Procedemos a analizar los datos globales de las nueve categorías. En la siguiente tabla se recogen los porcentajes que cada grupo de edad y sexo (M1=mujeres 20-24 años; M2=mujeres 25-29 años; M3=mujeres 30-34 años; M4=mujeres 35 años o más; H1=hombres 20-24 años; H2=hombres 25-29 años; H3=hombres 30-34 años; y H4=hombres de 35 años o más) ha emitido en relación a las líneas analizadas en sus grupos y con respecto al total de líneas analizadas en las 91 entrevistas, 19443 unidades de texto (TM1=total mujeres 20-24 años; TM2=total mujeres 25-29 años; TM3=total mujeres 30-34 años; TM4=total mujeres 35 años o más; TH1=total hombres 20-24 años; TH2=total hombres 25-29 años; TH3=total hombres 30-34 años; y TH4=total hombres de 35 años o más).

CATEGORÍAS GENERALES	M1	TM1	M2	TM2	M3	TM3	M4	TM4	H1	TH1	H2	TH2	H3	TH3	H4	TH4
1. Razones estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)	6,5%	0,80%	8%	0,99%	7,1%	0,93%	7%	0,9%	7,6%	0,8%	6,8%	1,1%	6,5%	0,8%	5,9%	0,69%
2. Razones para realizar la modalidad semipresencial	7,7%	0,95%	6,6%	0,82%	7,2%	0,94%	8,8%	1,1%	8,5%	0,91%	7,8%	1,2%	5,9%	0,73%	6,4%	0,76%
3. Opinión de la modalidad semipresencial	46%	5,6%	47%	5,8%	52%	6,8%	46%	5,9%	41%	4,4%	46%	6,6%	49%	6,1%	47%	5,5%
4. Desventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle	15%	1,9%	14%	1,7%	20%	2,6%	15%	2%	13%	4,1%	15%	2,2%	18%	2,3%	16%	1,9%
5. Ventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle	31%	3,9%	30%	3,8%	36%	4,6%	33%	4,3%	29%	3,1%	32%	4,7%	33%	4%	28%	3,2%
6. Características de los estudiantes de la modalidad semipresencial	18%	2,2%	23%	2,9%	27%	3,5%	24%	3,1%	20%	2,1%	26%	3,7%	24%	3%	18%	2,1%
7. Plataforma Moodle de la asignatura de idioma I	15%	1,8%	21%	2,6%	15%	1,9%	17%	2,2%	22%	2,1%	17%	2,7%	16%	2%	16%	1,6%
8. Actividades de la plataforma de la asignatura de idioma I	27%	3,3%	26%	3,3%	26%	3,4%	29%	3,7%	27%	2,9%	30%	4,4%	30%	3,6%	26%	3,1%
9. Herramientas tecnológicas usadas en la plataforma Moodle	27%	3,4%	28%	3,5%	24%	3,2%	27%	3,5%	29%	3,1%	28%	4%	29%	3,6%	25%	2,9%

Tabla 15. % del discurso de los grupos de sexo y edad dentro de su grupo y con respecto al total del discurso emitido por hombres y mujeres sobre las nueve categorías generales

De acuerdo a los datos totales del discurso de hombres y mujeres podemos señalar que, de las nueve categorías de análisis y teniendo en cuenta las 19443 unidades de texto totales, la mayor parte del discurso de los 91 estudiantes que participan en la investigación, 46 mujeres y 45 hombres, hace referencia, en primer lugar, a su opinión sobre la modalidad semipresencial (categoría 1.3.), con un 46,7% del discurso analizado. En segundo lugar, a las ventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle (categoría 1.5.) que han encontrado a lo largo del curso, con un 31,6% del total del discurso. En tercer lugar, a las actividades de la plataforma Moodle de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) (categoría 1.8.), que es el modelo hipermedia modular a analizar, con un el 27,7%. Finalmente, a las herramientas tecnológicas usadas en la plataforma Moodle de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) (categoría 1.9.), con un 27,2%.

Estas serían las categorías con un mayor peso dentro del total del discurso emitido por todos los participantes en la investigación, por lo que suponemos que son en estos cuatro temas en los que más interés existía por parte de los estudiantes que han participado en la investigación.

El resto de los porcentajes se distribuían en el resto de categorías de la siguiente manera, un 7,01% en las razones para estudiar Magisterio Especialidad en Lengua Extranjera (inglés) (categoría 1.1.), un 7,41% en las razones por las que han decidido cursar esta carrera universitaria en modalidad semipresencial (categoría 1.2.), un 18,7% en las desventajas de la modalidad semipresencial (categoría 1.4.), un 23% en las características que consideraban que debían de tener los estudiantes que deciden cursar la modalidad semipresencial (categoría 1.6.), y un 16,9% en referencia a la plataforma Moodle de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés).

CATEGORÍAS GENERALES	% DISCURSO TOTAL HOMBRES Y MUJERES
1.1. Razones estudiar Magisterio Inglés	7,01%
1.2. Razones para cursar la modalidad semipresencial	7,41%
1.3. Opinión modalidad semipresencial	46,7%
1.4. Desventajas modalidad semipresencial	18,7%
1.5. Ventajas modalidad semipresencial	31,6%
1.6. Características estudiantes modalidad semipresencial	22,6%
1.7. Plataforma <i>e-learning</i> asignatura de idioma I	16,9%
1.8. Actividades plataforma <i>e-learning</i> asignatura idioma I	27,7%
1.9. Herramientas plataforma <i>e-learning</i> asignatura idioma I	27,2%

Tabla 16. % Discurso hombres y mujeres con respecto al total del discurso sobre las nueve categorías generales de análisis

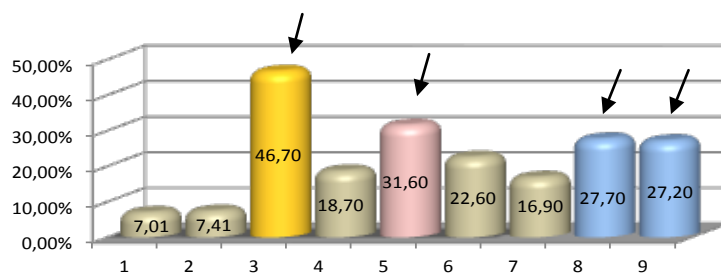


Gráfico 104. % Discurso hombres y mujeres con respecto al total del discurso sobre las nueve categorías generales de análisis

Si los resultados generales obtenidos en las nueve categorías de análisis los extrapolamos al 100%, las cuatro categorías que mayor porcentaje tenían con respecto al total del discurso analizado, es decir, las categoría sobre opinión de la modalidad semipresencial (1.3.), ventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle (1.5.), actividades de la plataforma Moodle de idioma I (1.8.) y herramientas tecnológicas usadas en la plataforma (1.9.), supondrían más del 60% del discurso, en concreto el 64,7%.

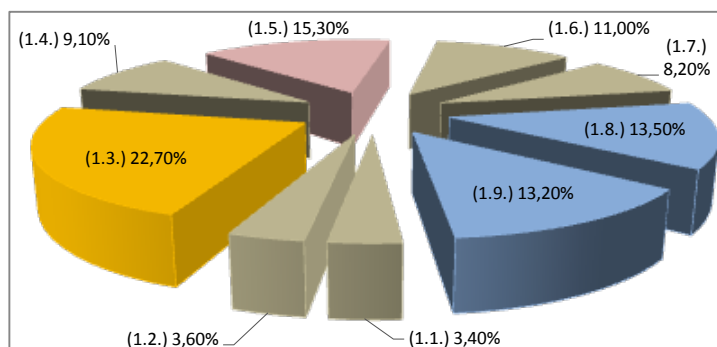


Gráfico 105. % Discurso total hombres y mujeres sobre las doce categorías generales de análisis en relación al 100%

Una vez analizados de forma conjunta todos los resultados obtenidos en la investigación, teníamos interés en conocer si había diferencias entre el discurso de los hombres y el de las mujeres. Por ello realizamos una comparativa de los totales de ambos grupos en relación al total del discurso analizado.

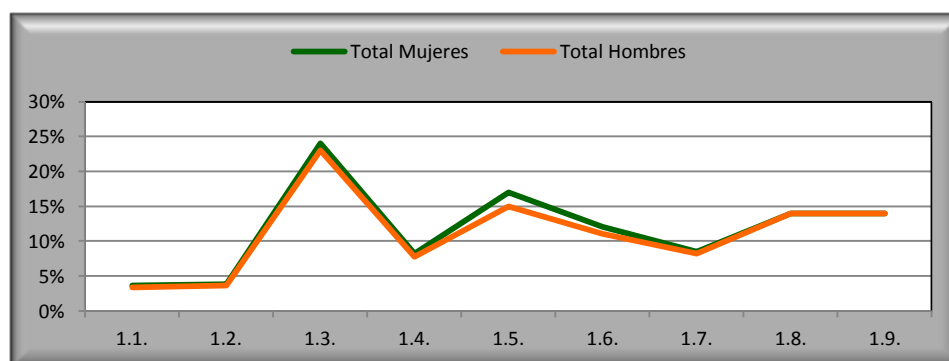
Son pocas las diferencias que podemos apreciar en el discurso de hombres y mujeres en relación a las nueve categorías de análisis determinadas. Podríamos destacar que el porcentaje más alto de diferencia entre ambos sexos, es el 2% que encontramos en la categoría que hace referencia a las ventajas de la modalidad semipresencial y la plataforma Moodle (1.5.), siendo las mujeres las que más hablan sobre esta categoría, con un 17% frente al 15% en los hombres.

La segunda mayor diferencia entre ambos discursos es de un 1%, en aquellas categorías que se refieren a la opinión de la modalidad (1.3.) o a las características de los estudiantes de la modalidad semipresencial (1.6.), en las que, una vez más, las mujeres emplean más parte de su discurso con un 24% y un 12% respectivamente, frente al 23% y el 11% en los hombres.

Son tan escasas las diferencias de discurso que incluso hay categorías en las que ambos sexos emplean el mismo porcentaje. Esto podemos apreciarlo en aquellas categorías que se refieren a las actividades de la plataforma de idioma extranjero y su didáctica I (inglés) (1.8.) y en las herramientas tecnológicas usadas en esta plataforma (1.9.), coincidiendo en un 14% del discurso total.

CATEGORÍAS GENERALES	TOTAL MUJERES	TOTAL HOMBRES	DIFERENCIA
1.1. Razones estudiar magisterio inglés	3,6%	3,4%	0,2%
1.2. Razones cursar modalidad semipresencial	3,8%	3,6%	0,2%
1.3. Opinión modalidad semipresencial	24%	23%	1%
1.4. Desventajas modalidad semipresencial y plataforma Moodle	8,2%	7,7%	0,5%
1.5. Ventajas modalidad semipresencial y plataforma Moodle	17%	15%	2%
1.6. Características estudiantes modalidad semipresencial	12%	11%	1%
1.7. Plataforma Moodle de idioma I	8,5%	8,2%	0,3%
1.8. Actividades plataforma idioma I	14%	14%	0%
1.9. Herramientas tecnológicas usadas en Moodle	14%	14%	0%

Tabla 17. % Diferencia en el discurso de hombres y mujeres sobre las nueve categorías de análisis



Gráfica 106. % Diferencia en el discurso de hombres y mujeres sobre las nueve categorías de análisis

A continuación analizamos la relación de los resultados entre los diferentes grupos de edad. Recorriendo cada una de las nueve categorías que hemos descrito con anterioridad. Con ello trataremos de determinar si existen diferencias entre ellos, en relación a la cantidad de discurso destinado a cada una de las categorías.

Como podemos apreciar en la tabla 18 y el gráfico 107 no existen diferencias destacables entre los diferentes grupos de edad.

CATEGORÍAS GENERALES	% DISCURSO TOTAL HOMBRES Y MUJERES			
	20-24 AÑOS	25-29 AÑOS	30-34 AÑOS	35 AÑOS O MÁS
1.1. Razones estudiar magisterio inglés	1,60%	2,09%	1,73%	1,59%
1.2. Razones cursar modalidad semipresencial	1,86%	2,02%	1,67%	1,86%
1.3. Opinión modalidad semipresencial	10,00%	12,40%	12,90%	11,40%
1.4. Desventajas modalidad semipresencial y plataforma Moodle	6,00%	3,90%	4,90%	3,90%
1.5. Ventajas modalidad semipresencial y plataforma Moodle	7,00%	8,50%	8,60%	7,50%
1.6. Características estudiantes modalidad semipresencial	4,30%	6,60%	6,50%	5,20%
1.7. Descripción de uso de Moodle	5,10%	5,50%	6,40%	5,30%
1.8. Actividades plataforma idioma I	6,20%	7,70%	7,00%	6,80%
1.9. Herramientas tecnológicas usadas en Moodle	6,50%	7,50%	6,80%	6,40%

Tabla 18. % Diferencia en el discurso de los diferentes grupos de edad sobre las nueve categorías de análisis

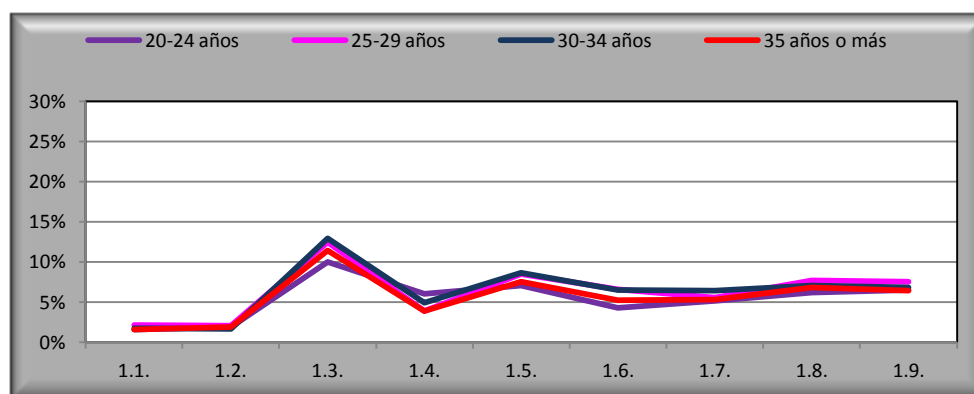


Gráfico 107. % Diferencia en el discurso de los diferentes grupos de edad sobre las nueve categorías de análisis

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍAS GENERALES

- En el discurso emitido por los hombres y mujeres que participan en la investigación llevado a cabo, se señalan nueve categorías de análisis.
- En estas nueve categorías se codifican 19443 líneas de texto.
- Las categorías con un mayor peso dentro del total del discurso emitido se refieren a:
 - ✓ la opinión modalidad semipresencial (categoría 1.3.) con un 46,7% del discurso analizado;
 - ✓ las ventajas modalidad semipresencial y la plataforma Moodle (categoría 1.5.) con un 31,6% del total del discurso;
 - ✓ las actividades de la plataforma Moodle de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) (categoría 1.8.) con un el 27,7%; y
 - ✓ las herramientas tecnológicas usadas en Moodle (categoría 1.9.) con un 27,2%.

- No existían diferencias entre los hombres y mujeres, ni entre los diferentes grupos de edad en los discursos.

5.2.3.3.2. RESULTADOS DE CADA CATEGORÍA Y SUS SUBCATEGORÍAS

Expuestos los datos más generales que engloban los resultados de las nueve categorías de análisis, pasamos a realizar un análisis pormenorizado de los resultados que se han obtenido en cada una de las nueve categorías en relación a sus subcategorías.

En esta fase se realizan los análisis más cualitativos del proceso, al analizar en cada uno de los subsistemas las diferentes categorías, señalando las diferencias que pudieran darse entre los distintos grupos de edad y sexo, y poniendo ejemplos que ejemplifiquen los resultados.

5.2.3.3.2.1. RESULTADOS CATEGORÍA 1.1. *RAZONES PARA ESTUDIAR MAGISTERIO ESPECIALIDAD LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)*

La primera de las categorías (1.1.) sobre la que presentamos los resultados de sus subcategorías hace referencia a las razones por las que deciden estudiar la diplomatura de Magisterio inglés.

Estábamos interesados en conocer el interés que tenía para ellos una diplomatura en idiomas como la que habían decidido cursar.

Categoría 1.1. Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.1.1. Laborales.
- 1.1.2. Mejora competencia lingüística.
- 1.1.3. Formación continua.
- 1.1.4. Vocación.
- 1.1.5. Hijos.
- 1.1.6. Comunicación.

Cuadro 7. Categoría 1.1. Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)

Como vimos anteriormente en la exposición sobre las categorías generales, del total del discurso emitido por hombres y mujeres en cada uno de los grupos de edad, un 7,01% hacía referencia a la categoría que estamos analizando en relación a los otros temas tratados.

En la tabla 19 y gráfica 108 recogemos los resultados totales de cada una de estas subcategorías de acuerdo a los informes individuales que se han realizado de cada uno de los nudos que componen el árbol en relación a la primera categoría (1.1.).

Categoría 1.1. Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.1.1. Laborales	0,62%	0,74%	0,69%	0,67%	0,66%	0,74%	0,58%	0,56%	5,26%
1.1.2. Mejora competencia lingüística	0,22%	0,19%	0,17%	0,44%	0,21%	0,16%	0,25%	0,19%	1,83%
1.1.3. Formación continua	0,46%	0,51%	0,57%	0,41%	0,34%	0,29%	0,59%	0,51%	3,68%
1.1.4. Vocación	0,09%	0,14%	0,03%	0,04%	0,04%	0,03%	0,06%	0,05%	0,48%
1.1.5. Hijos	0%	0%	0,04%	0,05%	0%	0%	0%	0%	0,09%
1.1.6. Comunicación	0,17%	0,31%	0,09%	0,15%	0,13%	0,25%	0,14%	0,09%	1,33%
Leyenda de la tabla: TM1= mujeres 20-24 años TM2 = mujeres 25-29 años TM3 = mujeres 30-34 años TM4 = mujeres 35 años o más TH1 = hombres 20-24 años TH2 = hombres 25-29 años TH3 = hombres 30-34 años TH4 = hombres 35 años o más									

Tabla 19. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1. Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)

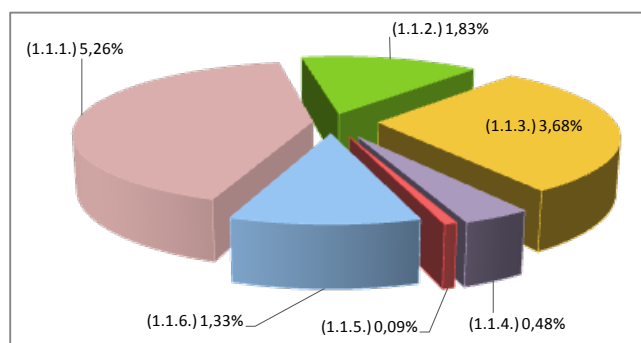


Gráfico 108. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1. Razones para estudiar Magisterio Especialidad Lengua Extranjera (inglés)

En primer lugar, de acuerdo a los resultados obtenidos, señalamos que la mayoría de los estudiantes señalan que la razón principal por la que deciden estudiar esta diplomatura es por motivos laborales (1.1.1.), con un 5,26% respecto al 7,01% del total que ocupaba la categoría 1.1. en relación a los demás temas tratados en el discurso.

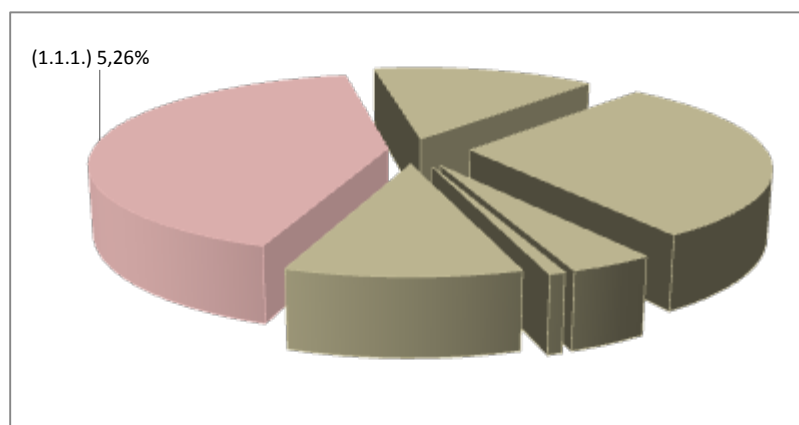


Gráfico 109. % resultados subcategoría 1.1.1.

Consideran que esta titulación se ha vuelto imprescindible para el desempeño de su profesión. Este resultado era esperable si tenemos en cuenta la descripción que hemos efectuado de la muestra que ha participado en la investigación. En ella señalábamos que la mayoría de los estudiantes que participaban en la investigación eran maestros en la etapa de infantil y primaria, y trabajan en centros que cuentan con un proyecto bilingüe, impartándose distintas asignaturas en inglés. Esto directamente conlleva que los profesores deban tener la especialidad de inglés para el desempeño de su profesión, bien por una elección propia para aumentar las posibilidades futuras de trabajo o por propia imposición del centro.

A continuación se exponen algunos ejemplos ilustrativos del discurso emitido en relación a esta categoría.

“(...) idioma más internacional. Para nosotros los maestros de primaria prácticamente se ha convertido en imprescindible el cursar la especialidad de inglés, ya que en muchos colegios se quieren profesores que tengan una determinada especialidad y además también inglés. Al ser una especialidad demandada por los centros, las personas que la hacen van a tener mayores oportunidades profesionales.” (Participante 9, mujer 24 años)

“(...) al ámbito educativo. Cada vez son más los centros que apuestan por una educación bilingüe y por lo tanto cada vez somos más los profesores que debemos formarnos en este idioma, ya que con el tiempo tendremos que impartir nuestras asignaturas utilizando esta segunda lengua (...).” (Participante 44, mujer 27 años)

“(...) Elegí inglés porque es la especialidad que actualmente más salidas profesionales tiene, ya que se está imponiendo y potenciando la enseñanza bilingüe en la que se imparten varias asignaturas en inglés. El estar preparado en este ámbito hace que se pueda progresar en el trabajo y que se tenga un mejor futuro profesional” (Participante 54, hombre 32 años)

Otra de las razones que más destaca en su discurso es la realización de la especialidad de magisterio en inglés como formación continua o complemento de su formación (1.1.3.) con un 3,68%.

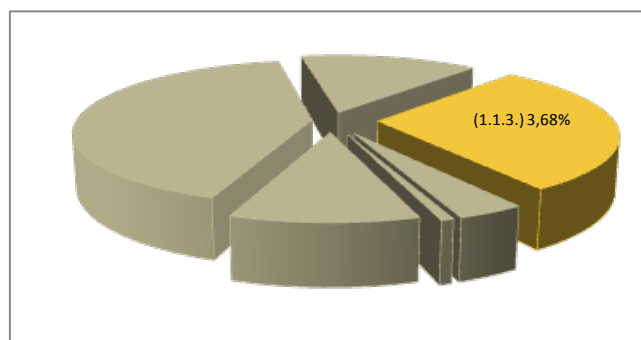


Gráfico 110. % resultados subcategoría 1.1.3.

Este resultado se relaciona directamente con el señalado anteriormente sobre los motivos laborales (1.1.1.). Los estudiantes consideran que el inglés se ha convertido en una competencia clave necesaria para todos los ciudadanos. Este requisito se hace más necesario en el contexto educativo, en el que la formación en inglés se hace imprescindible, por las exigencias en los diferentes centros de infantil y primaria en los que mayoritariamente trabajan.

En la mayoría de los mensajes, los estudiantes señalan estar muy comprometidos con su formación para conseguir desempeñar su futura profesión de una manera adecuada.

“En la sociedad actual es imprescindible continuar con nuestros estudios en este idioma, ya que esta lengua se ha convertido en una lengua necesaria para todos los ciudadanos, ya que nos va a permitir comunicarnos con personas de todo el mundo, movernos a otros países y tener más posibilidades profesionales. En el caso de la educación muchos centros reclaman profesores que estén formados en este idioma, ya que necesitan tener a profesores que puedan impartir sus clases en inglés.” (Participante 72, mujer 29 años)

“Es importantísimo que nos formemos y que cada vez consigamos que nuestra competencia en este idioma sea mucho mejor. Yo siempre lo he tenido claro y nunca he abandonado mi formación en inglés, por este motivo he estudiado en la escuela oficial de idiomas y he hecho un par de cursos en el extranjero. El hacer la especialidad de magisterio de inglés también me ha ayudado a continuar con mi formación en inglés.” (Participante 29, hombre 27 años)

“(…) varias asignaturas en inglés. Creo que la formación que ahora reciben los estudiantes de primaria en inglés es mucho mejor que la que recibimos nosotros. Los profesores debemos contribuir en este sentido y mejorar cada día nuestra competencia en esta lengua inglesa para que cuando impartamos nuestras clases en inglés lo hagamos de la manera más adecuada.” (Participante 68, hombre 43 años)

Otras dos razones por las que deciden estudiar la especialidad de inglés, hacen referencia a la mejora de la competencia lingüística (1.1.2.), con un 1,83%, y a la comunicación con personas de otros países (1.1.6.), con un 1,33%.

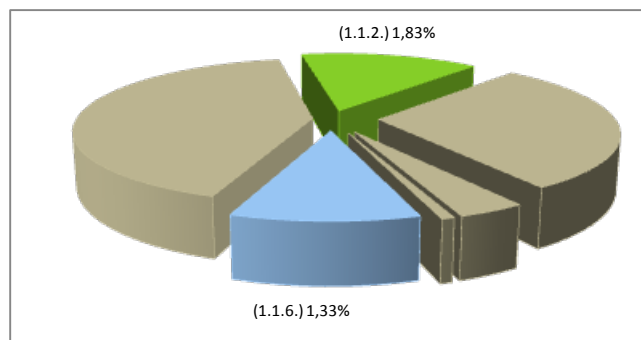


Gráfico 111. % resultados subcategorías 1.1.2. y 1.1.6.

En ambas los estudiantes muestran la importancia que el aprendizaje de idiomas tiene en nuestra sociedad actual, sobre todo el inglés que se ha convertido en una lengua franca.

Estos resultados se relacionan directamente con las directrices europeas en torno al aprendizaje de lenguas extranjeras (Capítulo 1) en el marco de la Unión Europea, en las que se destaca cómo los ciudadanos europeos deben mejorar su competencia lingüística y realizarlo a lo largo de la vida.

El hecho de mejorar la competencia lingüística va a dar lugar a que los estudiantes cada vez sean más independientes en su aprendizaje, consiguiendo adquirir la competencia de aprender a aprender, facilitándose el intercambio de buenas prácticas, la cooperación, tolerancia y eliminando las barreras que pudieran impedir el diálogo intercultural. Con ello se va a contribuir a la mejora de la comunicación con personas de distintos países.

“El hecho de poder encontrar personas en todas las partes del mundo que sepan hablar esta lengua, hace que el mejorar nuestra competencia lingüística en inglés también nos facilite establecer comunicaciones con casi el mundo entero. Así que le doy una gran importancia a estudiar inglés y a mejorar nuestra conversación y fluidez en este idioma. En la era de las telecomunicaciones es importante contar con las destrezas que nos permitan mejorar nuestra comunicación con otras personas.” (Participante 49, mujer 28 años)

“En la sociedad actual es imprescindible continuar con nuestros estudios en este idioma, ya que esta lengua se ha convertido en una lengua necesaria para todos los ciudadanos, ya que nos va a permitir comunicarnos con personas de todo el mundo, movernos a otros

países y tener más posibilidades profesionales. En el caso de la educación muchos centros reclaman profesores que estén formados en este idioma, ya que necesitan tener a profesores que puedan impartir sus clases en inglés. Por este motivo yo he seguido preparándome siempre en la escuela de idiomas y he decidido hacer la especialidad de inglés.” (Participante 76 hombre 23 años)

Las dos últimas razones que señalan, con un escaso porcentaje, hacen referencia a la vocación (1.1.4.), con un 0,48%, y a ayudar a sus hijos, con un 0,09% (1.1.5.).

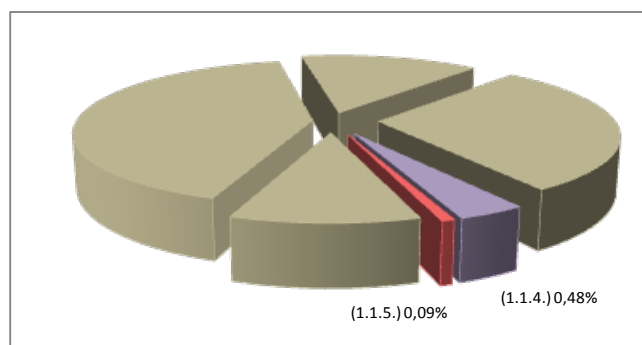


Gráfico 112. % resultados subcategorías 1.1.4. y 1.1.5.

De estos resultados destacamos cómo son las mujeres con edades entre 25 a 29 años las que mayor porcentaje destinan de su discurso a la subcategoría sobre cursar esta carrera por vocación (1.1.4.), alegando la imposibilidad de realizarla con anterioridad y aprovechando la oportunidad que han tenido al realizar una segunda titulación universitaria.

“He hecho inglés porque me gusta esta carrera y siempre había querido estudiarla y este era el mejor momento para hacerlo. Anteriormente estudié una licenciatura, pero nunca me planteé la posibilidad de ejercer en secundaria la verdad es que me atrae mucho más ser profesora en un colegio de primaria porque creo que es muy importante que los estudiantes desde pequeños comiencen a estudiar inglés y que aprendan de forma correcta. Es importante cambiar la forma en la que hasta ahora se ha enseñando este idioma. Una educación en la que no se mejoraban cada una de las destrezas de inglés sino que se centraba más en la estudio de la gramática.”
(Participante 44, mujer 27 años)

“La verdad es que siempre he continuado estudiándolo porque la profesora de inglés que tuve me motivó mucho a hacerlo, sin embargo, cuando tuve que decidir la primera carrera a realizar pensé que era mejor estudiar infantil. Ahora se me ha presentado la posibilidad de hacerlo y no he querido perderla porque siempre he querido hacerla y porque me va a ayudar profesionalmente. Al tener el doble perfil, es decir infantil y la especialidad de inglés, mis posibilidades profesionales mejoran.”
(Participante 45, hombre 34 años)

Con respecto a la subcategoría de ayudar a los hijos (1.1.5.), son las mujeres de 30 a 34 y de 35 años o más, las únicas de todos los participantes en la investigación, las que expresan que

en cierto modo toman la decisión de estudiar esta especialidad con la finalidad de ayudar a sus hijos.

“Es curioso pero el hacer inglés me va a permitir ayudarlo en sus futuros deberes y que mejore. Los idiomas son ahora muy importantes y me imagino que en el futuro todavía más para estas nuevas generaciones.” (Participante 27, mujer 33 años)

“Como he dicho antes he decidido hacer inglés porque veo cómo está evolucionando todo y lo que mis hijos están haciendo en el colegio. Están en un colegio bilingüe y tienen varias asignaturas en inglés. Me gustaría poder mejorar mi nivel y poder ayudarles en sus estudios.” (Participante 64, mujer 38 años)

Para finalizar con la exposición de los resultados de la categoría 1.1., en la Gráfica 113 ejemplificamos de una forma más visual todos los resultados que se han obtenido en todas las subcategorías en cada grupo de edad y sexo.

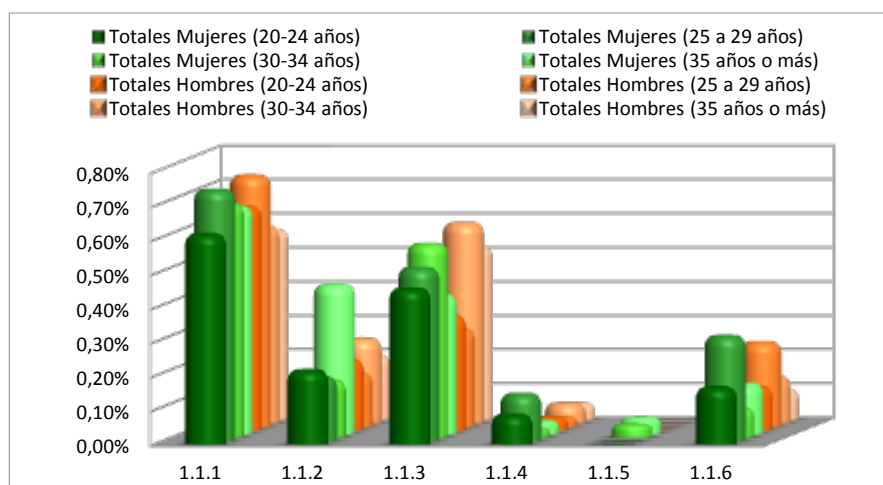


Gráfico 113. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.1. Razones para estudiar la Diplomatura de Magisterio en Especialidad Lengua Extranjera (inglés) en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.1.

- El 7,01% del discurso emitido se refiere a la categoría 1.1. *Razones para cursar Magisterio especialidad inglés.*
- En esta categoría encontramos seis subcategorías: 1.1.1. Motivos laborales, 1.1.2. Mejora competencia lingüística, 1.1.3. Formación continua o complemento a su formación, 1.1.4. Vocación, 1.1.5. Ayudar a sus hijos y 1.1.6. Comunicación.
- La principal razón por la que cursan esta titulación es por motivos laborales, al considerarla imprescindible para el desempeño de su profesión en centros de primaria

bilingües. En segundo lugar, porque la consideran un buen complemento a su formación. Esta razón iba seguida de la mejora de la competencia lingüística en lengua inglesa y la comunicación en la segunda lengua.

- Pocos estudiantes se refieren a la vocación y a la ayuda a sus hijos en el aprendizaje de esta L2 como sus razones para realizar esta carrera universitaria. En el caso de la vocación son las mujeres de 25 a 29 años las que más discursos destinan. En la razón para ayudar a sus hijos son las mujeres de los grupos de edad más mayores, las únicas que destinan parte de su discurso a esta subcategoría.

5.2.3.3.2.2. RESULTADOS CATEGORÍA 1.2. RAZONES PARA REALIZAR LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL.

En este apartado vamos a exponer lo que los estudiantes opinaron sobre la categoría 1.2. *Razones para realizar la modalidad semipresencial.*

Categoría 1.2. Razones para realizar la modalidad semipresencial

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.2.1. Conciliación vida familiar.
- 1.2.2. Conciliación vida profesional.
- 1.2.3. Facilidad en los horarios.
- 1.2.4. Movilidad.
- 1.2.5. Formación continua.

Cuadro 8. Categoría 1.2. Razones para realizar la modalidad semipresencial

Dentro del discurso total emitido por hombres y mujeres en cada uno de los grupos de edad, esta categoría tenía un peso de un 7,41% en relación a los otros temas tratados.

En la tabla 20 y gráfica 114 recogemos los resultados totales de cada una de estas subcategorías de acuerdo a los informes que se han realizado de cada uno de los nudos que componen el árbol en relación a la segunda categoría (1.2.).

Categoría 1.2. Razones para realizar la modalidad semipresencial									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.2.1. Conciliación vida familiar	0,00%	0,24%	0,30%	0,62%	0,00%	0,27%	0,11%	0,23%	1,77%
1.2.2. Conciliación vida profesional	0,36%	0,63%	0,71%	0,73%	0,31%	0,88%	0,63%	0,51%	4,75%
1.2.3. Facilidad en los horarios	0,69%	0,60%	0,76%	0,94%	0,44%	0,96%	0,81%	0,58%	5,78%
1.2.4. Movilidad	0,66%	0,09%	0,10%	0,10%	0,58%	0,07%	0,05%	0,05%	1,70%
1.2.5. Formación continua	0,51%	0,46%	0,36%	0,62%	0,39%	0,79%	0,53%	0,53%	4,19%

Leyenda de la tabla:

TM1= mujeres 20-24 años
TM2 = mujeres 25-29 años

TM3 = mujeres 30-34 años
TM4 = mujeres 35 años o más

TH1 = hombres 20-24 años
TH2 = hombres 25-29 años

TH3 = hombres 30-34 años
TH4 = hombres 35 años o más

Tabla 20. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.2. *Razones para realizar la modalidad semipresencial*

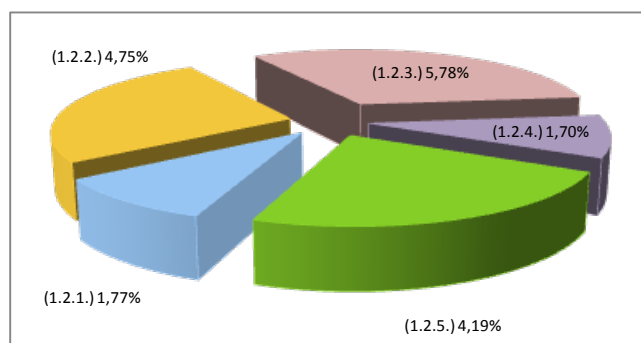


Gráfico 114. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.2. *Razones para realizar la modalidad semipresencial*

Entre las razones más mencionadas en la decisión de realizar una titulación universitaria en modalidad semipresencial, está la que hace referencia a la facilidad de horarios (1.2.3.), con un 5,78% de los mensajes analizados con respecto al 7,41% que era el peso de la categoría 1.2. en relación al total del discurso emitido en las nueve categorías.

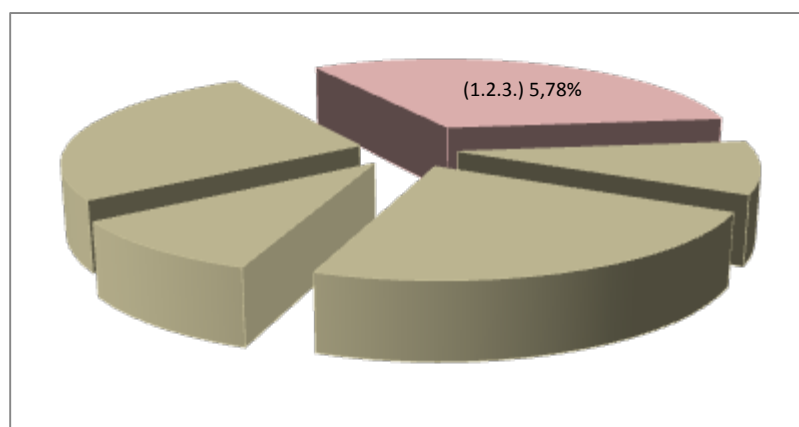


Gráfico 115. % resultados subcategoría 1.2.3.

Los estudiantes aseguran no disponer del tiempo necesario para cursar la nueva titulación de forma presencial, lo cual era de esperar porque muchos se han incorporado ya al mercado laboral y los horarios del trabajo y los estudios serían incompatibles en la mayoría de los casos.

Le dan importancia a la flexibilidad en los horarios que les permite decidir cuándo realizar las actividades, el momento en el cual conectarse, señalando así que es posible el poder planificarse de acuerdo a su situación.

Cada uno asegura tener unas necesidades concretas y esta flexibilidad, les da libertad para decidir en lo que deben hacer más hincapié y aprovechar lo mejor posible el tiempo que tienen disponible.

Relacionan directamente la facilidad de horarios a la posibilidad de acceso que ofrecen las herramientas tecnológicas que dan la libertad de acceder a la plataforma y comunicarse en cualquier momento y desde cualquier lugar.

“(…) flexibilidad de horarios, tanto para acudir a clase como para realizar los trabajos. Cada uno de nosotros estudia libremente y se planifica a su manera de acuerdo a su situación personal. Cada uno de nosotros sabe lo que se le da bien o mal, lo que necesita practicar menos y lo que necesita practicar más, y debe planificarse de acuerdo a sus necesidades para aprovechar al máximo el tiempo que tiene disponible que cuando se tiene también que trabajar o se tiene una familia es muy difícil.” (Participante 21, mujer 31 años)

“En cuanto a la elección de cursarla de forma semipresencial se debió a que no podía hacerlo de otra manera. Mis horarios de trabajo eran incompatibles con la enseñanza presencial, pero se adaptaban perfectamente a la enseñanza semipresencial que ofrecía la Universidad Pontificia, ya que solo tenía que ir un sábado al mes, permitiéndome seguir con mi trabajo.” (Participante 64, mujer 38 años)

“La modalidad semipresencial es mucho más flexible que la presencial porque no nos obliga a seguir un horario rígido. Al seguir esta modalidad a través de una plataforma virtual que está disponible las 24 horas del día y desde cualquier lugar, nos da una mayor libertad (…)” (Participante 18, hombre 24 años)

“Otra ventaja es que no se tienen horarios rígidos que cumplir. Claro que se establecen plazos para la entrega de diferentes actividades, pero suelen ser plazos largos que hacen que los estudiantes puedan ir haciendo las actividades cuando puedan. El resto se deja en manos de los estudiantes que son los que planifican todo de acuerdo a su tiempo y situación personal. Somos nosotros los que finalmente decidimos cuando nos conectamos y que actividades hacemos más veces de acuerdo a nuestras dificultades” (Participante 38, hombre 31 años)

La facilidad de horario (1.2.3.) se relaciona directamente con los mensajes que hacen referencia a la decisión de cursar la modalidad semipresencial, porque es la manera de poder hacer compatible la situación laboral (1.2.2.) con los estudios. Esto igualmente se señala en los mensajes que hacen referencia a la formación continua (1.2.5.), ya que esta modalidad les permite continuar con su formación a lo largo de la vida como se señala en las directrices de política lingüística europea (capítulo 1) y en la enseñanza de idiomas (capítulo 2).

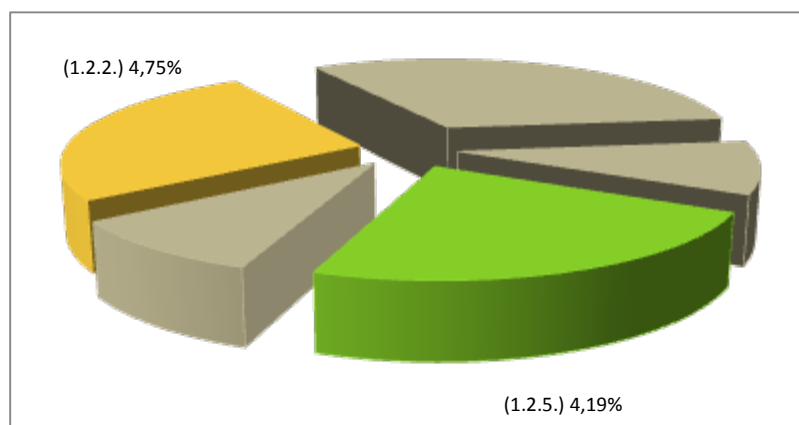


Gráfico 116. % resultados subcategorías 1.2.2. y 1.2.5.

“(…) razones laborales. Trabajo en un colegio y tengo clase de lunes a viernes, así que sería imposible ir a las clases presenciales a diario en la universidad. Esta modalidad era la única forma de hacer compatible mi vida profesional.” (Participante 28, mujer)

“Realicé esta especialidad de forma semipresencial porque no podía acudir a clase todos los días, ya que tenía que trabajar y necesitaba estudiar de una forma que fuera compatible con mi trabajo. La modalidad semipresencial es flexible y se adapta perfectamente a lo que yo necesitaba.” (Participante 19, mujer 28 años)

“He decidido estudiar en semipresencial porque no tengo otra manera de hacerlo. Trabajo mañana y tarde en un gabinete de comunicación y la única manera que tengo de estudiar es hacerlo así.” (Participante 55, mujer 32 años)

“Es una modalidad que te permite continuar con tus estudios y tu formación aunque estés trabajando. Se adapta perfectamente a las diferentes situaciones de cada uno, lo cual acerca la educación a un mayor número de personas.” (Participante 72, mujer 29 años)

“Pensé en mi situación personal y consideré que era la mejor opción que tenía. Bueno realmente era la única porque cuando ya estás trabajando la posibilidad de seguir formándote de forma presencial es totalmente imposible. Creo que nadie, al menos eso es lo que hemos comentado mis compañeros y yo, que trabaje puede faltar a su puesto de trabajo todas las horas que necesitas para realizar la modalidad presencial. Bueno si quieres conservar tu trabajo yo diría que es imposible faltar tanto. Sin esta modalidad me hubiera sido imposible.” (Participante 51, hombre 34 años)

“La ventaja es que los que estamos trabajando podemos seguir formándonos desde cualquier ciudad y además con libertad. Esto nos acerca la enseñanza a todos los que por obligaciones profesionales nos quedaríamos al margen si no existiera.” (Participante 45, hombre 34 años)

“Como he comentado antes, trabajo y era imposible asistir a clase todos los días. Esta modalidad me ha permitido seguir formándome. Creo que en el futuro se impondrá mucho más por nuestro ritmo de trabajo y las exigencias profesionales.” (Participante 67, hombre 38 años)

“El tener que hacer una carrera y trabajar al mismo tiempo me hizo buscar la mejor forma de hacerlo y pensé que esta era la modalidad semipresencial porque sigues teniendo una serie de clases y tutorías en las que tienes un contacto directo con el profesor y al mismo

tiempo una plataforma virtual que hace que seas tú el que te planifiques el tiempo”
(Participante 68, hombre 43 años)

Al igual que consideraban que la modalidad semipresencial era compatible con su vida profesional (1.2.2.), los estudiantes de los grupos de edad de 24 a 29, de 30 a 34 y de 35 años o más, sobre todo las mujeres de 35 años o más, ven en esta modalidad la posibilidad de hacer compatible el continuar estudiando con la vida familiar (1.2.1.).

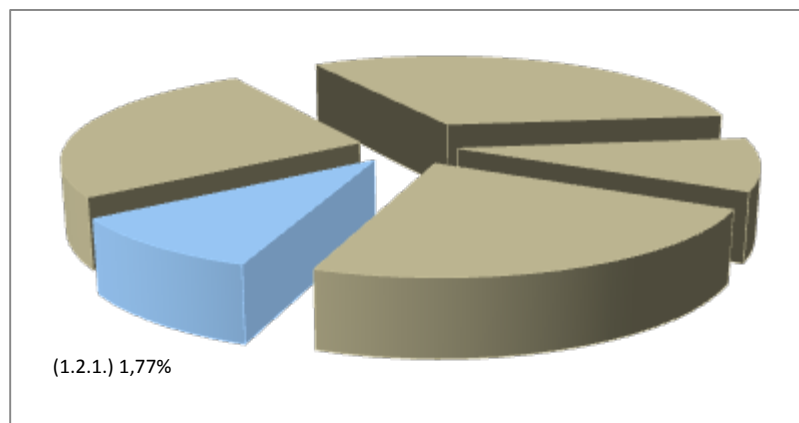


Gráfico 117. % resultados subcategoría 1.2.1.

“(…) te permite continuar con tu vida cotidiana. Es decir, y en mi caso, poder seguir trabajando, estudiando y cuidando a mi familia. Tengo dos hijos pequeños y me parece una manera perfecta de poder conciliar la vida personal y profesional con los estudios, aunque claro el esfuerzo que te supone ser capaz de poder atender todo de la forma en que debería hacerlo sería imposible sino contara con la ayuda de mi marido y mi familia.”
(Participante 2, mujer 30 años)

“He cursado la modalidad semipresencial porque me era imposible hacerlo de otra manera por mis obligaciones profesionales y claro también familiares. Cuando estás trabajando y además tienes hijos queda casi eliminada la posibilidad de hacer otra carrera universitaria o incluso cursos de formación específicos que te ayudan en tu trabajo.” (Participante 89, mujer 41 años)

La última de las razones que se destacan dentro del discurso analizado es la movilidad (1.2.4.). Si anteriormente veíamos que el grupo de edad más joven de hombres y mujeres, con edades de 20 a 24 años, no hacía ninguna referencia a la compatibilidad de la modalidad semipresencial con la vida personal, en esta ocasión son ellos, los más jóvenes, los que ven en esta modalidad la posibilidad de desplazarse a cualquier lugar dentro o fuera de su país y poder seguir con su formación.

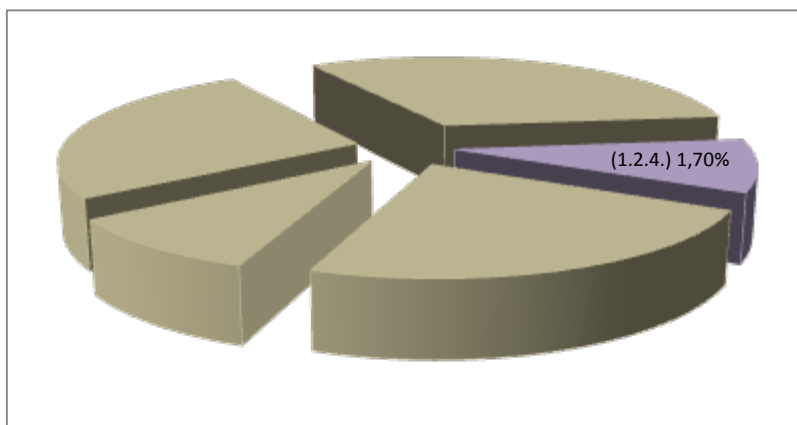


Gráfico 118. % resultados subcategoría 1.2.4.

Los siguientes extractos de las entrevistas ejemplifican perfectamente cómo los estudiantes encajaban sus estudios con el estilo de vida de la sociedad actual en la que se potencia la movilidad dentro del propio país y en otros países extranjeros.

“Tampoco hubiera podido ir a las clases presenciales si la hubiera cursado de esta manera porque no me encuentro en Salamanca y además suelo viajar a diferentes lugares y no estoy toda la semana en casa.” (Participante 33, mujer 38 años)

“Era la única manera de poder seguir estudiando. No estoy viviendo en España en este momento, pero quería poder estudiar esta carrera porque a mi vuelta de Inglaterra quiero intentar las oposiciones y probar suerte en la educación.” (Participante 16, hombre 22 años)

“(…) que es una modalidad que elimina todas las barreras posibles que pueden surgir al intentar continuar con nuestra formación al tener que estar viviendo en un lugar diferente a la ciudad en la que hay esta especialidad (...)” (Participante 91, hombre 29 años)

Para finalizar la exposición de los resultados de la categoría 1.2. *Razones para realizar la modalidad semipresencial*, presentamos la Gráfica 119, en la que se recogen los resultados totales obtenidos en todas sus subcategorías en cada grupo de edad y sexo.

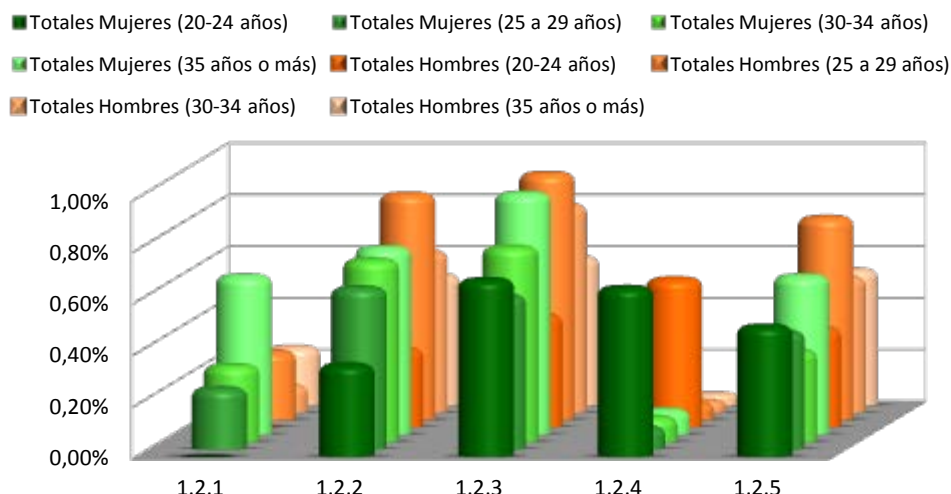


Gráfico 119. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.2. *Razones para realizar la modalidad semipresencial* en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.2.

- El 7,41% del discurso emitido se refiere a la categoría 1.2. *Razones para realizar la modalidad semipresencial*.
- En esta categoría tenemos cinco subcategorías: 1.2.1. Conciliación vida familiar, 1.2.2. Conciliación vida profesional, 1.2.3. Facilidad en los horarios, 1.2.4. Movilidad y 1.2.5. Formación continua.
- La principal razón para realizar la modalidad semipresencial es la flexibilidad de horarios, ya que la mayoría se han incorporado al mercado laboral y aseguran no disponer del tiempo necesario para poder cursar la titulación de forma presencial.
- En segundo lugar, destacan la compatibilidad con su situación laboral y la formación continua.
- Finalmente, en menor porcentaje, se refieren a la conciliación con la vida familiar y a la movilidad. Destaca que son las mujeres de mayor edad las que más discurso destinan a la conciliación con la vida familiar. Sin embargo, son los hombres y mujeres más jóvenes los que ven en esta modalidad la posibilidad de desplazarse a cualquier lugar dentro o fuera de su país y poder seguir con su formación.

5.2.3.3.2.3. RESULTADOS CATEGORÍA 1.3. *OPINIÓN SOBRE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL.*

A continuación exponemos los resultados obtenidos en la categoría 1.3., que hace referencia a la opinión sobre la modalidad semipresencial. Teníamos interés en conocer sus impresiones sobre la modalidad que habían cursado al finalizar el curso para conocer si se habían cumplido sus expectativas y si la consideraban una buena forma de continuar con su formación.

Categoría 1.3. *Opinión sobre la modalidad semipresencial*

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.3.1. Adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje.
- 1.3.2. Constancia.
- 1.3.3. Trabajo individual.
- 1.3.4. Conocimiento de las capacidades y limitaciones propias.
- 1.3.5. Buena herramienta para seguir formándose.
- 1.3.6. Buena herramienta para la falta de tiempo.
- 1.3.7. Compatible con las obligaciones personales y profesionales.
- 1.3.8. Insuficiente número de clases presenciales.
- 1.3.9. Escaso contacto personal.
- 1.3.10. Esencial la labor del profesor.
- 1.3.11. Libertad.
- 1.3.12. Desarrollo de nuevas formas de comunicación.
- 1.3.13. Futuro.
- 1.3.14. Necesario tener conocimientos de informática.

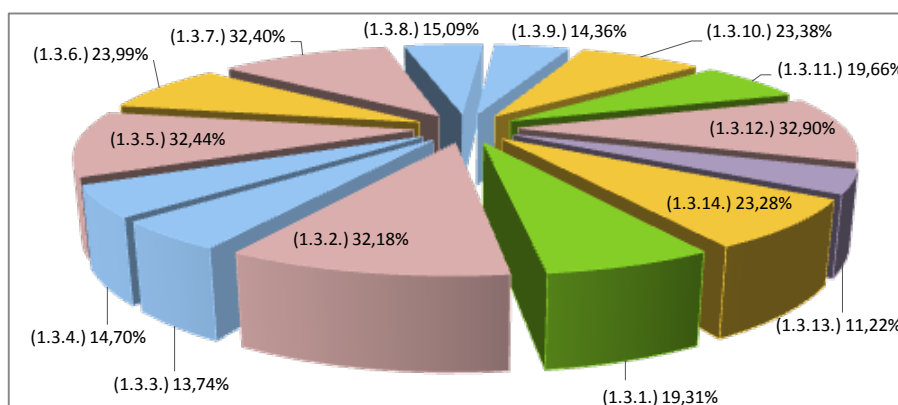
Cuadro 9. *Categoría 1.3. Opinión sobre la modalidad semipresencial*

En el análisis previo que realizamos sobre las categorías generales, apreciamos que los estudiantes dedicaban una gran parte de su discurso a hablar sobre la modalidad que habían realizado. Tenían interés en mostrarnos sus opiniones. Para la mayoría de ellos era la primera vez que cursaba este tipo de modalidad como hemos recogido en los resultados de los cuestionarios y se mostraban muy receptivos ante la pregunta que se les formulaban.

Esta categoría representaba el 46,7% del total del discurso analizado de los diferentes grupos de edad de hombres y mujeres.

En la tabla 21 y la gráfica 120 exponemos los totales que tanto las mujeres como los hombres de todas las edades han dedicado a cada una de las subcategorías de la categoría 1.3.

<i>Categoría 1.3. Opinión modalidad semipresencial</i>									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.3.1. Adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje	1,76%	2,43%	2,79%	2,71%	1,40%	2,79%	2,78%	2,65%	19,31%
1.3.2. Constancia	3,64%	3,99%	4,68%	4,10%	3,99%	4,29%	3,44%	4,05%	32,18%
1.3.3. Trabajo individual	1,1%	1,13%	2,23%	2,38%	1,15%	1,17%	2,26%	2,32%	13,74%
1.3.4. Conocimiento de las capacidades y limitaciones propias	1,43%	1,26%	2,33%	2,37%	1,19%	1,28%	2,22%	2,62%	14,7%
1.3.5. Buena herramienta para seguir formándose	3,99%	4,10%	4,10%	4%	3,95%	4%	4,20%	4,10%	32,44%
1.3.6. Buena herramienta para la falta de tiempo	2,90%	3,10%	3,10%	3%	2,80%	3%	3,10%	2,99%	23,99%
1.3.7. Compatible con las obligaciones personales y profesionales	3,98%	4,10%	4,10%	4%	3,92%	4%	4,20%	4,10%	32,40%
1.3.8. Insuficiente número de clases presenciales	0,61%	1,90%	2,54%	2,53%	0,42%	1,92%	2,56%	2,61%	15,09%
1.3.9. Escaso contacto personal	0,61%	1,37%	2,54%	2,52%	0,42%	1,67%	2,58%	2,65%	14,36%
1.3.10. Esencial la labor del profesor	2,82%	3%	3,10%	3,10%	2,49%	3,10%	2,96%	2,81%	23,38%
1.3.11. Libertad	1,77%	2,80%	2,20%	2,84%	1,45%	2,90%	2,87%	2,83%	19,66%
1.3.12. Desarrollo de nuevas formas de comunicación	4,30%	4,20%	4,10%	3,97%	3,97%	4,20%	4,30%	3,86%	32,90%
1.3.13. Futuro	1,21%	0,45%	1,56%	1,29%	1,25%	1,83%	1,35%	1,28%	11,22%
1.3.14. Necesario tener conocimientos de informática	2,68%	2,87%	3,20%	2,99%	2,48%	2,94%	3,30%	2,82%	23,28%
Legenda de la tabla: TM1= mujeres 20-24 años TM3 = mujeres 30-34 años TH1 = hombres 20-24 años TH3 = hombres 30-34 años TM2 = mujeres 25-29 años TM4 = mujeres 35 años o más TH2 = hombres 25-29 años TH4 = hombres 35 años o más									

Tabla 21. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.3. *Opinión modalidad semipresencial*Gráfico 120. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.3. *Opinión modalidad semipresencial*

En cuanto a las reflexiones sobre la modalidad semipresencial (1.3.), hubo una mayor preponderancia en aquellas que hacían referencia a considerar la modalidad semipresencial como una modalidad que permite que se desarrollen nuevas formas de comunicación (1.3.12.),

con un 32,90%, una buena manera de seguir formándose (1.3.5), con un 32,44%, compatible con las obligaciones personales y profesionales (1.3.7), con un 32,40%, y en la que es necesario ser constante (1.3.2.), con un 32,18%.

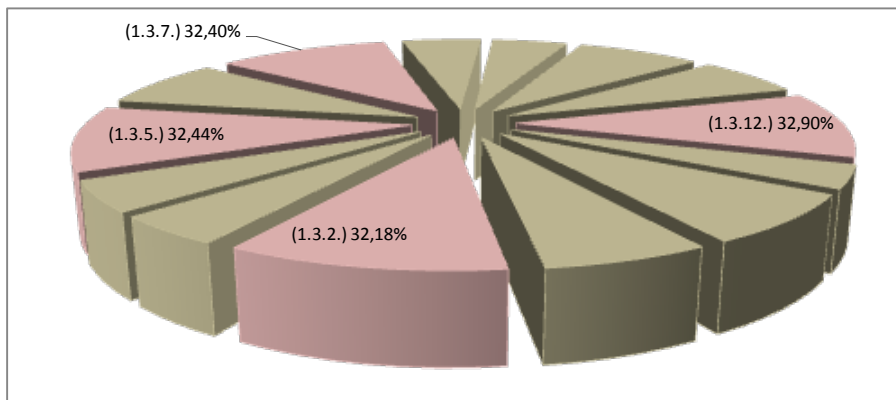


Gráfico 121. % resultados subcategorías 1.3.2, 1.3.5, 1.3.7 y 1.3.12.

En relación al desarrollo de nuevas formas de comunicación (1.3.13.), consideraban que aunque era una modalidad en la que en cierto modo se pudiera pensar que se produce una menor comunicación con el profesor y con los compañeros, lo que han podido experimentar es que la comunicación es más habitual que la que se establece de forma presencial, pero se cambia el medio en el que se producen esas comunicaciones.

Como ellos señalan es una modalidad que aprovecha las tecnologías que los profesores y los estudiantes tienen a su disposición para conseguir que se lleve a cabo el intercambio de información entre los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así se refleja en las opiniones extraídas de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

“(...) una mayor comunicación con mis compañeros y la profesora y poder resolver las dudas que he ido teniendo. Es más alguna de estas herramientas como el desarrollo de alguna de las actividades virtuales nos han ayudado a desarrollar algunos contenidos de forma colaborativa.” (Participativa 32, mujer 37 años)

“(...) es la posibilidad para comunicarnos que nos ofrecen. En esta modalidad se hacen imprescindibles, ya que son muy pocas las posibilidades para comunicarnos de forma presencial al tener pocas clases presenciales a lo largo del curso. Al tener estas herramientas podemos mantener una buena comunicación con los compañeros, y con los profesores, y preguntar cualquier duda de los contenidos o actividades. (...) nos han permitido poder trabajar en equipo con nuestros compañeros de clase.” (Participante 48, hombre 31 años)

Una vez más aluden a la posibilidad que les brinda la modalidad para seguir formándose (1.3.5.) y conseguir el equilibrio que haga compatible la vida personal y profesional con los estudios (1.3.7.), como ya vimos en las razones para cursar la modalidad semipresencial (1.2.). Destacan en sus opiniones cómo en la actualidad es imprescindible el poder seguir formándose y valoran de forma positiva el uso que se realiza de las tecnologías para apoyar el aprendizaje continuo. Estas opiniones contrastan con las que previamente habían expresado en los cuestionarios, en los que se les preguntaba por el uso personal que hacían de las herramientas tecnológicas que habitualmente utilizaban y, cuyos resultados mostraban como más del 50%, expresaba no utilizarlas para su formación. Sin embargo, una vez finalizada esta modalidad consideran que gracias a estas tecnologías y a sus características para la formación han conseguido seguir formándose al mismo tiempo que pueden seguir con sus obligaciones personales y profesionales.

En los siguientes extractos de las entrevistas se recogen las opiniones dadas por los estudiantes sobre estas subcategorías (1.3.5. y 1.3.7.).

“Facilita mucho el seguir formándonos. En vez de matricularte presencial en una carrera universitaria o en un curso de formación y no poder acudir a clase y arriesgarme a suspender las asignaturas y perder tiempo y dinero, he preferido elegir la modalidad semipresencial, siendo una oportunidad perfecta de tener formación constante, lo cual es muy necesario actualmente” (Participante 17, mujer 28 años)

“Es una manera muy eficaz de poder seguir formándonos sobre todo las personas que tenemos otras obligaciones como el trabajo o la familia y no disponemos del tiempo suficiente para poder ir a clase a diario” (Participante 14, mujer 27 años)

“Las personas que nos hemos incorporado al mundo laboral no disponemos de todo el tiempo que se necesita para seguir formándonos de forma presencial, al contar con las nuevas tecnologías se produce una eliminación de las barreras espaciales y temporales que podamos tener para seguir formándonos” (Participante 24, mujer 31 años)

“Es muy útil porque nos permite realizar unos estudios que de otro modo sería totalmente imposible por motivos de trabajo y otros motivos personales. Es la única vía para acceder a los estudios de una segunda titulación si no puedes ir a clase” (Participante 34, hombre 28 años)

“He hecho esta modalidad porque me gusta seguir formándome, pero no me es posible hacerlo de otra manera porque estoy trabajando en el CITA en Peñaranda y tenía que trabajar todos los días. El tener que ir un sábado al mes me permitía tener libertad para hacer este curso” (Participante 38, hombre 31 años)

Aunque destacan la posibilidad de seguir con su formación y su vida personal y profesional, también inciden en que es una modalidad que exige ser constante (1.3.2.), ya que el hecho de no asistir a clase a diario, implica que ellos deban realizar el trabajo con una mayor

independencia que en la modalidad presencial y, como señalan, planificarse bien su tiempo desde el comienzo del curso.

Consideran importante el conectarse y hacerlo con frecuencia, ya que la plataforma es para ellos el aula a la que acudir, convirtiéndose en el vínculo entre ellos y el resto de los compañeros y los profesores. La falta de constancia y trabajo personal lleva a no tener éxito en esta modalidad.

La constancia a la que hacían referencia los estudiantes, es un punto a destacar, ya que hace que surja una mayor independencia, asumiendo la responsabilidad de su aprendizaje, que es algo que conlleva la modalidad semipresencial.

Los siguientes textos ejemplifican claramente las opiniones de los estudiantes sobre esta subcategoría (1.3.2.).

“(...) pero claro supone un esfuerzo impresionante porque el no tener tantas horas de clase como en la modalidad presencial hace que sean los estudiantes los que afronten el temario y la realización de las actividades de forma individual y un poco solos. Así que hay que planificarse muy bien y estar continuamente conectados por lo menos cuando se tiene un poquito de tiempo porque si no se es constante y se visita la plataforma con frecuencia, hace que te desconectes y al final suspenderás.” (Participante 75, mujer 29 años)

“(...) un mayor compromiso y constancia. Debe dedicarle todo el tiempo libre de que disponga, ya que el hecho de no ir a clase implica en muchas ocasiones un mayor esfuerzo, ya que el estudiante debe adquirir y prepararse los contenidos por el mismo. Si no se compromete desde el principio pueda ser una barrera que le impide al final superar cada asignatura.” (Participante 55, mujer 32 años)

“El problema que puede surgir de esta libertad es que el estudiante no sea lo suficientemente constante y no se conecte con la frecuencia que necesita para poder estudiar, hacer las actividades, descargar los archivos..., por lo tanto, es una modalidad que implica un fuerte compromiso por parte del estudiante y un gran esfuerzo, ya que es difícil compatibilizar todo.” (Participante 36, hombre 26 años)

“Hay que ser muy constantes y organizados porque la libertad de esta modalidad puede interpretarse mal y que uno pueda en un momento determinado perderse. Hay que hacerlo de una manera planificada y continua. Al final del curso son muchísimos los recursos, archivos y actividades que están colgados en la plataforma, sino se van realizando poco a poco y nos conectamos con frecuencia es imposible tener el tiempo para poder hacerlo todo.” (Participante 67, hombre 38 años)

Otras de las opiniones vertidas por los estudiantes sobre su opinión de la modalidad semipresencial (1.3.) giran en torno a ser una buena forma de aprendizaje por la falta de tiempo (1.3.6.), con un 7,99%, pero la cual requiere de la labor del profesor (1.3.10.) y la necesidad de tener conocimientos de informática (1.3.14.)

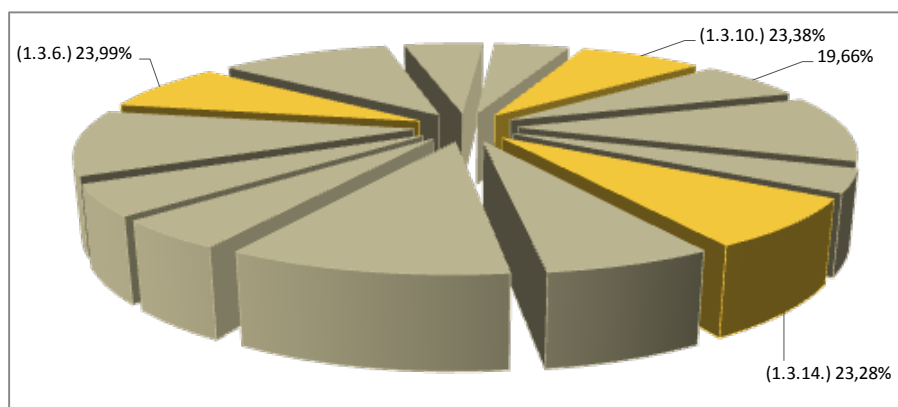


Gráfico 122. % resultados subcategorías 1.3.6, 1.3.10. y 1.3.14.

Como hemos señalado previamente, en esta categoría (1.3.) y en la que se hacía referencia a las razones para cursar la modalidad semipresencial (1.2.), los estudiantes encontraban que esta modalidad era compatible con la falta de tiempo (1.3.6.) que ellos expresaban para poder acudir de forma presencial, ya que tenían otras obligaciones, sobre todo profesionales, que no hacían compatibles los horarios de la modalidad presencial con sus horarios de trabajo. Consideran que esta modalidad permite la flexibilidad horaria que ellos necesitan y que les da libertad para conectarse en el momento que pueden, al contar con una plataforma disponible las 24 horas. De esta forma, como ellos señalan, se rompen las barreras temporales que pudieran convertirse en el obstáculo que impidiera el continuar con su formación.

Así lo expresan en sus entrevistas.

“El no tener unos horarios rígidos y estrictos, y el poder conectarnos desde cualquier lugar y acceder a la plataforma Moodle las 24 horas al día, aporta una flexibilidad a esta modalidad que acerca la educación a todas aquellas personas que tenemos obligaciones que no nos permiten cursar otro tipo de modalidad que implique el asistir a clase a diario.” (Participante 55, mujer 32 años)

“Para mí lo mejor de esta modalidad es que tenemos libertad para planificarnos la asignatura de acuerdo a nuestro tiempo. No se marcan horarios rígidos y podemos conectarnos cuando queramos y desde nos encontremos. Esto es fundamental para todos los que queremos seguir con nuestra formación, pero tenemos obligaciones profesionales o familiares” (Participante 87, mujer 43 años)

“Creo que es una modalidad que al contar con una plataforma virtual y sus herramientas lo hacen posible, nos permiten autogestionar nuestro tiempo y nuestro aprendizaje. De esta manera se consigue aprender de una manera más abierta, más flexible a la que tenemos acceso un mayor número de personas.” (Participante 43, hombre 33 años)

“No todos tenemos las mismas horas libres o los mismos días, pero con lo que sí contamos es con una plataforma con acceso las 24 horas del día. Esto en mi caso es imprescindible porque no podría hacerlo de otra manera como he dicho antes, mi trabajo no me lo permitiría.” (Participante 1, hombre 25 años)

En relación a la opinión expresada con anterioridad sobre que la modalidad semipresencial es una buena forma de seguir la formación ante la falta de tiempo, los estudiantes también consideran que es una modalidad que requiere el tener conocimientos de informática (1.3.14.).

Señalan que la modalidad está unida a la tecnología. Por un lado, consideran que esto es lo que les permite tener una educación flexible, pero, por otro, creen que esto le obliga a tener una determinada competencia digital.

Estas opiniones se ejemplifican en los siguientes extractos de las entrevistas.

“Es imprescindible el uso de nuevas tecnologías sin las cuales todo esto no sería posible. Me parece la fusión perfecta entre la educación y el uso de todas las herramientas tecnológicas de una forma educativa. He aprendido mucho no solo sobre todos los contenidos de la asignatura sino también sobre cómo usar estas herramientas y su aplicación en este caso al inglés.” (Participante 19, mujer 28 años)

“Bueno pues considero que la modalidad semipresencial con las tecnologías que nos ofrece, consigue romper con los obstáculos temporales que hubieran impedido que me siguiera formado, pero claro, el tener estas tecnologías implica que tengamos una cierta habilidad en sus usos o que formarnos en ellas, porque de nada serviría tener todas estas herramientas tecnológicas a nuestra disposición si nosotros no somos capaces de utilizarlas.” (Participante 72, mujer 29 años)

“La modalidad lleva unida el uso de la plataforma virtual Moodle y de sus herramientas y por lo tanto se exige por parte de los estudiantes una competencia digital determinada que tiene que ir mejorando. Las personas que ven a las nuevas tecnologías como una barrera pueden tener problemas para poder realizar esta modalidad.” (Participante 54, hombre 32 años)

“Es importante que los estudiantes tengan conocimientos de informática y nuevas tecnologías, puesto que se van a tener que utilizar que utilizar distintas herramientas continuamente al cursar esta modalidad. El no tener estos conocimientos puede dar lugar a que los estudiantes puedan quedarse al margen de este tipo de modalidad. Así que las nuevas tecnologías se convierten en una barrera para poder seguir formándose de esta manera.” (Participante 56, hombre 45 años)

Además de su opinión sobre el conocimiento de las tecnologías (1.3.14.), otra de las opiniones que se repite en su percepción de esta modalidad es que se requiere la labor del profesor (1.3.10.). Consideran que el éxito o el fracaso de una determinada asignatura en esta modalidad, se debe al trabajo del docente, al uso que este haga de los recursos que la plataforma ponga a su alcance, a su organización, claridad, su guía, su orientación. En especial la

última opinión que señalan, sobre que el profesor debe guiarles, orientarles, está en línea de lo comentado en el capítulo 3 del marco y viene a confirmar que el papel fundamental del docente es de guía, de consejero, de orientador que les debe ayudar en el proceso de enseñanza y dotarle de los recursos y herramientas que necesitan para ser aprendices autónomos.

“El profesor es una clave fundamental en este tipo de enseñanza porque aunque el estudiante en sí tiene una mayor independencia, en el fondo es el profesor la persona que nos guía, explica y orienta. Su labor es fundamental, ya que no solo nos acerca los contenidos de una determinada asignatura sino también a las diferentes herramientas tecnológicas que utilizamos.” (Participante 11, mujer 24 años)

“Si el profesor no utiliza todos los recursos que están a su alcance en la plataforma Moodle y que le permiten ir realizando diferentes actividades evaluables, la plataforma se convierte en un lugar donde colgar apuntes lo que sería como ir a la fotocopiadora a recogerlos. Esto conlleva al mismo tiempo que no se realice una evaluación continua y que la carga de la asignatura recaiga solo en el examen final y no me parece la forma correcta de evaluar.” (Participante 49, mujer 28 años)

“La labor de los profesores es imprescindible. Es un gran esfuerzo el que realizan porque no creo que sea fácil diseñar todas estas actividades y seguir un control de todas sobre todo con la cantidad de personas que realizamos esta modalidad y especialidad. Su labor es imprescindible porque son los que ayudan y guía a los estudiantes. Es una formación más independiente, pero los estudiantes deben contar siempre con el apoyo de los profesores.” (participante 86, hombre 38 años)

En sus opiniones sobre la modalidad semipresencial también se refieren a que es una modalidad que se adapta a sus ritmos de aprendizaje (1.3.1.), con un 19,31%, y que les da la libertad para hacerlo (1.3.11.), con un 19,66%.

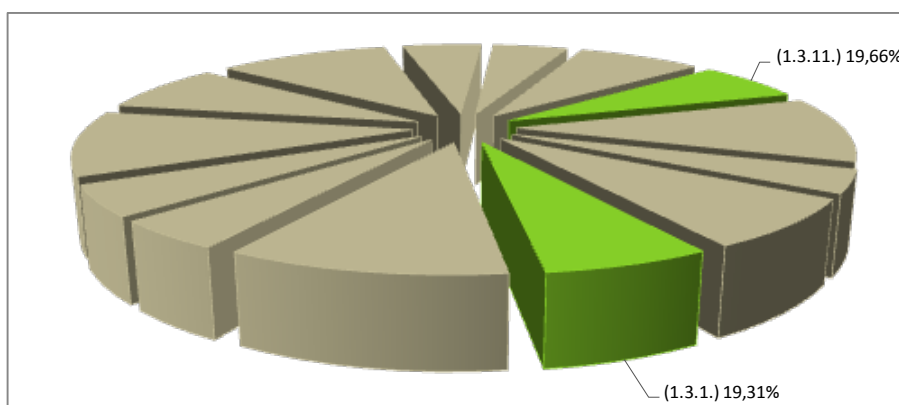


Gráfico 123. % resultados subcategorías 1.3.1. y 1.3.11.

Estas opiniones se relacionan con las señaladas con anterioridad. Opinaban que era una buena modalidad para seguir formándose (1.3.5.), compatible con las obligaciones personales y profesionales (1.3.7.) y con la falta de tiempo (1.3.6.). Por lo tanto, consideraban que era una

modalidad que daba libertad (1.3.11.) a los estudiantes para elegir cuando conectarse, desde que lugar, y de acuerdo a las necesidades que cada uno de ellos tenían. Esta libertad la veían también como la oportunidad de cursar una modalidad que se adaptaba a sus diferentes ritmos de aprendizaje (1.3.1.). En sus opiniones señalan como cada uno puede tener diferentes necesidades, con distintas fortalezas y debilidades.

“Destacaría de esta modalidad su flexibilidad que permite o hace posible este tipo de enseñanza. Esta flexibilidad se traduce en libertad en los momentos en los que nos conectamos y en el lugar desde el que lo hacemos.” (Participante 21, mujer 31 años)

“Muy buena, por la libertad que te da a la hora de plantearte el estudio y las clases. Cada uno puede marcar su ritmo de estudio, aprendizaje y decidir en lo que debe hacer más hincapié y a lo que no necesita dedicarle tanto tiempo. Es decir que este tipo de educación te ayuda a conocer cuáles son las capacidades y fortalezas de cada uno y las debilidades o puntos más débiles que debe mejorar para de esta manera realizar la planificación que necesitamos.” (Participante 40, mujer 23 años)

“Al mismo tiempo conseguimos planificar nuestra formación al ser nosotros los que decidimos lo que practicamos más porque lo necesitamos y en qué tenemos que hacer menos hincapié porque no es para nosotros una dificultad. En definitiva conseguimos que podamos seguir nuestro ritmo de estudio o aprendizaje.” (Participantes 26, hombre 29 años)

“(…) te organizas a tu manera. Cada estudiante decide en qué momento se conecta a la plataforma y cuando realiza las actividades propuestas en cada una de las unidades. Por supuesto que el profesor marca unas pautas generales. Por ejemplo en relación a las actividades decide el periodo de tiempo en que se deben realizar, pero en la mayoría de los casos el periodo determinado es amplio, permitiendo a los estudiantes tener la libertad y flexibilidad para que ellos mismos determinen cuándo pueden hacerlas. Esto es posible porque existe una plataforma a la que nos podemos conectar desde cualquier lugar y en cualquier momento. Sin ella no sería posible llevarlo a cabo.” (Participante 45, hombre 34 años)

Por su peso en el discurso, las opiniones que seguían a las que ya han sido expuestas, hacían referencia a las subcategorías sobre el trabajo individual (1.3.3.), conocimiento de las capacidades y limitaciones propias (1.3.4.), así como el insuficiente número de clases presenciales (1.3.8.) y el escaso contacto personal (1.3.9.).

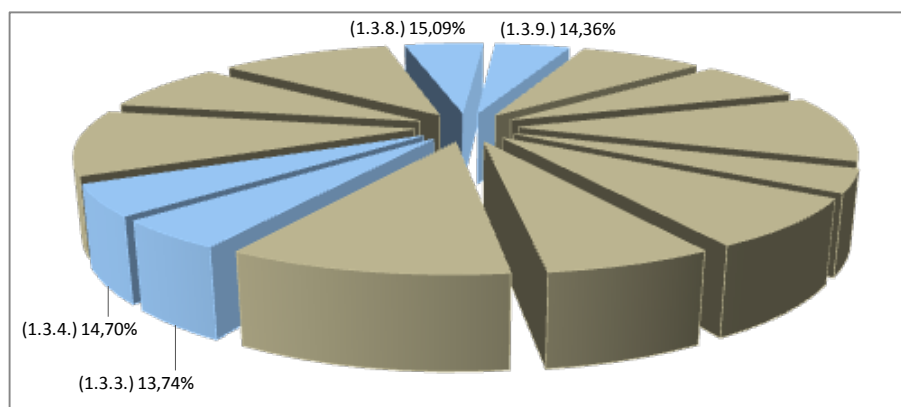


Gráfico 124. % resultados subcategorías 1.3.3, 1.3.4., 1.3.8. y 1.3.9.

Consideran que la modalidad semipresencial exige una mayor independencia por parte del estudiante, realizando un mayor trabajo individual (1.3.3.). Sin embargo, estas opiniones no hacen referencia a un aprendizaje centrado en el estudiante, como pudiera creerse, sino en un aprendizaje que conlleva que muchos de los contenidos se afronten en soledad, sin una previa explicación por parte del profesor.

El aspecto positivo que pudiera extraerse de este resultado es que lo consideran como una manera de ayudarles a reflexionar sobre sus capacidades y limitaciones propias (1.3.4.), siendo otras de las subcategorías que destacamos en las opiniones de los estudiantes.

Las siguientes líneas extraídas de las entrevistas, ilustran los resultados que hemos obtenido en relación a las dos subcategorías.

“(...) supone un esfuerzo impresionante porque el no tener tantas horas de clase como en la modalidad presencial hace que sean los estudiantes los que afronten el temario y la realización de las actividades de forma individual y un poco solos. Así que hay que planificarse muy bien y estar continuamente conectados, por lo menos cuando se tiene un poquito de tiempo, porque si no se es constante y se visita la plataforma con frecuencia hace que te desconectes y al final suspenderás.” (Participante 83, mujer 24 años)

“Es una enseñanza en la que el estudiante debe ser autosuficiente, ya que debe afrontar él mismo la mayoría de los contenidos, porque son pocas las clases que tenemos a lo largo del curso para que podamos tratar todos los contenidos.” (Participante 19, mujer 28 años)

“Con esto quiero decir que cada uno debe conocer sus capacidades y sus limitaciones, y por supuesto saber en qué debe hacer más hincapié y practicar más. Este tipo de modalidad te permite hacerlo al ser una educación mucho más individualizada. El estudiante cuenta con un gran número de recursos y herramientas que le permiten mejorar y practicar aquellos aspectos que necesita más y que no tienen porqué ser los del resto de los compañeros.” (Participante 53, hombre 33 años)

“Cada estudiante va a elegir por sí mismo lo que necesita y por supuesto no va a ser igual para todos nosotros. Por ejemplo, este curso yo he necesitado mejorar mucho mi comprensión oral y he podido elegir entre una serie de actividades que se nos han colgado en la plataforma. Supongo que otros compañeros necesitaban otras cosas y se concentraban más en ello. Es decir cada uno de nosotros tenemos que conocer lo que necesitamos y cuál es nuestro ritmo de aprendizaje y de estudio. Es una educación mucho más individual en la que cada uno de nosotros es el protagonista.” (Participante 56, hombre 45 años)

Seguido a las opiniones expuestas hasta ahora, los estudiantes consideran que las sesiones presenciales que les brinda esta modalidad que han cursado han sido insuficientes (1.3.8.) para su aprendizaje, con un 15,09%, y además identifican que el hecho de contar con pocas clases presenciales implica que exista un escaso contacto personal (1.3.9.), con un 14,36%, entre los protagonistas del proceso.

“Considero que de forma semipresencial se dejan algunos contenidos sin ver, o se dan de forma más rápida y a pinceladas porque tenemos muy pocas clases presenciales al año, ya que solo vamos a clase un sábado al mes.” (Participante 58, mujer 44 años)

“Lo que sí cambiaría es el número de clases presenciales porque sigo opinando que se hace pobre con una sola clase al mes, creo que serían necesarias al menos dos clases al mes. En cuanto a las desventajas, la que más destaco es que no hay una relación personal con los compañeros ni con el profesor y esto se debe a que no tenemos muchas horas de clases para que estos vínculos se puedan establecer. Las pocas clases que tenemos a lo largo del curso no son suficientes para afrontarlas y sin un seguimiento virtual continuado no se puede tener éxito.” (Participante 87, mujer 43 años)

“(...) te encuentras un poco solo y echas de menos el tener al profesor todos los días de forma presencial. Creo que esto hace que tengas que hacer un esfuerzo mucho mayor que si lo hicieras de forma presencial. Siempre se estudia mejor cuando previamente tienes las explicaciones del profesor.” (Participante 70, hombre 36 años)

“Teníamos una serie de clases presenciales, pero no me parecen que sean las suficientes porque son muchos los contenidos que no se pueden tratar en clase y muchas las dudas que en una hora al mes no se pueden solucionar.” (Participante 45, hombre 34 años)

La última de las subcategorías que destaca en la categoría 1.3., es la que se refiere a considerar a la modalidad semipresencial como una modalidad de futuro (1.3.14.), con un 11,22%.

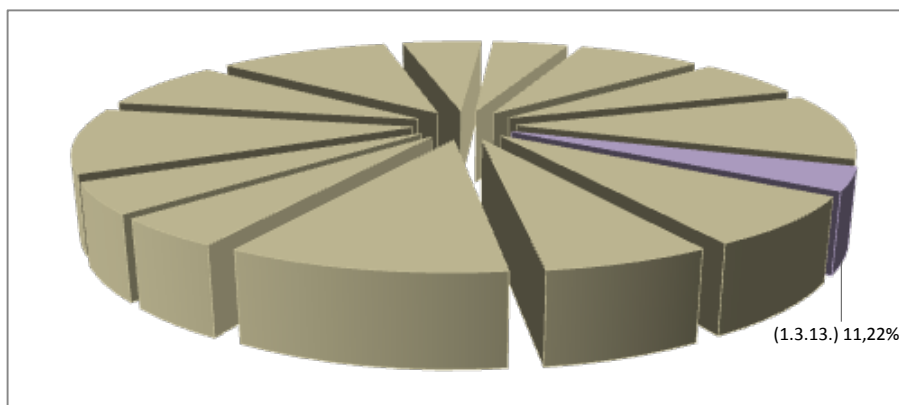


Gráfico 125. % resultados subcategoría 1.3.13.

Consideran que las características que ofrece este modo de enseñanza, en la que se conjuga la presencialidad con las clases *online*, permiten que se acerque la educación a un mayor número de personas que no pueden acudir a diario a clase. Como ellos señalan es indiscutible que en el futuro será imprescindible el uso de las tecnologías para conseguir hacer realidad esta formación y que se extienda aún más. Se conseguirá una educación más acorde con los cambios de la sociedad actual, en la que se facilita el acceso a la formación.

Los siguientes extractos ilustran las opiniones de los estudiantes con respecto a esta subcategoría.

“Me ha parecido que se ha diseñado una plataforma muy innovadora para aprender inglés y en el futuro creo que se va a utilizar mucho porque al contar con tantas herramientas tecnológicas nos ha ayudado a poner en práctica las diferentes destrezas en inglés como la comprensión oral y escrita y la expresión escrita.” (Participante 57, mujer 33 años)

“Actualmente es imprescindible seguir formándose tanto en idiomas como en nuevas tecnologías y el contar con este tipo de modalidad creo que es el futuro de la educación para las personas adultas que no se podrían formar de otra manera.” (Participante 79, mujer 37 años)

“(...) creo que en el futuro se irá extendiendo, ya que son muchas las exigencias que en la actualidad tenemos de seguir estudiando y de formarnos en cada uno de nuestros ámbitos.” (Participantes 6, hombre 24 años)

“En este caso estamos estudiando una carrera que son estudios que necesitan una gran dedicación, pero en el futuro a través de esta educación se pueden llevar a cabo cursos de formación de algunas horas, que las personas que trabajan puedan seguir haciendo.” (Participante 26, hombre 29 años)

Para finalizar la exposición de los resultados de la categoría 1.3. *Opinión sobre la modalidad semipresencial*, presentamos el Gráfico 126, en la que se recogen los resultados totales obtenidos en todas las subcategorías en cada grupo de edad y sexo.

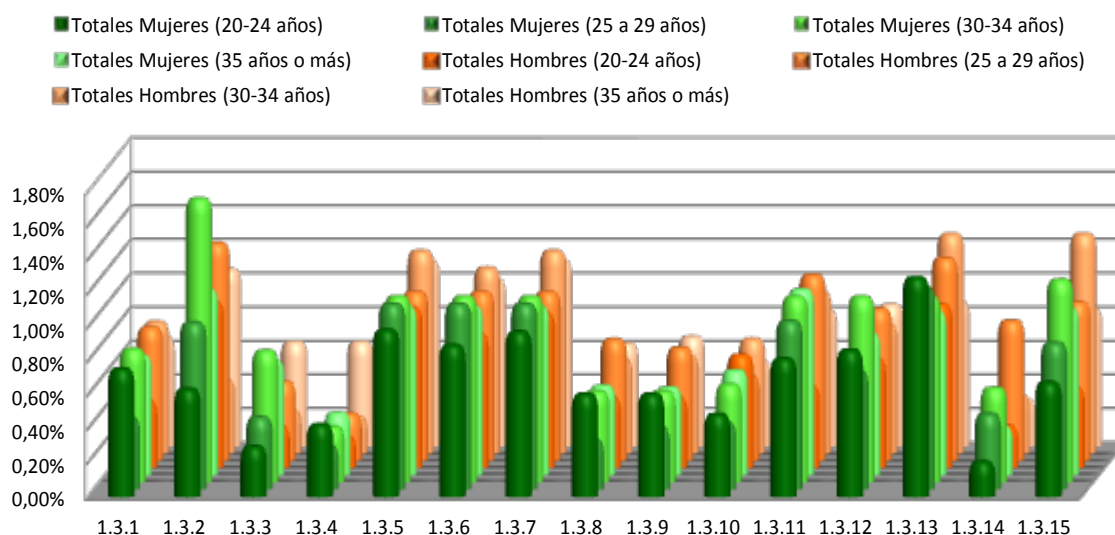


Gráfico 126. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.3. *Opinión sobre la modalidad semipresencial* en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.3.

- El 46,7% del discurso emitido se refiere a la categoría 1.3. Opinión modalidad semipresencial, siendo la categoría a la que más discurso se destina.
- En este subsistema tenemos catorce subcategorías: 1.3.1. Adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje, 1.3.2. Constancia, 1.3.3. Trabajo individual, 1.3.4. Conocimiento de las capacidades y limitaciones propias, 1.3.5. Buena herramienta para seguir formándose, 1.3.6. Buena herramienta para la falta de tiempo, 1.3.7. Compatible con las obligaciones personales y profesionales, 1.3.8. Insuficiente número de clases presenciales, 1.3.9. Escaso contacto personal, 1.3.10. Esencial la labor del profesor, 1.3.11. Libertad, 1.3.12. Desarrollo de nuevas formas de comunicación, 1.3.13. Futuro, 1.3.14. Necesario tener conocimientos de informática.
- Principalmente ven a la modalidad semipresencial como una modalidad que permite el desarrollo de nuevas formas de comunicación, una buena manera de seguir formándose, compatible con las obligaciones personales y profesional y en la que se requiere de mucha constancia.

- En segundo lugar, en el discurso emitido por los hombres y mujeres de nuestra investigación, destacan las subcategorías que se refieren a la modalidad semipresencial como un buen tipo de enseñanza ante la falta de tiempo. En este sentido se refieren directamente a las posibilidades de tener una plataforma *e-learning* disponible las 24 horas. Ven imprescindible la labor del profesor y el tener conocimientos de informática.
- En tercer lugar, destacan en su discurso las subcategorías sobre la adaptación a los diferentes ritmos de aprendizaje y la libertad.
- En cuarto lugar, con un menor peso en el discurso emitido, destacan las subcategorías que se refieren a considerar la modalidad semipresencial como una forma de enseñanza que requiere mucho trabajo individual. Un trabajo que no hace referencia a un aprendizaje centrado en el estudiante, sino que se ve como una enseñanza que supone que muchos contenidos se afronten en soledad, sin una previa explicación por parte del profesor. El aspecto positivo que pudiera extraerse de este resultado, es que lo consideran como una manera de ayudarles a reflexionar sobre sus capacidades y limitaciones propias (1.3.4.). Sin embargo, opinan que el contacto personal que se produce entre los estudiantes, y de los estudiantes con los profesores es muy escaso.
- Finalmente, con el menor porcentaje del discurso dentro de esta categoría, opinan que la modalidad semipresencial es una enseñanza de futuro, permitiendo el acceso a la formación a un mayor número de personas.

Expuestos los resultados que hacen referencia a las tres primeras categorías de análisis, que nos sirven para conocer las razones por las que cursan la titulación de Magisterio inglés, porqué lo hacen de forma semipresencial y su opinión sobre esta una vez finalizado el curso. Teníamos interés por saber cuáles serían las ventajas y desventajas que destacarían en este tipo de enseñanza.

Continuaremos la exposición de los resultados con esas dos categorías que nos descubrirán qué aspectos positivos y negativos han detectado una vez que el curso ha finalizado.

Estos resultados nos brindarán la oportunidad de reflexionar sobre las oportunidades o amenazas que se pueden detectar en esta modalidad, mejorando aquellas características que se consideran negativas.

5.2.3.3.2.4. RESULTADOS CATEGORÍA 1.4. DESVENTAJAS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

En este apartado recogemos los resultados de las subcategorías de la categoría 1.4. *Desventajas de la modalidad semipresencial*.

Categoría 1.4. Desventajas de la modalidad semipresencial

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.4.1. Barrera tecnológica.
- 1.4.2. Soledad.
- 1.4.3. Escasez de clases presenciales.
- 1.4.4. Falta de contacto personal estudiantes-profesor.
- 1.4.5. No permite la mejora de la expresión oral.

Cuadro 10. Categoría 1.4. Desventajas de la modalidad semipresencial

Dentro del discurso total emitido por hombres y mujeres en cada uno de los grupos de edad, esta categoría (1.4.) tenía un peso del 18,7% en relación a los otros temas tratados en el total del discurso analizado.

En la tabla 22 y gráfica 129 recogemos los resultados totales de cada una de estas subcategorías de acuerdo a los informes que se han realizado de cada uno de los nudos que componen el árbol en relación a la categoría 1.4.

<i>Categoría 1.4. Desventajas modalidad semipresencial</i>									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.4.1. Barrera tecnológica	0,67%	0,75%	2,2%	2,79%	0,60%	0,96%	2,2%	2,85%	13,02%
1.4.2. Soledad	1,21%	1,16%	1,22%	1,16%	1,07%	1,14%	1,09%	1,24%	9,29%
1.4.3. Escasez de clases presenciales	1,03%	0,65%	0,82%	1,02%	0,72%	1,27%	1,03%	1,2%	7,74%
1.4.4. Falta de contacto personal estudiantes-profesor	1,48%	1%	1,33%	1,07%	1,05%	1,59%	1,15%	1,5%	10,17%
1.4.5. No permite la mejora de la expresión oral	1,96%	1,27%	1,42%	1,55%	1,31%	1,37%	1,63%	1,24%	11,75%
Leyenda de la tabla:									
TM1= mujeres 20-24 años TM2= mujeres 25-29 años		TM3= mujeres 30-34 años TM4= mujeres 35 años o más		TH1= hombres 20-24 años TH2= hombres 25-29 años		TH3= hombres 30-34 años TH4= hombres 35 años o más			

Tabla 22. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.4. *Desventajas modalidad semipresencial*

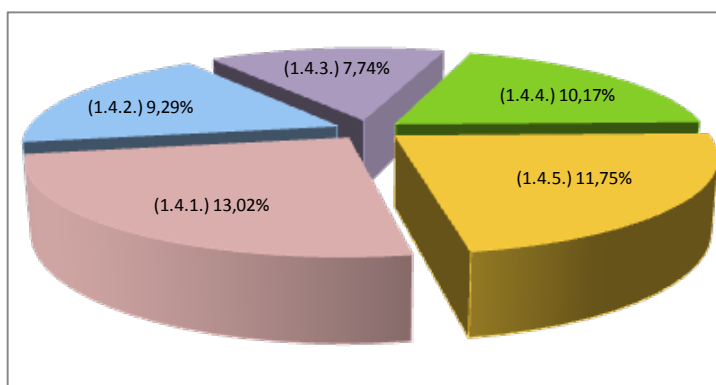


Gráfico 127. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.4. *Desventajas modalidad semipresencial*

De los resultados obtenidos en la categoría 1.4., destacamos los que hacen referencia a la barrera tecnológica (1.4.1.), con un 13,02%, al ser considerada por los estudiantes la mayor desventaja que han encontrado en esta modalidad.

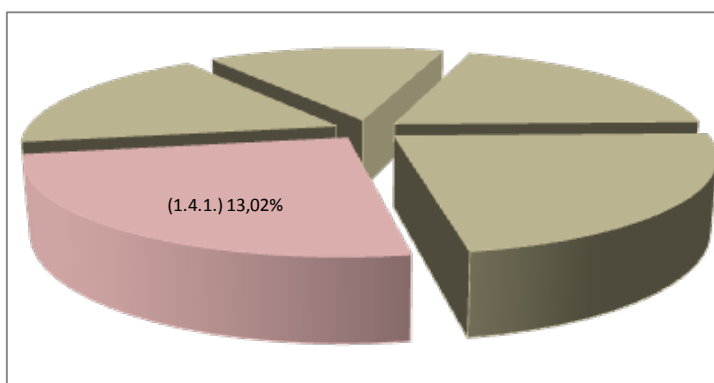


Gráfico 128. % resultados subcategoría 1.4.1.

Los estudiantes consideran que es una modalidad que aunque pretende llegar a una gran cantidad de la población que por su situación personal o profesional no pueden acudir al aula tradicional, el hecho de utilizar tantas tecnologías, les lleva a pensar que algunas personas con una competencia digital menor pudieran quedar aisladas de este tipo de enseñanza, ya que las herramientas se convierten en una barrera.

Achacan a las tecnologías el posible abandono de este tipo de enseñanza al crear frustración en el estudiante. Además añaden el hecho de que en ocasiones el uso de una determinada herramienta tecnológica, les ha perjudicado en la nota final obtenida, insinuando incluso que sus calificaciones habrían sido mejores en una modalidad presencial.

De esta forma lo expresan en sus entrevistas.

“Las personas que no tienen una buena competencia digital pueden quedarse aisladas en algunos ámbitos de la vida. Por ejemplo, en el ámbito educativo, y lo hemos comprobado claramente este curso, al realizar la modalidad semipresencial. En ella es imprescindible utilizar la plataforma Moodle y sus herramientas sin las cuales no nos habría sido posible seguir las asignaturas o comunicarnos. Algunos hemos tenido dificultad para realizar algunas de sus actividades y creo que esto podría hacer que la gente abandonara o que no tuvieran éxito en esta enseñanza.” (Participante 21 mujer 31 años)

“La mayor desventaja para mí fue el uso de algunas herramientas tecnológicas, ya que mi competencia digital no era muy buena. Nunca había utilizado las herramientas que se proponían. La verdad es que puedo decir que solo había utilizado el email y no mucho, pero he tenido que aprender a utilizar tanto los foros, wikis, cuestionarios y glosarios virtuales... Esto me ha supuesto un gran esfuerzo y en ocasiones han determinado mi nota final. Por ejemplo el primer cuestionario que realicé fue un desastre.” (Participante 61, mujer 38 años)

“Es una modalidad en la que se utilizan muchas herramientas tecnológicas y las personas que no somos muy diestras con ellas encontramos bastante dificultad a la hora de utilizarlas. Es cierto que he mejorado, pero he tenido que hacer un sobre esfuerzo porque no solo he tenido que preparar las asignaturas sino también aprender a manejar las herramientas que se necesitaban, tanto para que me pudiera comunicar como para hacer algunas actividades y esto a veces ha hecho que mi nota fuera inferior a la que habría obtenido sin usar estas tecnologías.” (Participante 45, hombre 34 años)

“Algunas de las actividades planteadas en la plataforma me han supuesto un gran esfuerzo porque no controlo bien el ordenador y he tenido alguna dificultad para hacerlos, es más mis notas no han sido tan buenas como lo habrían sido si las hubiera realizado de forma presencial de una manera tradicional.” (Participante 70, hombre 36 años)

En el discurso analizado se puede observar cómo los más jóvenes son los que menos han mostrado que una de las desventajas de la modalidad semipresencial sean las tecnologías que se utilizan. Son los grupos de mayor edad los que han hecho más hincapié en este aspecto.

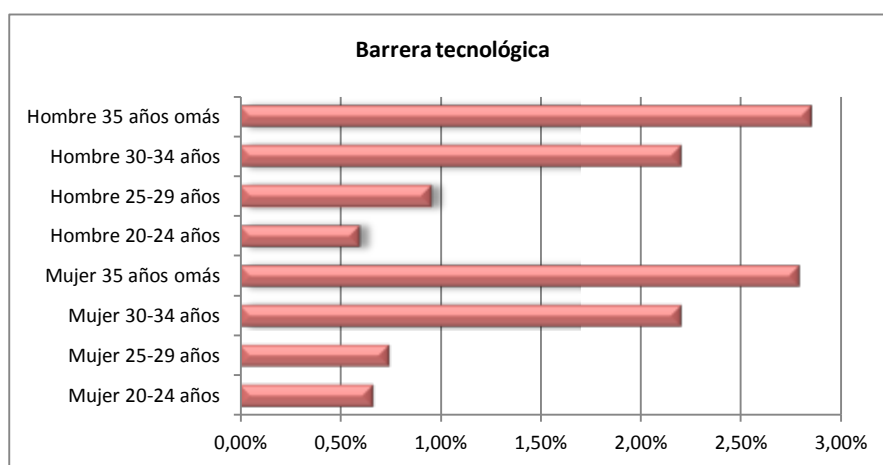


Gráfico 129. % de la subcategoría Barrera tecnológica en los diferentes grupos de edad

Estos resultados corroboran los obtenidos en los resultados de varios de los ítems de los cuestionarios que hemos expuesto en la parte cuantitativa del estudio. En ellos se apreciaban diferencias significativas tanto en el uso del ordenador como herramienta de trabajo (Ítem 18, cuestionario 1) y de comunicación (Ítem 19, cuestionario 1), así como en la frecuencia de uso de diferentes herramientas tecnológicas en su vida diaria (Ítem 20, cuestionario 1) y en la plataforma *e-learning* utilizada (Ítem 12, cuestionario 2).

Los resultados determinaban que los más jóvenes eran los que más estaban acostumbrados al uso de las tecnologías y no veían en ellas una barrera sino un medio. Así vemos como el punto de partida, en lo que a tecnología se refiere, no es el mismo en los más jóvenes que en los más mayores.

La edad de los estudiantes que veíamos que estaba entre los 20 y los 58 años, puede ser un factor determinante para que existan estas diferencias dentro de la competencia digital de ellos. Se muestra cómo los estudiantes más jóvenes tienen más incorporadas las tecnologías a su vida diaria, tanto en sus estudios y trabajo, como en el ocio. Por este motivo, y a la luz de los resultados, las tecnologías pueden convertirse en una barrera que impida que un sector de la población pueda seguir formándose y se produzca lo que es conocido como la brecha digital.

Otra de las desventajas principales que señalan es la falta de contacto personal entre el profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí (1.4.4.), con un 10,17%. Este contacto tan impersonal que se produce, señalan que se debe a la escasez de clases presenciales (1.4.3.), con un 7,74%, considerando que una sola clase al mes no es suficiente. Indirectamente estas dos desventajas que señalan, conllevan que determinen como una desventaja más la soledad (1.4.2.) que llegan a sentir en este tipo de modalidad, con un 9,29%.

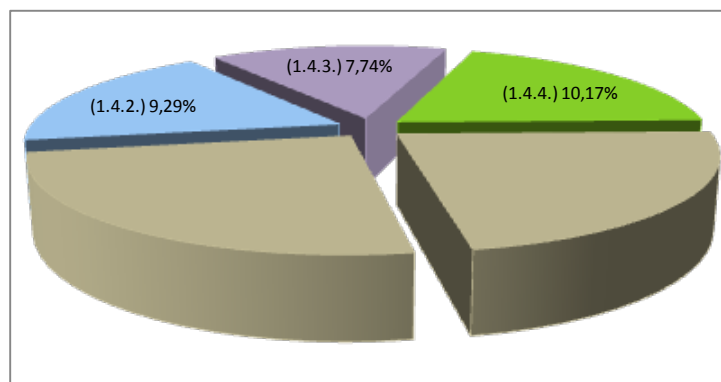


Gráfico 130. % resultados subcategorías 1.4.2., 1.4.3. y 1.4.4.

Estas tres desventajas ya se palpaban en la categoría 1.3. sobre la opinión de la modalidad semipresencial, en la que quedó claro que describían una modalidad en la que echaban en falta el contacto más personal que se produce en una modalidad presencial.

Estas opiniones se recogen en los siguientes extractos de las entrevistas.

“Aunque ha sido una gran experiencia, quizás la mayor desventaja sería el tener poco contacto personal con los compañeros y con el profesor. Me parece que se podrían tener más horas de clases al mes, el tener una sola no me parece tiempo suficiente para poder afrontar todos los contenidos, resolver las dudas y practicar. Claro que tenemos la plataforma virtual las 24 horas, pero siempre se aprende más o parece que es más sencillo el poder contar con unas explicaciones previas por parte del profesor y que nuestros errores o dudas se pudieran corregir o aclarar rápidamente de forma inmediata.” (Subcategoría 1.4.4. Participante 27, mujer 33 años)

“Sin embargo, me parece que son pocas las horas de clases presenciales que tenemos a lo largo del curso. Claro que es mejor que la educación a distancia porque sí tienes un cierto contacto personal con el profesor en clase y en las tutorías, pero no creo que se den las suficientes. No me imagino cómo se podría organizar para que también podamos seguir trabajando, pero podríamos ir más fines de semana que yo creo que todos los estudiantes estaríamos libres, porque casi todos trabajamos en colegios de primaria. Considero que estas clases presenciales son imprescindibles porque nos sirven para poder preguntar las dudas o recibir las explicaciones de los contenidos o de la forma en la que hacer las actividades que se proponen.” (Subcategoría 1.4.3. Participante 81, mujer 39 años)

“La desventaja es que te encuentras un poco sola y echas de menos el tener al profesor todos los días de forma presencial. Creo que esto hace que tengas que hacer un esfuerzo mucho mayor que si lo hicieras de forma presencial. Siempre se estudia mejor cuando previamente tienes las explicaciones del profesor. No quiero con esto decir que no hayamos tenido las explicaciones necesarias porque no ha sido así, ya que en la plataforma había un montón de documentos que nos guiaban y nos daban las explicaciones, pero claro tenemos que ser capaces de entender solos lo que ahí se explica.” (Subcategoría 1.4.2. Participante 67, hombre 38 años)

“En cuanto a sus desventajas destaca la falta de contacto personal con el profesor. En la mayoría de los casos nos comunicamos a través de emails o foros y es mucho más impersonal. Además es necesario esperar la respuesta a nuestras dudas, ya que esta no es inmediata. Las clases presenciales no son muchas y no se dispone del tiempo suficiente para poder solucionar todas las dudas que van surgiendo y explicar todos los contenidos.” (Subcategoría 1.4.4. Participante 88, hombre 36 años)

La última de las desventajas que señalan en torno a la modalidad semipresencial, está relacionada con la idea de cursar una segunda lengua en esta modalidad. Haciendo referencia a la falta de medios para mejorar la expresión oral (1.4.5.), con un 11,75%

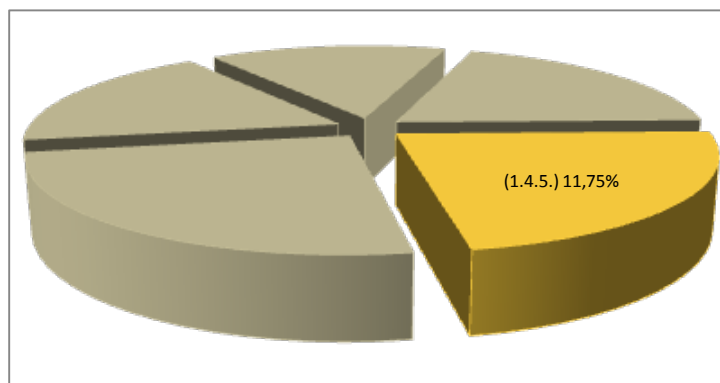


Gráfico 131. % resultados subcategoría 1.4.5.

Los estudiantes perciben que esta modalidad con el modelo que se utiliza no ayuda a la mejora de la expresión oral. Así lo expresan los diferentes estudiantes que participan en la investigación.

“Me gustaría también destacar que es una modalidad adecuada para aprender las destrezas escritas o la comprensión oral, pero en cierto modo no beneficia el desarrollo de la expresión oral porque en la plataforma no se cuenta con herramientas que ayuden a ello. Sin embargo, la profesora sí que nos ha proporcionado enlaces de nativos para hacer intercambios. Yo soy consciente que el desarrollo de la expresión oral es imprescindible en un idioma y cada uno debe ser consciente de lo que ello implica. Por ejemplo, yo he dedicado dos de mis tardes para trabajar con un nativo esta parte.” (Participante 42, mujer 23 años)

“Después de haber cursado la especialidad de inglés considero que este tipo de enseñanza en algunos de sus aspectos no es adecuada para aprender un idioma. Realmente no se adquieren todas las destrezas por igual, es más, por ejemplo, la expresión oral queda un poco pobre y apenas se practica más que en las clases presenciales.” (Participante 46, mujer 28 años)

“La única pega que le pongo a la asignatura es que no hemos tenido muchas oportunidades para practicar la expresión oral, pero como ya he dicho antes no creo que sea de la asignatura sino más bien de la plataforma que no permite hacerlo de otra manera y claro si no tienes una herramienta virtual, creo que no es posible hacerlo de ninguna otra manera.” (Participante 12, hombre 22 años)

“Anteriormente dije, que cuando se trata de un idioma, esta enseñanza resulta más compleja, ya que la figura diaria física del profesor se hace necesaria sobre todo a la hora de poder mejorar una competencia determinada como la expresión oral. La enseñanza semipresencial no ofrece muchas posibilidades de poderte comunicar en ese idioma porque solo contamos con una clase al mes para poder practicar. Después no hay nada en la plataforma que te ayude a mejorar esta competencia.” (Participante 48, hombre 31 años)

En la gráfica 132, que presentamos a continuación, se resumen todos los resultados de las diferentes subcategorías de la categoría 1.4. *Desventajas modalidad semipresencial*. En ella se especifican los resultados totales obtenidos de acuerdo a cada grupo de edad y sexo.

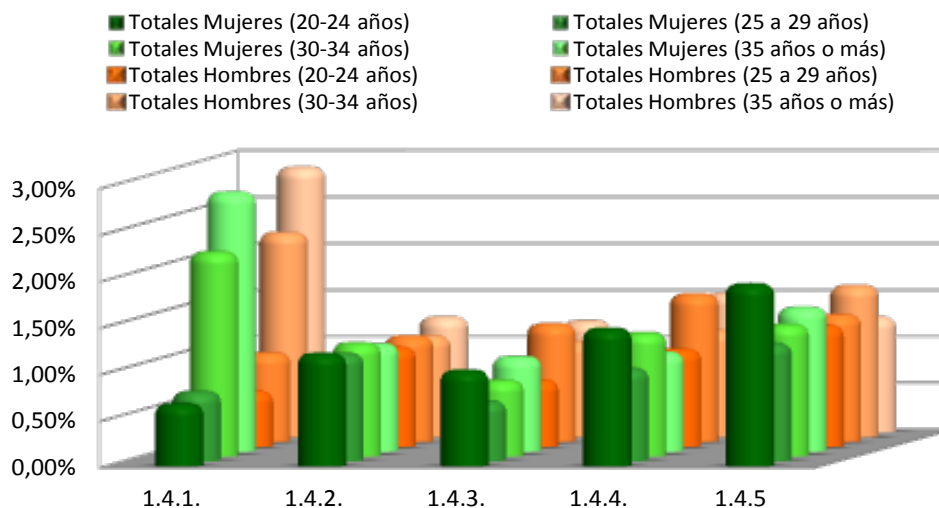


Gráfico 132. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.4. *Desventajas modalidad semipresencial* en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.4.

- El 18,7% del discurso emitido se refiere a la categoría 1.4. Desventajas de la modalidad semipresencial.
- En esta categoría encontramos cinco subcategorías: 1.4.1. Barrera tecnológica, 1.4.2. Soledad, 1.4.3. Escasez de clases presenciales, 1.4.4. Falta de contacto personal estudiantes-profesor y 1.4.5. No permite la mejora de la expresión oral.
- La barrera tecnológica es considerada como la mayor desventaja de esta modalidad. Consideran que esta puede ser el motivo para que se produzca el abandono de este tipo de enseñanza y la frustración en el estudiante. En el discurso analizado en relación a esta categoría, se observa que son los estudiantes de mayor edad los que mayor cantidad de discurso destinan a esta subcategoría. Este dato corrobora el presentado en los resultados cuantitativos, en los que se mostraban diferencias significativas entre los grupos de edad, tanto en el uso del ordenador como herramienta de trabajo y de comunicación, como en la frecuencia de uso de diferentes herramientas tecnológicas y plataforma *e-learning*.

- La segunda desventaja con un mayor peso en el discurso, es la falta de medios para mejorar la expresión oral en inglés. Perciben que el modelo presentado no ayuda a su desarrollo.
- Finalmente se refieren a la falta de contacto personal entre el profesor y los estudiantes, y de los estudiantes entre sí. Un contacto impersonal que consideran que se produce por la escasez de clases presenciales, lo que conlleva otra de las desventajas, la soledad.

Expuestos los resultados que hacían referencia a las desventajas de la modalidad semipresencial que señalaban los estudiantes de la investigación, en el siguiente bloque nos centraremos en aquellas opiniones que se centran en las ventajas que han apreciado en esta modalidad de enseñanza.

Algunos de los resultados que vamos a exponer confirman resultados anteriores obtenidos en las subcategorías de las categorías que hemos visto hasta ahora.

5.2.3.3.2.5. RESULTADOS CATEGORÍA 1.5. VENTAJAS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Las ventajas que los estudiantes han apreciado en esta modalidad de enseñanza se resumen en las siguientes subcategorías:

Categoría 1.5. Ventajas de la modalidad semipresencial

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.5.1. Ruptura barreras espacio-temporales.
- 1.5.2. Conciliación con la vida familiar y profesional.
- 1.5.3. Actualización uso de recursos tecnológicos.
- 1.5.4. Accesibilidad/Flexibilidad.
- 1.5.5. Formación continua.
- 1.5.6. Eficacia.
- 1.5.7. Independencia/autonomía/autogestión.
- 1.5.8. Enseñanza personalizada.
- 1.5.9. Favorece el trabajo colaborativo.

Cuadro 11. *Categoría 1.5. Ventajas de la modalidad semipresencial*

El peso de esta categoría con respecto a los resultados dentro del discurso total emitido por los hombres y mujeres en sus distintos grupos de edad, es de un 31,6%. Como ya señalamos en la descripción de los resultados de las categorías generales, esta categoría (1.5.) era la

segunda categoría a la que más discurso dedicaban los estudiantes, siguiendo a aquella que hacía referencia a la opinión de la modalidad semipresencial (1.3.).

Siguiendo con el esquema propuesto para la exposición de las distintas categorías y sus subcategorías, recogemos en la siguiente tabla 23 y gráfico 133 los resultados de cada uno de los grupos de sexo y edad.

Estos datos se han extraído de los distintos informes individuales realizados de cada uno de los nudos que conforman las subcategorías de la categoría 1.5.

<i>Categoría 1.5. Ventajas modalidad semipresencial</i>									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.5.1. Ruptura barreras espacio-temporales	2,2%	2,4%	4%	2,4%	2,1%	3,2%	2,5%	1,88%	20,68%
1.5.2. Conciliación con la vida familiar y profesional	0,88%	0,99%	1,2%	0,99%	0,68%	1,2%	0,99%	0,80%	7,73%
1.5.3. Actualización uso de recursos tecnológicos	1,04%	1,34%	1,52%	1,69%	0,93%	1,54%	0,92%	0,72%	9,70%
1.5.4. Accesibilidad/Flexibilidad	1,54%	2,06%	3,64%	2,85%	2,64%	3,8%	1,2%	1,1%	18,83%
1.5.5. Formación continua	0,81%	1%	1,3%	1,1%	0,85%	1,4%	2,34%	0,79%	9,59%
1.5.6. Eficacia	0,80%	0,70%	0,80%	1,3%	0,59%	1,5%	1,2%	0,82%	7,71%
1.5.7. Independencia/autonomía/autogestión	0,89%	0,65%	1,2%	0,95%	0,51%	0,88%	0,67%	0,85%	6,60%
1.5.8. Enseñanza personalizada	0,74%	0,46%	0,96%	0,77%	0,38%	0,78%	0,73%	0,78%	5,60%
1.5.9. Favorece el trabajo colaborativo	1,3%	1,3%	1,6%	1,5%	1%	1,6%	1,3%	0,95%	10,55%
Leyenda de la tabla: TM1= mujeres 20-24 años TM2 = mujeres 25-29 años TM3 = mujeres 30-34 años TM4 = mujeres 35 años o más TH1 = hombres 20-24 años TH2 = hombres 25-29 años TH3 = hombres 30-34 años TH4 = hombres 35 años o más									

Tabla 23. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.5. *Ventajas de la modalidad semipresencial*

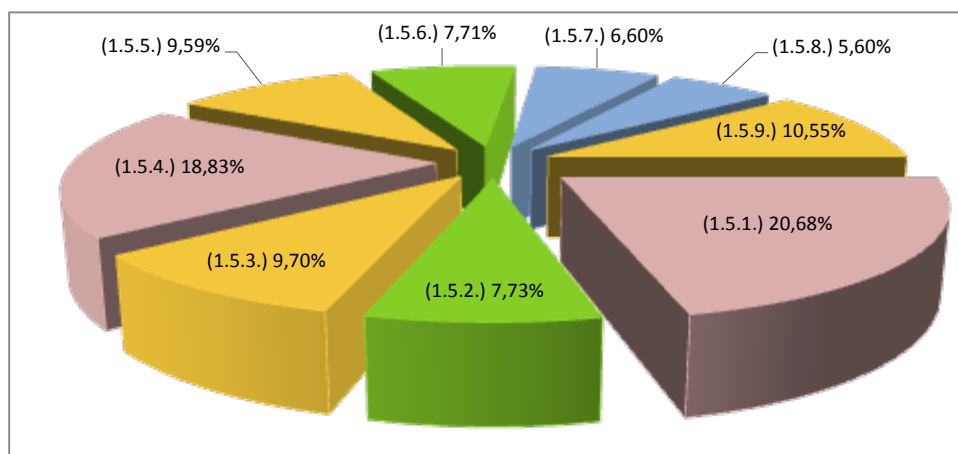


Gráfico 133. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.5. *Ventajas de la modalidad semipresencial*

En primer lugar, de los resultados obtenidos en esta categoría 1.5., destacan con un mayor porcentaje del discurso emitido, aquellas subcategorías que hacen referencia a la ruptura de las barreras espacio-temporales (1.5.1.), con un 20,68%, y a la subcategoría que refleja como ventaja la accesibilidad y flexibilidad (1.5.4.) que ofrece esta modalidad, con un 18,83%.

Ambas ventajas ya habían aparecido en otras categorías como en la categoría 1.2., en la que se recogía que una de las razones de cursar la modalidad semipresencial era la facilidad en los horarios, lo que conllevaba la ruptura de la rigidez de estos y, de su consecuencia directa, la ruptura temporal que puede existir en otras modalidades de enseñanza como la modalidad presencial.

De la misma forma, en la categoría 1.3., entre las opiniones que dan los estudiantes sobre la modalidad semipresencial, se recoge aquella que alude a la libertad que imprime este tipo de enseñanza. Libertad que es entendida como flexibilidad para que los estudiantes elijan cuando conectarse y desde donde.

Una vez más se recogen opiniones de la ruptura de las barreras espacio-temporales y de la flexibilidad que caracteriza a este tipo de modalidad.

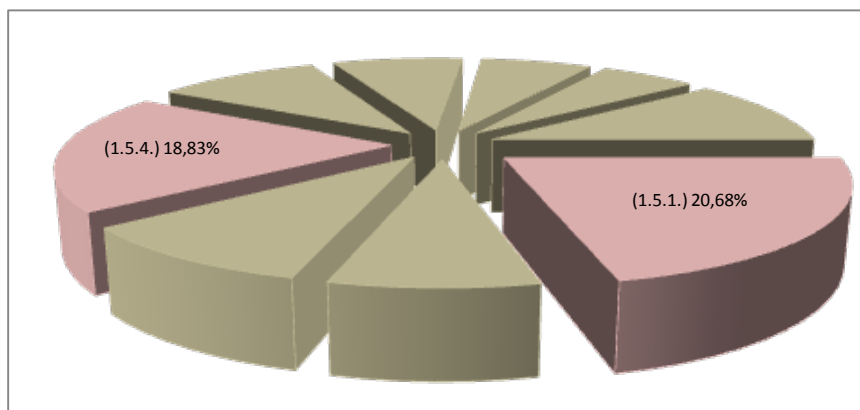


Gráfico 134. % resultados subcategorías 1.5.1. y 1.5.4.

Aunque aluden a la flexibilidad (1.5.4.) y la ruptura de las barreras espacio-temporales (1.5.1.) como las ventajas principales que tiene esta modalidad al permitirles continuar estudiando desde cualquier lugar y momento, y hacerlo de acuerdo a las obligaciones e intereses que cada estudiante pueda tener. También añaden que esta flexibilidad que tiene la modalidad semipresencial, debe ser bien entendida puesto que la libertad puede convertirse en una amenaza si no se planifican bien desde el primer momento.

Así se recoge en los siguientes extractos de las entrevistas.

“Es una modalidad que me parece muy adecuada y flexible para las personas que por tener otras obligaciones no pueden acudir a clase todos los días. Permite que cada uno pueda planificar su aprendizaje y adaptarlo a sus condiciones personales. Ayuda a eliminar todas las barreras espacio-temporales y da libertad a los estudiantes. Sin embargo, hay que saber utilizar esta flexibilidad y libertad, ya que esto no significa que el estudiante no tenga que trabajar un montón sino que quizás tenga que dedicarle más tiempo que si se hubiera hecho de forma presencial, pero claro se puede hacer en cualquier momento y desde cualquier lugar y esto es una enorme comodidad.” (Participante 42, mujer 23 años)

“La educación se ha convertido en una necesidad en nuestra sociedad actual y las nuevas tecnologías contribuyen a que las personas que no podemos ir de forma presencial a la universidad, podamos seguir formándonos. Este año he vivido esta experiencia. He podido estudiar una carrera al contar con la posibilidad de realizarlo de forma semipresencial y tener que acudir solo un sábado al mes a clase, y tener una plataforma virtual a la que me puedo conectar siempre y desde cualquier lugar en el que me encuentre.” (Participante 23, hombre 27 años)

“(…) rompe con las barreras del tiempo y del espacio y nos ayuda a seguir formándonos. La modalidad semipresencial lo hace realidad, hace posible el estudiar desde cualquier lugar y sin un horario rígido. Esto nos permite continuar con nuestra formación y nuestro aprendizaje sin abandonar otras obligaciones. El contar con una plataforma virtual y sus herramientas lo hacen posible. Nos permite autogestionar nuestro tiempo y nuestro aprendizaje. De esta manera se consigue aprender de una manera más abierta, más

flexible a la que tenemos acceso un mayor número de personas.” (Participante 43, hombre 33 años)

La flexibilidad y accesibilidad (1.5.4.) a las que hacen referencia como ventajas de esta modalidad, afirman que se debe al uso de recursos tecnológicos que lo permiten y así lo muestran en las ventajas, haciendo no solo alusión a ellos, sino considerando que esta modalidad permite una actualización de las herramientas tecnológicas (1.5.3., 9,70%) que se utilizan, fovoreciendo la formación continua (1.5.5., 9,59%) y el trabajo colaborativo (1.5.9., 10,55%) que se desarrolla a través de la plataforma, con los foros o *wikis* que han utilizado.

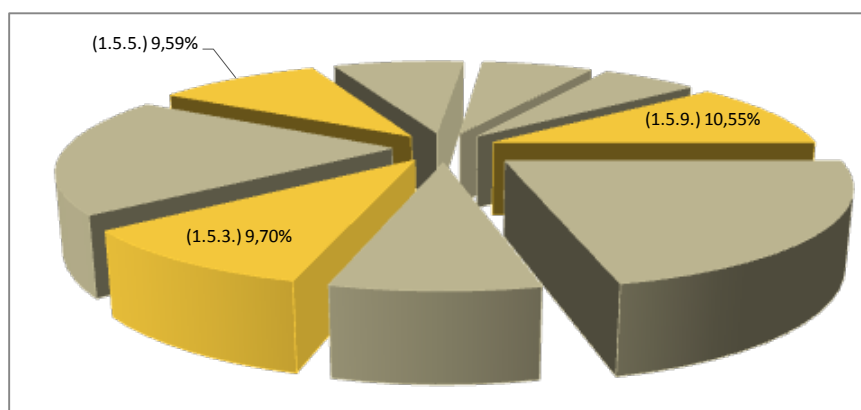


Gráfico 135. % resultados subcategorías 1.5.3, 1.5.5. y 1.5.9.

Entre las ventajas que han señalado, específicamente en la actualización de los recursos tecnológicos (1.5.3.), cabe destacar que todos los estudiantes confirman su mejora, aprendiendo además a aplicarlas en un contexto educativo. Este resultado contrasta con el que expusimos en las desventajas de la modalidad semipresencial (1.4.), en las que se consideraban las tecnologías como una barrera, sobre todo por los grupos de mayor edad. Sin embargo, aunque es cierto que adaptarse al uso de recursos tecnológicos que nunca se han utilizado supone un esfuerzo extra en esta modalidad, no es menos cierto que el uso constante de ellos, ha permitido que los estudiantes consigan actualizarse y mejoren su competencia digital. Este resultado registra un aumento en la confianza en el uso de las tecnologías que se propusieron y una disposición a probar nuevos recursos y perderles el miedo inicial que pudieran provocarles.

Una actualización y uso de recursos tecnológicos igualmente supone que los estudiantes y los profesores puedan comunicarse favoreciéndose el aprendizaje colaborativo (1.5.9.) entre los estudiantes. Así lo confirman cuando señalan cómo gracias al uso de diferentes herramientas han conseguido realizar diferentes trabajos en equipo con independencia de su ubicación y del

momento en que se conectaran. Ponen ejemplos concretos como el uso que han realizado de foros y wikis.

Señalan que en esta modalidad han podido compartir información o ayudarse en la resolución de dudas, en la comunidad de aprendizaje que se había creado y a la cual podían acudir sin restricción en los horarios.

Todos estos resultados se ejemplifican en los siguientes extractos de las entrevistas.

“Además también destacaría que Moodle fomenta la comunicación entre los estudiantes. He utilizado muchísimo los diferentes foros que se han propuesto tanto para poder resolver las dudas que me iban surgiendo y que me ayudaban tanto los profesores como los estudiantes, como para intercambiar información con mis compañeros. La verdad es que nos hemos ayudado entre todos, se crea como una comunidad que nos facilitamos información que hemos encontrado y que nos puede ayudar o nos ayudamos en la realización de actividades.” (Participante 9, mujer 24 años)

“Otra ventaja es el uso de nuevas tecnologías que hacen que mejoremos nuestros conocimientos y nuestra competencia, aprendiendo a utilizar diferentes herramientas, quizás por primera vez, con una finalidad educativa. Creo que este es un aspecto a destacar en esta modalidad porque actualmente es imprescindible que utilicemos las nuevas tecnologías. Es mejor irse actualizando poco a poco porque están cambiando muy rápido y el quedarse retrasado, puede hacer que te quedes aislado o que no puedas realizar una modalidad como la semipresencial. Las nuevas tecnologías pueden ser un obstáculo para que algunas personas puedan seguir formándose.” (Participante 21, mujer 31 años)

“(…) enseñanza muy práctica que utiliza las tecnologías de la mejor manera y las adapta al ámbito educativo. El hecho de usar nuevas tecnologías hace también que las personas que cursamos esta modalidad mejoremos nuestra competencia digital porque necesitas mejorar el uso de recursos tecnológicos y programas que ya usabas, o comenzar a utilizar algunas de las herramientas que se proponen. En mi caso nunca había utilizado los foros y la manera en la que lo hemos hecho me parece una buena forma de uso con una finalidad completamente educativa y de comunicación entre los estudiantes.” (Participante 88, hombre 36 años)

“El tener herramientas como el foro facilitan este trabajo colaborativo porque nos mantienen siempre en contacto, y no nos obliga a estar conectados al mismo tiempo, es muy flexible y esto es clave para este tipo de enseñanza. Así podemos entrar en cualquier momento y ver las aportaciones de los compañeros, e incluir las nuestras. Eso sí, hay que mantener una comunicación fluida porque sino, no sería imposible.” (Participante 59, hombre 38 años)

Seguidas a los resultados que hemos descrito sobre las ventajas de la modalidad semipresencial (1.5.), encontramos otras ventajas destacadas por los estudiantes, referidas a la conciliación con la vida familiar y profesional (1.5.2.), con un 7,73%, y con la eficacia (1.5.6.), con un 7,71%.

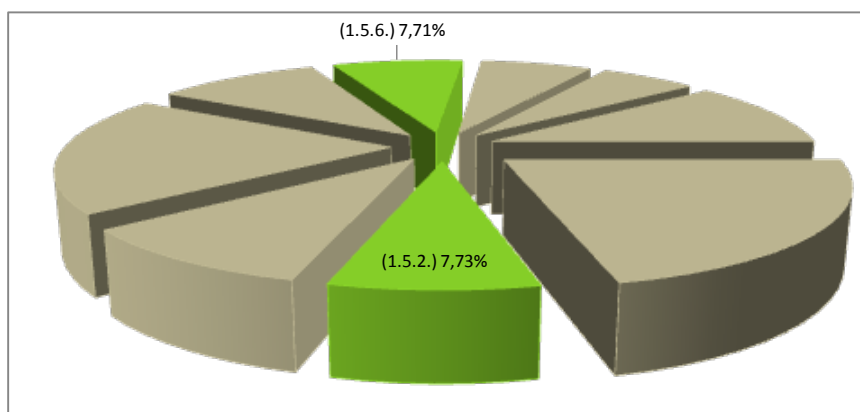


Gráfico 136. % resultados subcategorías 1.5.2 y 1.5.6.

La primera de ellas es una característica que se reitera a lo largo del estudio, apareciendo anteriormente en la categoría sobre la decisión de cursar la modalidad semipresencial (1.2.) y sobre su opinión de la modalidad semipresencial (1.3.). Como ya recogimos en las dos categorías señaladas, una de las ventajas que ven en esta modalidad es la posibilidad de continuar con la formación consiguiendo conciliar la vida familiar y profesional (1.5.2.). Es evidente, de acuerdo a los resultados, que ven en esta forma de enseñanza el camino para su aprendizaje a lo largo de la vida.

“En cuanto a sus ventajas podría decir que la modalidad semipresencial te permite continuar con tu vida cotidiana. Es decir, y en mi caso, poder seguir trabajando, estudiando y cuidando a mi familia. Tengo dos hijos pequeños y me parece una manera perfecta de poder conciliar la vida personal y profesional con los estudios, aunque claro el esfuerzo que te supone es mucho.” (Participante 2, mujer 30 años)

“La ventaja, sobre todo para las personas que trabajamos, es la oportunidad de poder seguir estudiando sin abandonar nuestras obligaciones personales y profesionales, pudiendo al mismo tiempo obtener la titulación que se nos exige a muchos para poder conservar nuestro puesto de trabajo en el colegio.” (Participante 67, hombre 38 años)

Igualmente consideran que el modelo que se presenta en esta modalidad semipresencial ha sido eficaz para poder continuar con su formación. Se encuentra a los estudiantes motivados, ya que consideran que han aprendido y conseguido alcanzar los objetivos marcados. Si bien, como ellos señalan, estos objetivos se alcanzan gracias, una vez más, al uso de los recursos tecnológicos con los que han contado, así como por el trabajo que tanto el profesor como ellos mismos realizan. Estos resultados garantizan el considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo en una modalidad semipresencial.

“Otra de las ventajas que destaco de este tipo de enseñanza, es su eficacia, la verdad es que permite alcanzar los objetivos propuesto y hacerlo de una manera flexible. Está claro

que se consiguen porque se conjugan varios factores. Principalmente el contar con los recursos tecnológicos, pero también el profesor y el trabajo y compromiso del estudiante” (Participante 69, 27 años)

“Pues al final, después de finalizar con el curso, sí creo que he conseguido alcanzar los objetivos de la asignatura. Hemos contado con todo lo necesario para conseguirlo. Todo ello se consigue gracias a las herramientas que hemos tenido. Las considero muy importantes en el aprendizaje y necesarias en este tipo de enseñanza porque nos ayudan a tener accesibilidad a los contenidos, actividades, a trabajar en equipo a podernos comunicar, eliminando la barrera del espacio, ya que casi todos somos de otras ciudades y no vivimos en Salamanca y sin eliminar esa barrera no habría sido posible.” (Participante 38, hombre 31 años)

Las dos últimas ventajas que señalan los estudiantes hacen referencia a la independencia-autogestión de su aprendizaje (1.5.7.), con un 6,60%, y a la enseñanza personalizada (1.5.8.), con un 5,60% del discurso dedicado a esta categoría (1.5.).

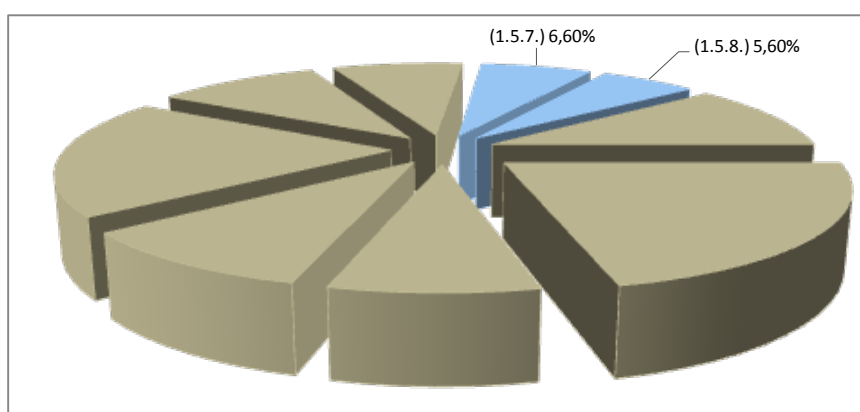


Gráfico 137. % resultados subcategorías 1.5.7 y 1.5.8.

Los estudiantes destacan la autonomía o independencia en su aprendizaje (1.5.7.) que se adquiere en este tipo de modalidad, y la cual no significa aislamiento por parte del estudiante y la falta de aprendizaje colaborativo, sino que cada uno de ellos determina su ritmo de aprendizaje, siendo consciente de sus capacidades y debilidades. Es el estudiante el que realiza la autogestión de su propio aprendizaje, aspecto destacado en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Se les considera los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos resultados están en la línea de lo comentado en el capítulo 3 del marco teórico, confirmando el cambio de una metodología *tutor-centred* a una *learner-centred*, y el consiguiente cambio de roles.

Esta ventaja se relaciona directamente con la que se refiere a la enseñanza personalizada (1.5.8.), ya que consideran que el aprendizaje autónomo señalado anteriormente, se consigue también al contar con todo lo necesario para adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje.

“Entre las ventajas destaco la planificación de este tipo de enseñanza que permite que cada estudiante se marque el ritmo de estudio y aprendizaje porque es el que decide, teniendo en cuenta el tiempo de que dispone, cuando puede conectarse y realizar las diferentes actividades propuestas. Una enseñanza más personal. Hemos contado con una plataforma que ha tenido en cuenta la diversidad de estudiantes que realizábamos la asignatura, porque se presentaban archivos diversos en PDF, presentaciones, audios, videos... de esta forma Se adaptaba bastante a esa heterogeneidad de estudiantes y a las necesidades de cada uno.” (Participante 17, mujer 28 años)

“Una ventaja para mí sería la facilidad que te ofrece de ser independiente y de autogestionar tu tiempo y tu aprendizaje. Te permite que tú mismo determines lo que vas a hacer hoy, a qué necesitas dedicarle más tiempo, cuáles son tus necesidades..., pero no lo puedes dejar para el final. Bueno la verdad es que creo que hay que dedicarle mucho más tiempo porque eres tú el que diriges y muchas veces estás solo.” (Participante 50, mujer 34 años)

“Sin lugar a dudas destaca el ser una modalidad más personalizada. En ella hemos encontrado una gran cantidad de herramientas y archivos de texto, audiovisuales..., consiguiendo adaptarse de esta manera a los diferentes tipos de aprendizaje. Esto hace que sea una enseñanza mucho más personalizada y centrada en los estudiantes, teniendo en cuenta las características de todos nosotros. En las clases no se tienen personas homogéneas y por lo tanto no se puede utilizar los mismos recursos para todos, ni la misma forma de presentarlos.” (Participante 80, hombre 34 años)

“La ventaja de este tipo de enseñanza es el ser una educación mucho más personalizada, centrada en el estudiante, ya que se cuentan con muchos recursos tanto archivos como herramientas tecnológicas que permiten que sea el estudiante el que determina en qué debe hacer más hincapié porque le parezca más complicado o tenga una mayor necesidad. Cada alumno va a elegir por sí mismo lo que necesita y por supuesto no va a ser igual para todos nosotros. Por ejemplo, en este curso yo he necesitado mejorar mucho mi comprensión oral y he podido elegir entre una serie de actividades que se nos han colgado en la plataforma. Supongo que otros compañeros necesitaban otras cosas y se concentraban más en ello. Es decir cada uno de nosotros tenemos que conocer lo que necesitamos y cuál es nuestro ritmo de aprendizaje y de estudio. Es una educación mucho más individual en la que cada uno de nosotros es el protagonista.” (Participante 56, hombre 45 años)

A continuación recogemos en la gráfica 138 todos los resultados que hemos comentado sobre la categoría 1.5. Ventajas de la modalidad semipresencial. En ella se muestran los resultados de hombre y mujeres en los distintos grupos de edad.

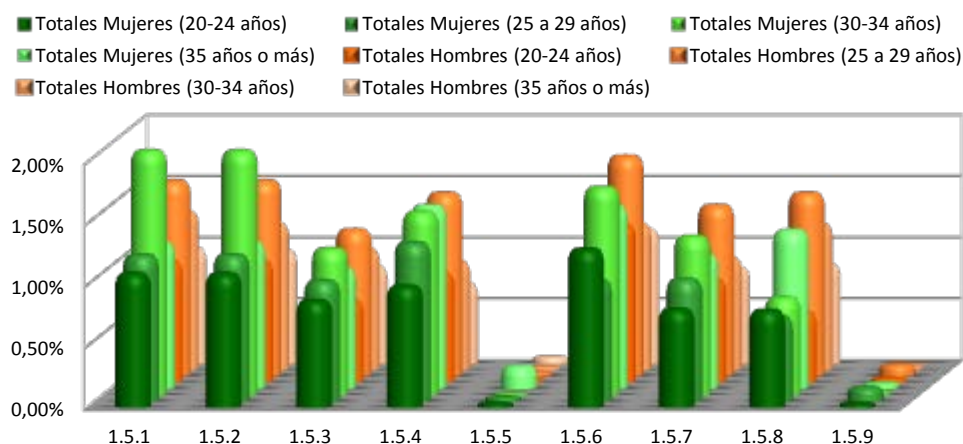


Gráfico 138. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.5. *Ventajas modalidad semipresencial* en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.5.

- El 31,6 % del discurso emitido se refiere a la *Categoría 1.5. Ventajas modalidad semipresencial*. Esta es la segunda categoría con un mayor peso dentro del discurso emitido por los participantes en la investigación.
- En esta categoría encontramos nueve subcategorías: 1.5.1. Ruptura barreras espacio-temporales, 1.5.2. Conciliación con la vida familiar y profesional, 1.5.3. Actualización uso de recursos tecnológicos, 1.5.4. Accesibilidad/Flexibilidad, 1.5.5. Formación continua, 1.5.6. Eficacia, 1.5.7. Independencia/autonomía/autogestión, 1.5.8. Enseñanza personalizada y 1.5.9. Favorece el trabajo colaborativo.
- En primer lugar destacan, con un mayor porcentaje del discurso emitido, aquellas subcategorías que hacen referencia a la ruptura de las barreras espacio-temporales (1.5.1.), y la accesibilidad y flexibilidad (1.5.4.) que ofrece esta modalidad. Ambas ventajas ya habían aparecido en otras categorías como en la categoría 1.2., en la que se recogía que una de las razones de cursar la modalidad semipresencial era la facilidad en los horarios, o en la categoría 1.3. en la que una de sus subcategorías se refiere a la libertad que imprime este tipo de enseñanza. Libertad que es entendida como flexibilidad para conectarse en el momento que puedan y desde el lugar en el que se encuentren.
- En segundo lugar, con un peso similar en el discurso emitido, hacen referencia a ventajas como la formación continua (1.5.5.), el aprendizaje colaborativo (1.5.9.) o la actualización

de herramientas tecnológicas (1.5.3.). Destaca que todos los estudiantes confirman su mejora en el uso de las tecnologías, aprendiendo además a aplicarlas en un contexto educativo. Este resultado contrasta con el que expusimos en las desventajas de la modalidad semipresencial (1.4.), en las que las tecnologías eran consideradas una barrera, sobre todo por parte de los grupos de mayor edad. Este resultado registra un aumento en la confianza en el uso de las tecnologías. Señalan cómo la actualización y uso de recursos tecnológicos implica que se desarrollen nuevas forma de comunicación y se favorezca el aprendizaje colaborativo virtual.

- En tercer lugar, hacen referencia a las ventajas sobre la conciliación con la vida familiar y profesional (1.5.2.) y la eficacia (1.5.6.). La primera de ellas se reitera, a lo largo de la investigación, apareciendo con anterioridad en las categorías sobre la decisión de cursar la modalidad semipresencial (1.2.) y sobre su opinión de la modalidad semipresencial (1.3.).
- Finalmente, las ventajas a las que se refieren con un menor peso en el discurso emitido son independencia-autogestión de su aprendizaje (1.5.7.) y enseñanza personalizada (1.5.8.). Se consideran los protagonistas del proceso de adquisición-aprendizaje.

Una vez mostrados los resultados sobre las ventajas y desventajas que apreciaban en la modalidad semipresencial que habían cursado, queríamos conocer cuáles eran las características que consideraban necesarias para el estudiante que quiere cursar la modalidad semipresencial.

5.2.3.3.2.6. RESULTADOS CATEGORÍA 1.6. CARACTERÍSTICAS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

Las características que los estudiantes consideraban necesarias para cualquiera que decide estudiar en modalidad semipresencial, se recogen en las siguientes subcategorías.

Categoría 1.6. Características estudiantes de la modalidad semipresencial

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.6.1. Buena competencia digital.
- 1.6.2. Capacidad para relacionarse.
- 1.6.3. Organizado y constante.
- 1.6.4. Capacidad para el trabajo colaborativo.
- 1.6.5. Madurez.

1.6.6. Nivel de inglés.

Cuadro 12. Categoría 1.6. Características estudiantes de la modalidad semipresencial

El peso de esta categoría con respecto a los resultados dentro del discurso total emitido por los hombres y mujeres en sus distintos grupos de edad, es de 22,6%.

En la tabla 24 y la gráfica 139 exponemos los resultados de hombres y mujeres en cada grupo de edad. Los resultados que se muestran provienen de los distintos informes individuales realizados a cada uno de los nudos que forman parte de la categoría 1.6.

Categoría 1.6. Características estudiantes de la modalidad semipresencial									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.6.1. Buena competencia digital	1,35%	1,9%	4,1%	3,9%	1,57%	1,8%	3,6%	3,82%	20,69%
1.6.2. Capacidad para relacionarse	0,53%	1,2%	1,4%	1,3%	0,54%	1,4%	1,4%	0,53%	7,77%
1.6.3. Organizado y constante	0,52%	0,76%	1,72%	0,93%	0,55%	1,31%	0,51%	0,56%	6,34%
1.6.4. Capacidad para el trabajo colaborativo	1,55%	1,25%	1,4%	1,25%	1,75%	1,5%	1,4%	1,53%	10,08%
1.6.5. Madurez	0,08%	0,72%	1,02%	1,06%	0,13%	0,80%	1,12%	1,13%	5,98%
1.6.6. Nivel de inglés	0,55%	0,53%	0,67%	0,63%	0,51%	0,50%	0,68%	0,55%	4,07%
Leyenda de la tabla: TM1= mujeres 20-24 años TM3 = mujeres 30-34 años TH1 = hombres 20-24 años TH3 = hombres 30-34 años TM2 = mujeres 25-29 años TM4 = mujeres 35 años o más TH2 = hombres 25-29 años TH4 = hombres 35 años o más									

Tabla 24. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.6. Características estudiantes de la modalidad semipresencial

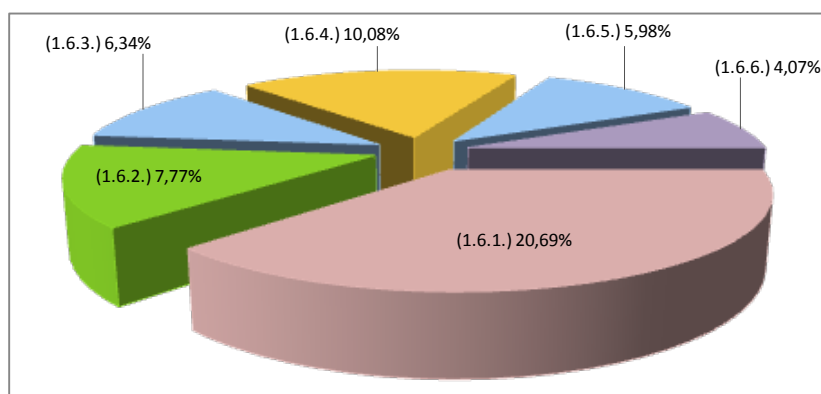


Gráfico 139. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.6. Características estudiantes de la modalidad semipresencial

La característica principal que se extrae de los resultados de la categoría 1.6., hace referencia a la necesidad de tener una buena competencia digital (1.6.1.), como uno de los requisitos fundamentales para aquellas personas que decidan cursar la modalidad semipresencial, con un 20,69%.

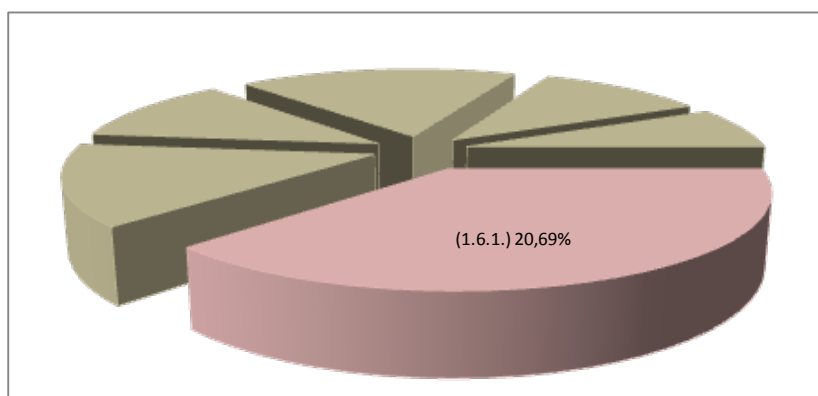


Gráfico 140. % resultados subcategoría 1.6.1.

La competencia digital es uno de los temas al que con más frecuencia han hecho alusión los estudiantes, sobre todo aquellos que tienen una mayor edad y que consideran que el desconocimiento de los distintos recursos tecnológicos y de las diferentes herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación que se utilizaban, les supusieron una barrera que debieron superar.

En esta ocasión aunque todos los estudiantes, en todos los grupos de edad han hecho referencia a esta cualidad en los estudiantes *blended learning*, vuelven a ser los discentes más mayores, lo que hacen un mayor hincapié en ello, dedicando mayor parte de discurso que los más jóvenes.

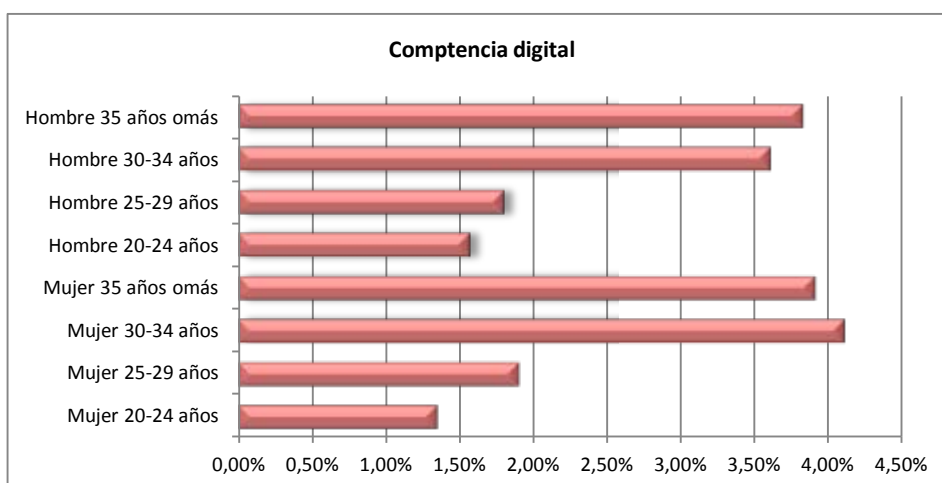


Gráfico 141. % de la subcategoría Competencia digital en los diferentes grupos de edad

Ven en la plataforma el elemento indispensable para llevar a cabo esta modalidad, ya que sin ella afirman no poder hacer un seguimiento de las clases, realizar las actividades y comunicarse con los compañeros y los profesores, y por lo tanto, también es indispensable tener una buena competencia digital.

De la siguiente forma se recoge en las entrevistas que se les han realizado.

“En mi caso diría que deben tener un buen uso de las tecnologías. Cuando comencé la modalidad tenía poca experiencia en el uso de estas herramientas y me ha supuesto un esfuerzo enorme el tener que aprender a utilizarlas y creo que han sido determinantes en algunas de mis notas finales. Es una barrera que debes superar para cursar este tipo de modalidad.” (Participante 24, mujer 31 años)

“Las personas que estén pensando hacer esta modalidad no deben tener miedo al uso de nuevas tecnologías, tienen que ser conscientes que la plataforma va a convertirse en su clase y en casi todos los momentos en el medio que utilizan con sus compañeros y con el profesor. Esta fue al principio mi punto más débil.” (Participante 4, mujer 34 años)

“El estudiante que decide estudiar este tipo de modalidad debe tener una buena competencia digital porque va a tener que realizar diversas actividades en las que va a necesitar usar diferentes herramientas tecnológicas. Además debemos conectarnos continuamente a Internet para tener acceso a nuestras aulas virtuales y utilizar diferentes programas para realizar distintos trabajos que tendremos que subir después a la plataforma.” (Participante 67, hombre 38 años)

“Igualmente considero que las personas que realizan esta modalidad deben ser bastante emprendedoras y no tener ningún miedo al uso de las nuevas tecnologías. Sería un error elegir una carrera en esta modalidad y no saber manejar las herramientas tecnológicas. No creo que se pueda separar la modalidad semipresencial de las plataformas virtuales y sus herramientas. Al ser una modalidad en la que se tienen un número escaso de clases presenciales, la plataforma se convierte en un elemento imprescindible para los estudiantes, ya que sin ella y sin sus herramientas no se puede tener una comunicación con los compañeros y profesores, ni realizar las actividades y hacer un seguimiento de las distintas materias.” (Participante 86, hombre 38 años)

Seguida a esta primera de las características que deben tener los estudiantes, buena competencia digital (1.6.1.), sitúan la capacidad de trabajo colaborativo (1.6.4.), con un 10,08%, como otra de las características imprescindibles que se deben tener, siendo la segunda característica a la que más aluden en su discurso.

Si veían que el aprendizaje colaborativo era una ventaja de la modalidad semipresencial (1.5.9.), ya que se favorece la creación de comunidades de aprendizaje. No cabía la menor duda que iban a considerar imprescindible el saber trabajar en equipo.

Además a ello le añaden la capacidad que deben tener los estudiantes para relacionarse (1.6.2.), con un 7,77% en relación al 22,6% que ocupa esta categoría (1.6.) en el total del discurso analizado.

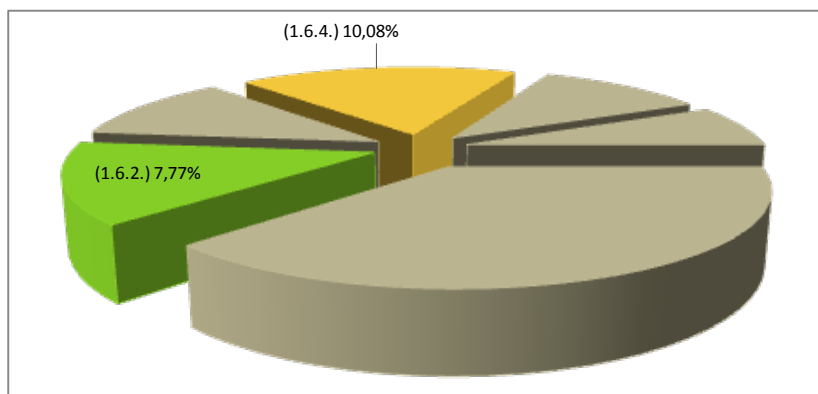


Gráfico 142. % resultados subcategorías 1.6.2 y 1.6.4.

Esta capacidad para relacionarse comporta el saber interactuar de forma virtual y hacerlo a través de las herramientas tecnológicas de que disponen, respetando al mismo tiempo las normas básicas, para tener éxito en ese aprendizaje colaborativo. Entre ellas, en su discurso, destacan la implicación en el trabajo grupal que se va a desarrollar, asumiendo las responsabilidades en la actividad. También aluden al respeto del trabajo y de las opiniones o ideas de los demás, la tolerancia, el apoyo mutuo y la importancia del intercambio de información. Consideran que el éxito del trabajo en equipo también reside en la organización y planificación, en la toma de decisiones y el consenso, ejemplificando esto con el trabajo que han desarrollado en algunas de las actividades que han realizado y en las que han contado con el uso de herramientas tecnológicas para poder hacerlo como los foros y los *wikis*, en los que creaban un debate para resolver la manera en la que iban a desarrollar ese trabajo en grupo.

Los siguientes extractos ejemplifican los resultados en torno a estas subcategorías (1.6.2. y 1.6.4.).

“Los estudiantes deben tener habilidades para interactuar de manera virtual lo que significa que sepan utilizar las herramientas de Moodle que tienen a su disposición y que facilitan que puedan hacerlo, y también que sepan trabajar en equipo, que cuenten con las habilidades para intercambiar información.” (Participante 13, mujer, 26 años)

“Es imprescindible el trabajo colaborativo en este tipo de enseñanza, así que los estudiantes deben saber trabajar en equipo. Por ejemplo hemos tenido foros en los que hemos trabajado en grupos. Teníamos que hacer un wiki de cultura y a través del foro nos comunicábamos y decidíamos los puntos que íbamos a incluir, cómo nos los distribuíamos

para buscar información, cómo lo íbamos a redactar en inglés, bueno todo para estar de acuerdo y coordinarnos.”(Participante 46, mujer 28 años)

“Tienen que saber trabajar en grupo y colaborar con los compañeros. Durante el curso se han planteado varias actividades con herramientas tecnológicas y diversos trabajos en equipo. Es necesario que los estudiantes respeten las ideas de los demás y se impliquen en el trabajo en equipo que tienen que desarrollar.” (Participante 55, mujer 32 años)

La modalidad semipresencial va unida a la plataforma y esto facilita el aprendizaje colaborativo. Los estudiantes deben saber que van a tener que trabajar de forma conjunta con sus compañeros y deben estar dispuestos a realizar este trabajo, comunicándose con los compañeros, compartiendo información, asumiendo sus responsabilidades y respetando y agradeciendo el trabajo de otros.” (Participante 77, hombre 28 años)

“Finalmente creo que se tienen que tener habilidades para trabajar en equipo y realizar un trabajo colaborativo en el que los estudiantes se respeten y apoyen mutuamente en las informaciones que se transmiten y que se lleve a cabo una comunicación clara.” (Participante 80, hombre 34 años)

“Los estudiantes que cursan la modalidad semipresencial deben también trabajar de forma colaborativa con el resto de sus compañeros. Por eso, es importante que compartan ideas, se respeten y se conecten con frecuencia a Moodle para poder llevar a cabo ese trabajo en equipo siguiendo las nuevas formas de comunicación.” (Participante 88, hombre 36 años)

Otras de las características que contribuyen a determinar el perfil de las personas que deciden estudiar de forma semipresencial, serían la necesidad de ser organizado y constante (1.6.3.), con un 6,34%, y de tener cierta madurez (1.6.5.), con un 5,98%.

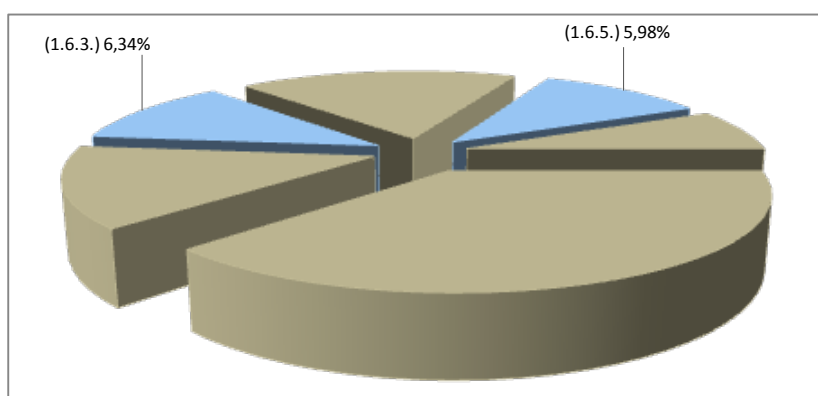


Gráfico 143. % resultados subcategorías 1.6.3. y 1.6.5.

Consideran que las personas, que pudieran tener interés en realizar una titulación universitaria en modalidad semipresencial, deberían ser constantes (1.6.3.) en su trabajo. Opinan que el hecho de tener mayor libertad e independencia, puede conllevar a que no se realice el trabajo suficiente y no se tenga éxito en este tipo de enseñanza porque se produce una

desvinculación del entorno universitario, de los estudios. Creen que los estudiantes deben saber organizar muy bien su tiempo desde el inicio del curso.

Aluden también a la madurez del estudiante. Señalan que los estudiantes que comienzan la universidad no deberían cursar este tipo de modalidad, ya que quizás no sepan asimilar bien la libertad y flexibilidad que esta modalidad imprime, y la consecuencia inmediata de ello sea el fracaso en los estudios. Una vez más, sitúan al estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no ven que los jóvenes puedan ser lo suficientemente independientes en su aprendizaje, creen que todavía tienen una gran dependencia del profesor.

Así se recoge en los siguientes textos extraídos de las entrevistas.

“La persona que decide estudiar esta modalidad tiene que estar comprometida con lo que está estudiando y con su decisión de hacerlo en esta modalidad. Si no somos constantes y nos planificamos bien, puede ser un fracaso porque la flexibilidad y libertad que te deja este tipo de enseñanza puede volverse en contra del propio alumno.” (Participante 24, mujer 31 años)

“Creo que es una modalidad que exige por parte de los estudiantes un compromiso personal muy importante, ya que hay que ser muy constantes y dedicarle a cada asignatura el tiempo oportuno que cada uno necesite para adquirir los contenidos y la realización de actividades. Además el hecho de que sea una modalidad muy flexible no significa que no se tenga que trabajar o estudiar, es más, yo he trabajado mucho más que cuando cursé mi carrera e iba a clase todos los días.” (Participante 57, mujer 33 años)

“Considero que los estudiantes que vayan a cursar una carrera universitaria en modalidad semipresencial deben tener una madurez. No creo que sea adecuada para las personas más jóvenes que comienzan la universidad, ya que la flexibilidad y libertad se pueden confundir y no realizar el trabajo que se requiere.” (Participante 61, mujer 40 años)

“No sé muy bien cómo explicarlo, pero el no tener que ir a clases a diario, hace que no te sientas como en la universidad. Es un tipo de educación muy diferente a la que estamos acostumbrados y puede que se caiga en el error que he dicho antes, y que se produzca una desvinculación por parte del alumno de lo que está estudiando. Por todo esto, creo que es una modalidad que implica madurez. Es una buena forma de seguir formándose para todas aquellas personas que ya son adultas, que tienen diferentes responsabilidades, bien familiares o personales, pero no recomendaría esta modalidad para los estudiantes de 18 años que comienzan la universidad o por lo menos desde el primer año de carrera porque a veces su inmadurez podría dar lugar al fracaso. Se sentirían demasiado libres y perderían un poco su tiempo.” (Participante 86, hombre 38 años)

“(…) el alumno se convierte en el centro y el docente pasa a ser el guía o el orientador. Por este motivo también el alumno debe tener una madurez determinada, ya que implica un gran compromiso por parte de la persona que decide hacer esta especialidad y además una gran constancia, intentando conectarse en cuanto se tenga un poco de tiempo disponible.” (Participante 88, hombre 36 años)

La última de las características que señalan los estudiantes tiene más relación con estudiar en modalidad semipresencial un segundo idioma, ya que señalan que las personas que decidan cursar esta modalidad deberían tener un nivel de inglés previo (1.6.6.). Destaca esta subcategoría en un 4,07%.

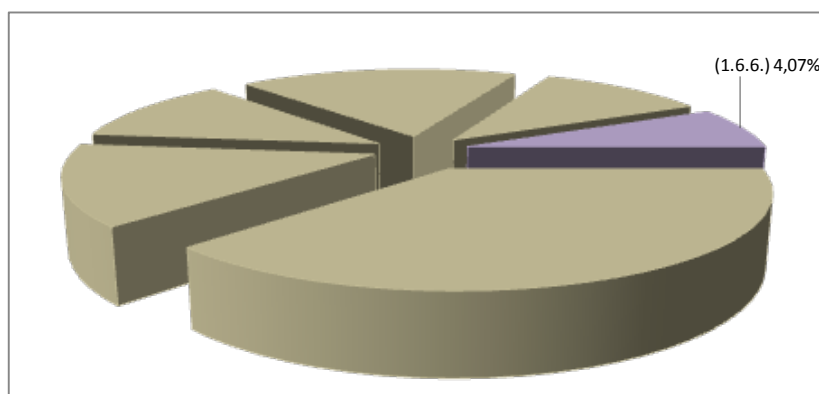


Gráfico 144. % resultados subcategoría 1.6.6.

Consideran que, aunque es una modalidad bastante participativa y colaborativa, también implica que el estudiante sea independiente y sepa autogestionar su tiempo, su aprendizaje en la segunda lengua.

Señalan que el estudiante que tiene una competencia baja en inglés, no puede ser independiente porque todavía necesita de un apoyo del profesor constante, ya que sus conocimientos no son suficientes para realizarlo por él mismo.

Este resultado viene a confirmar lo que vimos en el capítulo sobre política lingüística europea (Capítulo 1), donde se especificaba que la autonomía e independencia del estudiante iba creciendo, según alcanzaba un mayor nivel en sus destrezas, consiguiendo el nivel que le permitiera ser autónomo.

Así lo recogen en sus entrevistas.

“Lo que si me gustaría recomendarle a la gente que se puede animar a hacerla en el futuro es que es mejor y más eficaz esta modalidad si ya se tienen un conocimiento previo de inglés por lo menos intermedio porque la gente se tiene que dar cuenta que aunque a veces es muy participativa y colaborativa, la mayoría del tiempo es una enseñanza más individual en la que es el alumno el que se planifica y prepara contando con los materiales y recursos que necesite para ello.” (Participante 9, mujer 24 años)

“(...) el hecho de tener poco nivel de inglés puede igualmente ser una barrera porque los estudiantes en esta modalidad trabajan de forma muy independiente y si no se tiene un

nivel determinado esa independencia no puede existir y necesitan que el profesor esté continuamente ayudándoles.” (Participante 47, mujer 28 años)

“No creo que las personas que tienen un nivel bajo en inglés puedan cursar este tipo de modalidad porque exige mucho trabajo individual por parte del alumno y el hacerlo en una segunda lengua puede ser una barrera para todos aquellos que no llegan al nivel.” (Participante 43, hombre 33 años)

“Creo que es necesario que cuando se comienza a estudiar una carrera de inglés en esta modalidad, hay que tener una determinada competencia en este idioma que te permita ser más independiente, ya que en este tipo de enseñanza el alumno debe ser muy independiente y planificarse el mismo tanto el tiempo del que dispone como en lo que debe hacer un mayor hincapié por la dificultad que para él pueda tener. Si no tienes un conocimiento que se ajuste más o menos al que se exige a veces es un poco difícil que de forma individual el alumno pueda hacerlo.” (Participante 67, hombre 38 años)

Para concluir con los resultados de la categoría 1.6., recogemos en la gráfica 145 los datos obtenidos en el discurso de hombres y mujeres en los distintos grupos de edad.

■ Totales Mujeres (20-24 años) ■ Totales Mujeres (25 a 29 años) ■ Totales Mujeres (30-34 años)
 ■ Totales Mujeres (35 años o más) ■ Totales Hombres (20-24 años) ■ Totales Hombres (25 a 29 años)
 ■ Totales Hombres (30-34 años) ■ Totales Hombres (35 años o más)

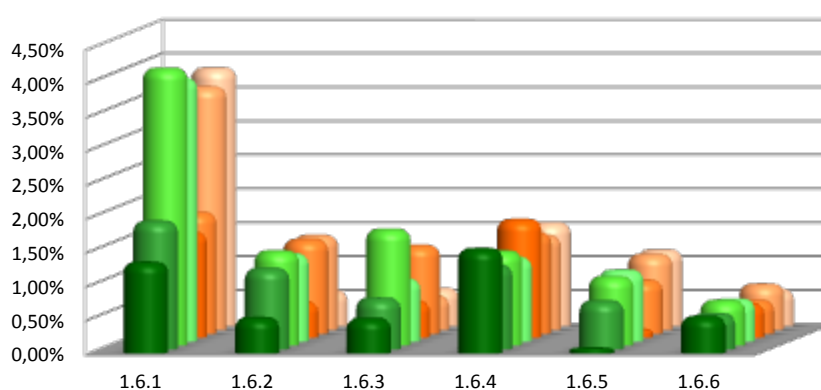


Gráfico 145. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.6. *Características estudiantes de la modalidad semipresencial* en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.6.

- El 22,6% del discurso emitido se refiere a la *Categoría 1.6. Características estudiantes modalidad semipresencial*.
- En esta categoría encontramos seis subcategorías: 1.6.1. Buena competencia digital, 1.6.2. Capacidad para relacionarse, 1.6.3. Organizado y constante, 1.6.4. Capacidad para el trabajo colaborativo, 1.6.5. Madurez y 1.6.6. Nivel de inglés.
- La subcategoría con un mayor peso es la que se refiere a una buena competencia digital (1.6.1.). Como ya se apreció anteriormente en la categoría 1.4., vuelven a ser los

estudiantes de los grupos de mayor edad los que emiten una mayor cantidad de discurso para hacer referencia a esta característica.

- En segundo lugar, destacan las subcategorías que se refieren a la capacidad para el trabajo colaborativo (1.6.4.) y para relacionarse (1.6.2.), haciéndolo de una forma virtual, a través de las herramientas tecnológicas.
- En tercer lugar, consideran importante que las personas que decidan realizar una titulación en modalidad semipresencial sean organizadas y constantes (1.6.3.) y con cierta madurez (1.6.5.). Hacen hincapié en estas dos subcategorías, ya que consideran que el hecho de tener mayor libertad e independencia puede conllevar que no se realice el trabajo suficiente y no se tenga éxito en este tipo de enseñanza, produciéndose una desvinculación del entorno universitario, de los estudios. Creen que los estudiantes deben saber organizar muy bien su tiempo desde el inicio del curso. Señalan que no es la modalidad ideal para los estudiantes que comienzan la universidad, ya que no ven que puedan ser lo suficientemente independientes en su aprendizaje, sino que existe una mayor dependencia de la figura del profesor.
- Finalmente, se refieren a la necesidad de tener un nivel de inglés (1.6.6.) que les permita ser independiente, sin necesitar un apoyo constante del profesor.

Expuestos los resultados sobre las características que consideran deben tener un estudiante para realizar una titulación universitaria en modalidad semipresencial, y que nos sirven para crear un perfil concreto de esos estudiantes, pasamos a recoger los resultados de la plataforma *e-learning* propuesta para la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés). Queríamos conocer su percepción sobre el diseño de la plataforma, así como de las herramientas y actividades realizadas. Este análisis nos permitirá conocer cuáles son las fortalezas y debilidades del modelo que se está analizando y, con ello, tener los datos suficientes que permitan establecer mejoras en el modelo para conseguir un modelo eficaz y de calidad para la enseñanza de una segunda lengua como el inglés.

A través de los resultados sobre la plataforma en sí y sobre las herramientas y actividades realizadas, podremos saber si se han desarrollado cada una de las destrezas en inglés, así como la gramática y la cultura, consiguiéndose la aplicación del método comunicativo en un modelo de enseñanza *blended learning*.

A continuación exponemos los resultados obtenidos en cada una de estas categorías, recogiendo las opiniones de los estudiantes que han participado en la investigación con diferentes extractos de las entrevistas.

5.2.3.3.2.7. RESULTADOS CATEGORÍA 1.7. PLATAFORMA E-LEARNING DE LA ASIGNATURA DE IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA I (INGLÉS)

En este apartado recogemos los resultados obtenidos sobre la plataforma *e-learning* de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés) de acuerdo a las opiniones de los hombres y mujeres que participan en la investigación.

Categoría 1.7. Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.7.1. Claridad y organización.
- 1.7.2. Promueve el trabajo y aprendizaje colaborativo.
- 1.7.3. Gran disponibilidad de recursos y herramientas.
- 1.7.4. Ambiente virtual centrado y diseñado para el estudiante.
- 1.7.5. Comunidad de aprendizaje.
- 1.7.6. Evaluación-autoevaluación.
- 1.7.7. Innovadora.
- 1.7.8. Promueve la interacción.
- 1.7.9. Mejora lengua inglesa.

Cuadro 13. *Categoría 1.7. Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)*

El peso de esta categoría en el total del discurso emitido por todos los estudiantes de las diferentes edades y sexo es del 16,9% con respecto al total del discurso.

En la tabla 25 y la gráfica 146 recogemos todos los resultados extraídos de los informes individuales realizados de los diferentes nudos que componen esta categoría.

Categoría 1.7. <i>Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)</i>									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.7.1. Claridad y organización	0,24%	0,20%	0,26%	0,25%	0,28%	0,29%	0,25%	0,23%	2%
1.7.2. Promueve el trabajo y aprendizaje colaborativo	0,73%	1,2%	0,96%	0,82%	0,79%	1,2%	1%	0,51%	7,21%
1.7.3. Gran disponibilidad de recursos y herramientas	0,58%	0,46%	0,41%	0,38%	0,39%	0,34%	0,31%	0,40%	3,27%
1.7.4. Ambiente virtual centrado y diseñado para el estudiante	0,37%	0,38%	0,39%	0,32%	0,35%	0,43%	0,36%	0,39%	2,99%
1.7.5. Comunidad de aprendizaje	0,66%	1,1%	0,94%	0,73%	0,79%	1,1%	1%	0,58%	6,90%
1.7.6. Evaluación-autoevaluación	0,75%	0,65%	0,57%	0,45%	0,84%	0,69%	0,72%	0,68%	5,35%
1.7.7. Innovadora	0,53%	0,44%	0,39%	0,37%	0,54%	0,37%	0,36%	0,32%	3,32%
1.7.8. Promueve la interacción	0,94%	0,97%	0,83%	0,83%	0,76%	1,1%	0,94%	0,60%	6,97%
1.7.9. Mejora lengua inglesa	1,10%	1,20%	1,00%	1,05%	1,15%	1,30%	1,05%	1,10%	8,95%
Leyenda de la tabla: TM1= mujeres 20-24 años TM3 = mujeres 30-34 años TH1 = hombres 20-24 años TH3 = hombres 30-34 años TM2 = mujeres 25-29 años TM4 = mujeres 35 años o más TH2 = hombres 25-29 años TH4 = hombres 35 años o más									

Tabla 25. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.7. *Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)*

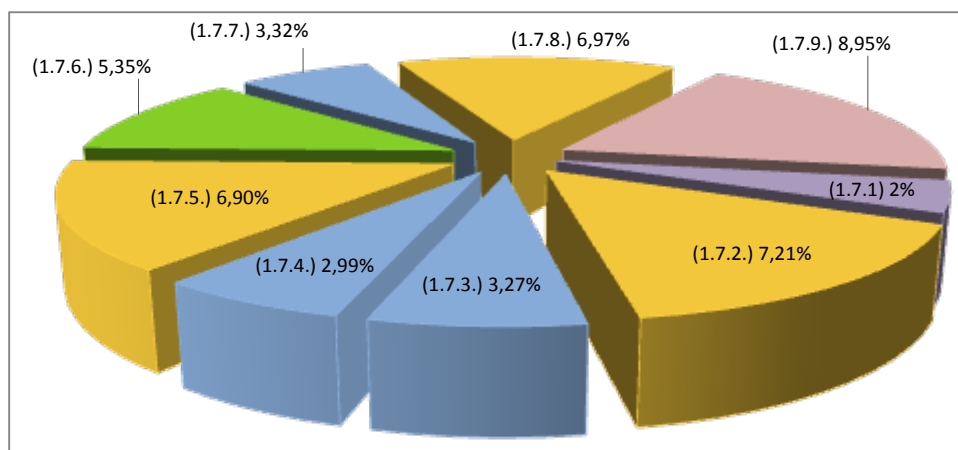


Gráfico 146. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.7. *Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)*

En los resultados obtenidos en la categoría 1.7., en primer lugar, destaca la subcategoría que hace referencia a una plataforma adecuada para la mejora de la lengua inglesa (1.7.9.).

Los estudiantes consideran que a través de las herramientas con las que han contado en la plataforma y las actividades que se han propuesto consiguen la mejora de los aspectos de cultura propuestos, la gramática y las destrezas en lengua inglesa. Sin embargo, cuando se refieren a estas competencias, en ningún momento hacen alusión a la expresión oral.

Este resultado viene a confirmar el que habíamos obtenido en la categoría 1.4. sobre las desventajas de la modalidad semipresencial, en la cual en la subcategoría 1.4.5. hacían referencia a que una de las desventajas que habían observado es que no se mejoraba la expresión oral, con un peso del 11,75% con respecto al 18,7% que ocupaba esta categoría en el total del discurso emitido.

Esta es una clara debilidad del modelo que se propone, ya que como señalamos en el capítulo 2 del marco teórico sobre el método comunicativo, es imprescindible que este método de enseñanza capacite al estudiante para que se comunique en la segunda lengua de una forma eficaz tanto de forma escrita como oral, promoviendo una comunicación real. Es decir, se basa en el desarrollo de la competencia comunicativa que engloba la competencia lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica.

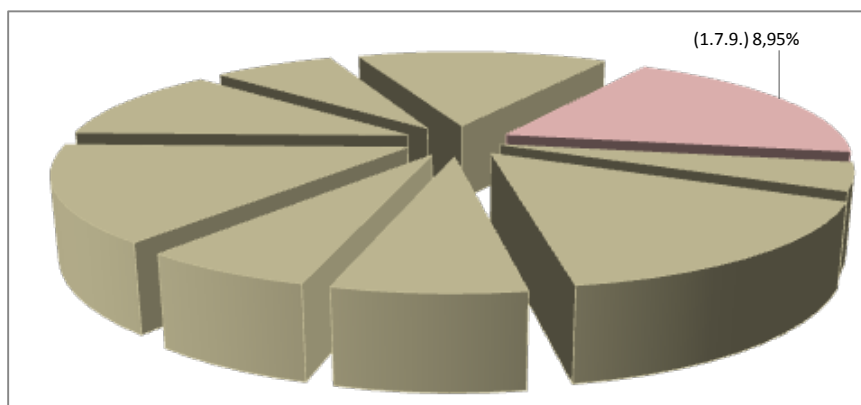


Gráfico 147. % resultados subcategoría 1.7.9.

En los resultados extraídos de los cuestionarios de la metodología cuantitativa (ítem 22 del cuestionario 1 e ítem 13 del cuestionario 2, Anexo 2) también se reflejaba que no había existido una mejora significativa en la competencia de expresión oral, no así en el resto de las destrezas donde al final del curso la valoración que hacían los estudiantes sobre ellas era significativamente mejor

También se reflejaba una mejora de los contenidos gramaticales, cultura y comprensión oral y escrita, y expresión escrita en los ítems que hacían referencia al uso de distintas herramientas en las actividades propuestas (ítem 18, 20, 21, 22 y 24 del cuestionario 2, Anexo 2) y en la valoración final que hacen de su nivel de inglés al finalizar el curso en el ítem 29 del cuestionario 2. Esto confirma, una vez más, los resultados extraídos de las opiniones de los estudiantes en las entrevistas.

En los siguientes extractos de las entrevistas se ejemplifican este resultado.

“Creo que esta plataforma ha contado con las actividades y herramientas adecuadas para mejorar en inglés. Mejorar en los aspectos gramaticales, la cultura y las destrezas de comprensión oral y escrita, y expresión escrita que se iban a evaluar a través de distintas actividades virtuales.” (Participante 33, mujer 38 años)

“Yo diría que esta plataforma ayuda mucho a mejorar en inglés y este es el objetivo de la asignatura ¿no? Hemos contado con mucho material y recursos que nos han ayudado a mejorar en gramática y también, por ejemplo, en escribir, escuchar en inglés porque teníamos bastante práctica.” (Participante 91, hombre 29 años)

También haciendo referencia a la categoría 1.7. *Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)*, los estudiantes opinan que es una plataforma que promueve el trabajo y aprendizaje colaborativo (1.7.2.), la interacción (1.7.8) y se crea una comunidad de aprendizaje (1.7.5.).

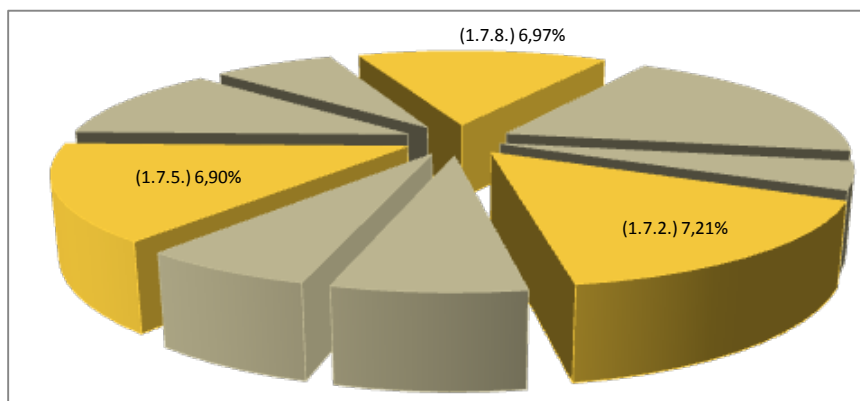


Gráfico 148. % resultados subcategorías 1.7.2., 1.7.5. Y 1.7.8.

Consideran que la plataforma ha contado con las herramientas necesarias que han ayudado a promover el aprendizaje colaborativo (1.7.2.), a pesar de que los estudiantes no compartían el mismo espacio o no se conectaban al mismo tiempo.

Señalan cómo han conseguido un aprendizaje virtual cooperativo que ha favorecido que se hayan podido ayudar a resolver las dudas que les surgían en torno a diferentes puntos de la asignatura, como la gramática, y además se ha favorecido la mejora de la comprensión y expresión escrita al corregirse entre todos los errores que cometían.

El trabajo colaborativo lo relacionan directamente con las herramientas tecnológicas con las que han contado, ya que son estas las que han facilitado que se realicen diversos trabajos en grupo, produciéndose una comunicación constante entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso llegan a señalar que se produce un mayor trabajo en equipo que cuando se realizan trabajos colectivos de manera presencial, ya que el hecho de contar con herramientas sincrónicas y asincrónicas permiten el poder compartir ideas y generar conocimiento de forma continua y, de acuerdo a la situación de cada una de las personas que conforman el grupo.

“Nos proporciona distintas herramientas que hacen que no sea una enseñanza tan individualista sino que podamos trabajar en equipo. Para ello hemos contado, por ejemplo, con los foros, con los que hemos podido trabajar juntos en el desarrollo de un wiki de cultura y en el intercambio de ideas de metodología para la enseñanza del inglés. A través de ellos nos hemos podido comunicar con los estudiantes con los que compartíamos la plataforma y trabajar todos juntos.” (Participante 17, mujer 28 años)

“También destaco cómo el uso de estas tecnologías hace que los estudiantes trabajen en equipo, como por ejemplo en el diseño del wiki y el uso de su foro. Esto mejora o favorece el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo y que el alumno se convierta en el centro de la educación y sea el que genere el conocimiento, mientras que el profesor pasa a ser el guía, el orientador.” (Participante 77, hombre 28 años)

Se consigue llevar a cabo la interacción y comunicación (1.7.8), asegurando que es posible, a pesar de que en un comienzo vieron que sería imposible con las pocas clases presenciales que tenían, pudiendo dar lugar a una educación más impersonal. Además, esta interacción la consideran imprescindible para evitar que se produzca el aislamiento y la soledad. Destacan que la comunicación se ha podido llevar a cabo al contar sobre todo con las herramientas asincrónicas que no requerían coincidir en el mismo lugar ni hacerlo al mismo tiempo. De esta forma conseguía la flexibilidad que destacaron anteriormente como una ventaja de la modalidad semipresencial (1.5.4.), ya que cada estudiante determinaba el momento en el que podía comunicarse y desde donde lo iba a hacer. La interacción sobre todo en las herramientas de comunicación, como el foro, les sirve para plantear dudas, resolver cuestiones o reflexionar sobre asuntos de importancia para la materia y para su futuro como docentes.

“Me ha parecido un diseño bastante participativo, ya que los estudiantes teníamos en ocasiones que realizar algunos trabajos en grupo. Este ha sido el caso del uso del wiki porque estábamos divididos en diferentes grupos y teníamos que desarrollar un wiki de cultura. Para podernos comunicar teníamos un foro en el que todo el grupo participaba y tomaba las decisiones sobre forma y contenido que después plasmamos en el wiki. Fue un trabajo entre todos y esto me ha gustado mucho porque te acerca más a los compañeros y no te sientes tan solo.” (Participante 19, mujer 28 años)

“(…) aunque se pueda creer que es una educación mucho más impersonal e individualista, la realidad es diferente y los estudiantes necesitamos comunicarnos con nuestros compañeros, así que los profesores nos deben proporcionar las herramientas para que podamos hacerlo.” (Participante 17, mujer 28 años)

“Dentro de las herramientas que hemos utilizado en la plataforma de idioma I, me gustaría destacar los foros que se han presentado para comunicarnos entre los estudiantes y ayudarnos con las dudas, o los que hemos usado para desarrollar el trabajo en equipo en la elaboración de diferentes tareas. Me parece fenomenal utilizarlos porque es una gran manera de estar continuamente en contacto.” (Participante 59, hombre 38 años)

“(…) el foro que teníamos para el desarrollo del wiki y al que los componentes del grupo nos conectábamos para comunicarnos, repartirnos el trabajo y ayudarnos en la redacción del texto final, y siempre lo teníamos que hacer en inglés. Ha sido un trabajo muy colaborativo del que todos hemos aprendido de todos y lo hemos compartido con el resto de los compañeros.” (Participante 70, hombre 36 años)

Afirman que las herramientas que han tenido como foros y wikis, han colaborado en la creación de una comunidad (1.7.5.) en la que todos han colaborado y se han comunicado para la realización de distintas actividades en grupo de forma virtual. A través de la comunidad que se crea se consigue que entre todos los participantes del grupo determinen los puntos a tratar, se respeten las opiniones y se agradezca el trabajo de los demás. No solo realizan los trabajos de su equipo sino que comparten lo que otros compañeros han realizado, creándose conocimientos que se comparten.

Consideran seriamente que con esta metodología se favorece la participación activa. Con esta modalidad y a través de la plataforma es más sencillo que se participe en las distintas actividades propuestas y que sirva para desarrollar actividades prácticas.

“(…) también se cuenta con la ayuda y la colaboración del resto de los compañeros, por lo cual se promueve también el trabajo colaborativo o en grupo. Por eso, es necesario tener habilidades para trabajar con el resto de los compañeros, respetando las aportaciones e ideas de estos.” (Participante 19, mujer 28 años)

“También destaco cómo el uso de estas tecnologías hace que los estudiantes trabajen en equipo, como por ejemplo en el diseño del wiki y el uso de su foro. Esto mejora o favorece el aprendizaje colaborativo, el trabajo en equipo y que el alumno se convierte en el centro de la educación y sea el que genere el conocimiento, mientras que el profesor pasa a ser el guía, el orientador.” (Participante 44, mujer 27 años)

“(…) aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo porque los estudiantes nos comunicamos con frecuencia a través de ella, compartimos información y trabajamos juntos, respetándonos en nuestras intervenciones y agradeciendo el trabajo que los demás compañeros comparten con nosotros.” (Participante 3, hombre 28 años)

Otra de las opiniones de la categoría 1.7. es la evaluación-autoevaluación (1,7.6), con un 5,35%.

Los estudiantes consideran que es una modalidad que está respaldada por una plataforma *e-learning* que cuenta con herramientas que permiten que los profesores puedan diseñar distintas actividades evaluables para que se tenga en cuenta también el trabajo que el discente realiza a lo largo del curso, consiguiendo que ni la distancia física ni temporal pudiera impedir hacerlo.

Al mismo tiempo destacan que la plataforma ha contado con actividades que les han permitido su autoevaluación. Gracias al *feedback* que recibían una vez que las habían realizado conseguían aprender.

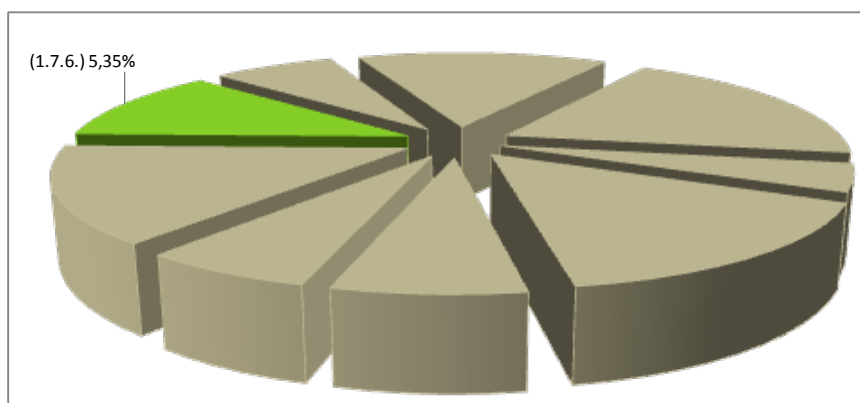


Gráfico 149. % resultados subcategoría 1.7.6.

Una vez más destacan que se ha podido llevar a cabo la evaluación y autoevaluación gracias a que han contado con herramientas que lo han permitido como los foros, *wikis* o cuestionarios *online*.

Como señalan, la autoevaluación les permite conocer sus propias necesidades y poder realizar una mejor autogestión de su aprendizaje, conociendo sus fortalezas y sus debilidades de cara a preparar la evaluación final de la asignatura.

“(…) también han servido para que se nos haya podido examinar de manera continua, puesto que se han ido evaluando algunas de las actividades que se han propuesto y

realizado a lo largo del curso. Esto es más justo porque es mucho el trabajo que hemos realizado de forma virtual y se debe tener en cuenta.” (Participante 5, mujer 22 años)

“En la plataforma de idioma I hemos encontrado una gran cantidad de actividades. Algunas evaluables por la profesora, otras de autoevaluación para nosotros o para practicar los contenidos que se han tratado en cada uno de los módulos. Me ha parecido genial porque lo que está claro es que cuantos más ejercicios podamos realizar, más claros estarán los contenidos y mejor preparados afrontaremos las actividades de evaluación y el examen final.” (Participante 14, mujer 27 años)

“De las herramientas que hemos utilizado destaco el uso de los cuestionarios porque a través de ellos hemos podido autoevaluarnos y ser evaluados por la profesora. Me parece una herramienta muy útil porque conocíamos rápidamente los fallos que habíamos tenido y se nos daban las explicaciones oportunas que nos ayudaban a clarificar nuestras dudas.” (Participante 24, mujer 31 años)

“Es una buena plataforma para la evaluación continua. Nos pone a nuestra disposición distintas herramientas que lo hacen posible. Por ejemplo hemos contado con cuestionarios online para practicar nuestra gramática, reading o listening. También hemos tenido videocast o podcats para la comprensión oral o glosarios y foros para la comprensión y expresión escrita. Algunas de las actividades que hemos ido realizando de forma virtual durante el curso se han tenido en cuenta a la hora de determinar nuestra nota final la cual no ha sido solo el examen final.” (Participante 10, hombre 23 años)

“Algo que destaco de esta plataforma o de la planificación de esta asignatura es que se ha conseguido llevar una evaluación continua porque se han contado con distintas actividades que se han ido realizando a lo largo del curso y que la profesora ha ido evaluando para que fuera una evaluación continua y no que solo tuviéramos el examen final.” (Participante 56, hombre 45 años)

“Se han planteado varias actividades a desarrollar a lo largo del curso y esto me ha venido muy bien porque el ir haciendo trabajos me ha ayudado a adquirir y practicar los contenidos de la asignatura, y mejorar las destrezas en inglés. Además también han servido para que se nos haya podido examinar de manera continua porque se han ido evaluando algunas de las actividades que se han propuesto y realizado a lo largo del curso.” (Participante 71, hombre 47 años)

Ven en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), una plataforma innovadora (1.7.7.), con un 3,32%, que cuenta con una gran disponibilidad de recursos y herramientas tecnológicas (1.7.3.), con un 3,27%, y que consigue crear un ambiente virtual centrado y diseñado para el estudiante (1.7.4.), con un 2,99%.

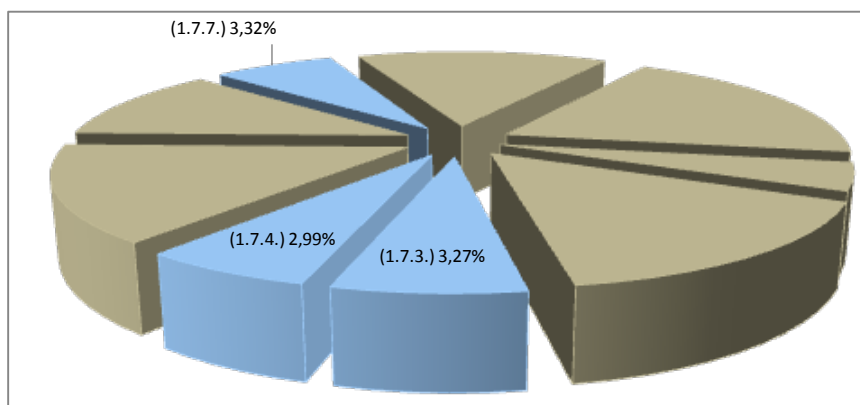


Gráfico 150. % resultados subcategorías 1.7.3., 1.7.4. y 1.7.7.

Consideran la plataforma como innovadora (1.7.7.) en el sentido de tecnológica, ya que se ha conseguido el diseño de una plataforma que ponga al servicio de la educación y de los estudiantes los medios tecnológicos con los que cuenta. Se considera que la forma en que se han diseñado las actividades, a través de las herramientas tecnológicas, ha sido innovadora y eficaz al conseguirse la mejora en diferentes destrezas y en los contenidos de la asignatura.

“En comparación con las plataformas de otras asignaturas, puedo decir que ha sido una plataforma muy actual, innovadora y tecnológica porque ha ofrecido diversas herramientas para desarrollar las destrezas o los contenidos.” (Participante 83, mujer 24 años)

“El contar con tantas herramientas tecnológicas hace que esta plataforma sea muy innovadora y que nos enseñe cómo aplicarlas a la educación y a la enseñanza del inglés, consiguiendo que se puedan mejorar las destrezas en lengua inglesa.” (Participante 68, hombre 43 años)

En sus resultados también destacan la gran cantidad de recursos y herramientas (1.7.3.) con los que cuentan en la plataforma como los documentos en distintos formatos, los foros, los *wikis*, el glosario o los cuestionarios *online*, relacionándolos con la ideas de un entorno centrado en el estudiante, ya que al contar con tantos recursos y herramientas, pueden elegir los que consideren que mejor se adaptan a ellos.

“(…) contaba con tantos recursos y tan variados que cada estudiante podía mejorar, utilizando los que consideraba que mejor se adaptaban a él. Es una enseñanza mucho más individualizada en la que el alumno es el centro de todo y es el que toma la mayoría de las decisiones en su aprendizaje.” (Participante 2, mujer 30 años)

“La plataforma de idioma I nos ha proporcionado una gran cantidad de archivos, recursos y herramientas que nos han ayudado a practicar y adquirir los contenidos de la asignatura.” (Participante 58, mujer 44 años)

“Al tener en la plataforma muchos recursos y muy variados hace que sea una modalidad que se adapta perfectamente a los diferentes estilos de aprendizaje. Enseñanza mucho más personalizada. Se le proporciona al alumno muchísimos recursos y herramientas y es él el que al final elige lo que más necesita practicar, a qué ritmo y en qué momento.” (Participante 23, hombre 27 años)

“Ha sido una plataforma en la que se ha tenido en cuenta la diversidad de estudiantes que realizábamos la asignatura porque se presentaban archivos diversos en PDF, Word, presentaciones, audios, videos... de esta forma de adaptaba bastante a esa heterogeneidad de estudiantes y a las necesidades de cada uno.” (Participante 29, hombre 27 años)

Finalmente, en los resultados de la categoría 1.7., destacamos aquella subcategoría que se refiere a la claridad y organización (1.7.1.) de la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés), con un 2%.

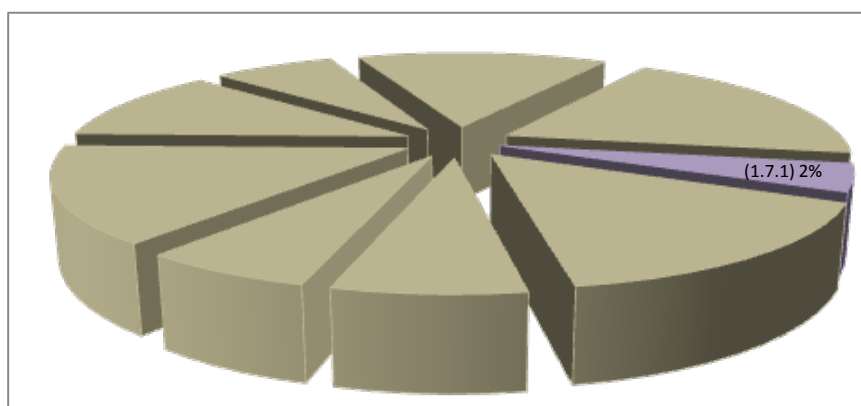


Gráfico 151. % resultados subcategoría 1.7.1.

Consideran que es fundamental que la plataforma tenga una buena organización y que todo esté claramente especificado (1.7.1.), ya que, al tener una sola clase al mes, la plataforma se convierte en su aula física virtual y es a ella a la que acuden a diario para realizar las actividades, descargar archivos, participar en foros, etc.

Esto directamente lo relacionan con la implicación que muestre el docente, ya que es él el que debe realizar el trabajo de estructuración y planificación de las estructuras, adelantando las dificultades que pudieran tener los estudiantes y diseñando una plataforma que no lleve a ningún equívoco o error que vaya en contra del aprendizaje del discente.

“Hemos tenido muy poco tiempo presencial y necesitábamos una estructura que tuviera todo muy bien organizado y así ha sido. Se nota el trabajo y el esfuerzo del profesor para conseguir engranar todo y mostrarlo de la forma más clara posible.” (Participante 69, mujer 27 años).

“En mi opinión esta plataforma está muy bien diseñada tanto en la distribución de los contenidos como en el planteamiento de actividades y uso de herramientas. Se agradece que la plataforma sea clara, ya que es nuestra aula, en la que se nos debe facilitar todo lo que los estudiantes necesitamos para superar la asignatura.” (Participante 16, hombre 22 años)

“El adjetivo que mejor define la plataforma de idioma I es la claridad, ya que los temas están muy bien delimitados en diferentes módulos a los que se han acompañado con distintos recursos y herramientas para poder llevar a cabo diferentes actividades para practicar los contenidos de la asignatura.” (Participante 45, hombre 34 años)

Vemos gráficamente la distribución de los resultados de hombres y mujeres en los distintos grupos de edad.

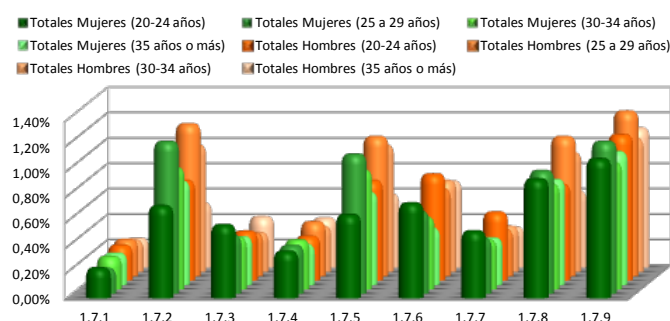


Gráfico 152. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.7. *Plataforma e-learning de la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)*

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.7

- El 16,9% del discurso emitido se refiere a la *Categoría 1.7. Plataforma Moodle de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)*.
- En esta categoría encontramos nueve subcategorías: 1.7.1. Claridad y organización, 1.7.2. Promueve el trabajo y aprendizaje colaborativo, 1.7.3. Gran disponibilidad de recursos y herramientas, 1.7.4. Ambiente virtual centrado y diseñado para el estudiante, 1.7.5. Comunidad de aprendizaje, 1.7.6. Evaluación-autoevaluación, 1.7.7. Innovadora, 1.7.8. Promueve la interacción y 1.7.9. Mejora lengua inglesa.
- En primer lugar, destacan que la plataforma es eficaz para la mejora en el aprendizaje de la lengua inglesa (1.7.9.). Los estudiantes consideran que a través del modelo presentado consiguen la mejora de los aspectos culturales propuestos, la gramática y las destrezas

de comprensión oral y escrita, así como la de expresión escrita en lengua inglesa. Sin embargo, cuando se refieren a estas competencias, en ningún momento hacen alusión a la expresión oral. Este resultado viene a confirmar el que habíamos obtenido en la categoría 1.4. sobre las desventajas de la modalidad semipresencial y en los datos cuantitativos cuando realizaban una autovaloración de su expresión oral.

- En segundo lugar, los estudiantes opinan que es una plataforma que promueve el trabajo y aprendizaje colaborativo (1.7.2.), promueve la interacción (1.7.8) y se crea una comunidad de aprendizaje (1.7.5.).
- En tercer lugar, consideran que se ha fomentado la evaluación y autoevaluación (1,7.6). Aprecian positivamente, que la plataforma haya contado con actividades y herramientas que permitieran a los profesores tener en cuenta y valorar su trabajo realizado a lo largo del curso, consiguiendo que ni la distancia física ni temporal pudiera impedir hacerlo. Además ven en ellas una buena forma de poder ser consciente de su progreso.
- En cuarto lugar, ven en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), una plataforma innovadora (1.7.7.) al contar con diversos recursos y herramientas tecnológicas (1.7.3.), y un ambiente virtual centrado y diseñado para el estudiante (1.7.4.).
- Finalmente, destacan la claridad y la buena organización (1.7.1.) en la presentación de los materiales, los recursos y las herramientas. Esta característica la consideran fundamental, ya que al tener una sola clase al mes la plataforma se convierte en su aula virtual y es a ella a la que acuden a diario para realizar las actividades, descargar archivos, participar en foros, etc.

5.2.3.2.8. RESULTADOS CATEGORÍA 1.8. ACTIVIDADES DE LA PLATAFORMA DE LA ASIGNATURA DE IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA I (INGLÉS)

A continuación vamos a profundizar en los resultados obtenidos sobre las diferentes actividades propuestas en la plataforma *e-learning* de la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés). Para ello analizaremos las distintas opiniones que han señalado los estudiantes al finalizar el curso.

Como hemos realizado anteriormente con el resto de las categorías, mostraremos los resultados de las distintas subcategorías que conforman la categoría 1.8. Además, profundizaremos en los diferentes nudos o ramificaciones en que se subdividen estas mismas subcategorías para realizar un análisis más cualitativo del proceso.

Categoría 1.8. Actividades de la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

- 1.8.1. Adecuadas.
 - 1.8.1.1. Al nivel lingüístico y desarrollo de las destrezas.
 - 1.8.1.2. Para el desarrollo de la expresión escrita.
 - 1.8.1.2.1. *Wiki*.
 - 1.8.1.2.2. Glosario.
 - 1.8.1.2.3. Foro.
 - 1.8.1.3. Para el desarrollo de la comprensión escrita.
 - 1.8.1.3.1. *Wiki*.
 - 1.8.1.3.2. Glosario.
 - 1.8.1.3.3. Foro.
 - 1.8.1.3.4. Ejercicios de los documentos.
 - 1.8.1.3.5. Cuestionarios *online*.
 - 1.8.1.4. Para el desarrollo de la comprensión oral.
 - 1.8.1.4.1. *Videocast*.
 - 1.8.1.4.2. *Podcast*.
 - 1.8.1.4.3. Cuestionarios *online*.
 - 1.8.1.5. Para mejorar la gramática inglesa.
 - 1.8.1.5.1. Cuestionarios *online*.
 - 1.8.1.5.2. Ejercicios de los documentos.
 - 1.8.1.5.3. Glosario.
 - 1.8.1.6. Para mejorar el conocimiento de la cultura inglesa.
 - 1.8.1.6.1. *Wiki*.
 - 1.8.1.6.2. Foros.
 - 1.8.1.7. Para mejorar el vocabulario.
 - 1.8.1.7.1. *Podcast*.
 - 1.8.1.7.2. *Videocast*.
 - 1.8.1.7.3. Ejercicios de los documentos.
 - 1.8.1.7.4. Glosario.
 - 1.8.1.7.5. Cuestionarios *online*.
 - 1.8.1.8. Para mejorar la pronunciación.
 - 1.8.1.8.1. *Podcast*.
 - 1.8.1.8.2. *Videocast*.
 - 1.8.1.9. Para fomentar el aprendizaje colaborativo.
 - 1.8.1.9.1. Foro.
 - 1.8.1.9.2. *Wiki*.
 - 1.8.1.9.3. Glosario.
 - 1.8.1.10. Para evaluarnos/autoevaluarnos.

- 1.8.1.11. Al tipo de modalidad.
- 1.8.2. Diversas.
- 1.8.3. Innovadoras.
- 1.8.4. Complicadas.
- 1.8.5. Participativas.
- 1.8.6. Accesibles.

Cuadro 14. Categoría 1.8. Actividades de la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)

Como recogimos en la exposición de las categorías generales, del total del discurso que han emitido todos los grupos de edad y sexo, la categoría 1.8. tiene un peso del 27,7% en relación al resto de los temas tratados.

Es por lo tanto uno de los subsistemas al que más discurso se dedica junto con las herramientas utilizadas en la plataforma, la opinión de la modalidad semipresencial o las ventajas que destacan en esta.

En la siguiente tabla 26 y gráfica 153 señalamos los resultados totales de cada grupo de edad y sexo sobre cada una de las subcategorías que han conformado esta categoría. Los datos se han extraído de los informes individuales realizados a cada nudo que compone esta parte del árbol total de categorías y subcategorías.

<i>Categoría 1.8. Actividades plataforma e-learning de la asignatura Idioma I</i>									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.8.1. Adecuadas	2,8%	2,7%	2,5%	2,9%	2,3%	3,7%	3%	2,7%	22,60%
1.8.2. Diversas y abundantes	0,21%	0,17%	0,5%	0,18%	0,23%	0,27%	0,15%	0,17%	1,88%
1.8.3. Innovadoras	0,39%	0,34%	0,39%	0,47%	0,27%	0,52%	0,26%	0,37%	3,01%
1.8.4. Complicadas	0%	0,21%	0,25%	0,20%	0,08%	0,26%	0,26%	0,15%	1,41%
1.8.5. Participativas	1,1%	0,94%	0,68%	0,74%	0,62%	0,46%	1,3%	0,61%	6,45%
Leyenda de la tabla: TM1= mujeres 20-24 años TM3 = mujeres 30-34 años TH1 = hombres 20-24 años TH3 = hombres 30-34 años TM2 = mujeres 25-29 años TM4 = mujeres 35 años o más TH2 = hombres 25-29 años TH4 = hombres 35 años o más									

Tabla 26. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.8. Actividades plataforma e-learning de la asignatura Idioma I

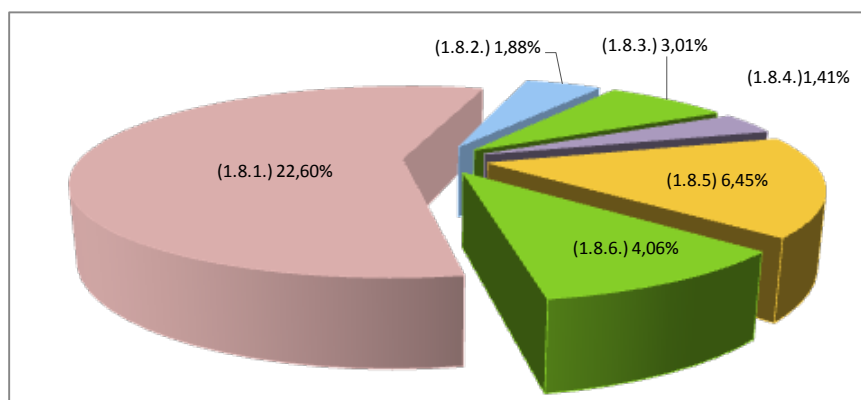


Gráfico 153. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.8. *Actividades plataforma e-learning de la asignatura Idioma I*

En primer lugar, podemos resaltar que la mayoría de las opiniones de los estudiantes coinciden en valorar las actividades presentadas en el modelo como adecuadas (1.8.1), con un 22,60% en relación al 27,7% que es el peso que esta categoría tiene en el total del discurso emitido sobre todas las categorías.

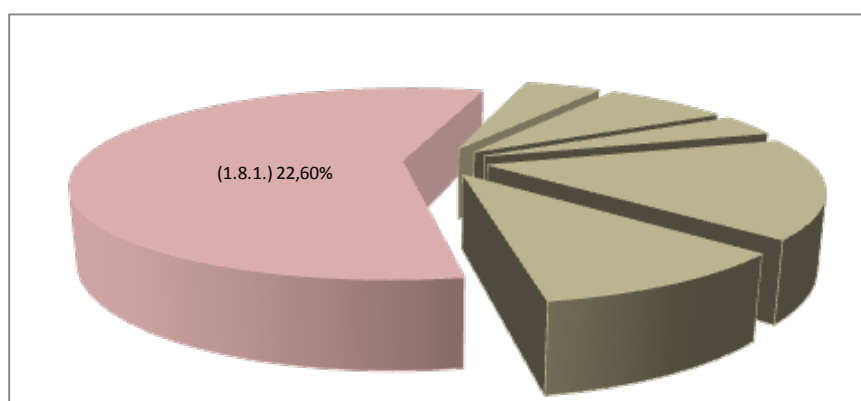


Gráfico 154. % resultados subcategoría 1.8.1.

Para poder concretar la adecuación (1.8.1.) a la que los estudiantes se refieren, debemos analizar los subsistemas en que esta subcategoría se divide. Podemos destacar que las opiniones de los estudiantes se concretan en una adecuación al nivel lingüístico (1.8.1.1.), al desarrollo de la expresión escrita (1.8.1.2.), al desarrollo de la comprensión escrita (1.8.1.3.), al desarrollo de la comprensión oral (1.8.1.4.), a la mejora de la gramática inglesa (1.8.1.5.), a la mejora de la cultura inglesa (1.8.1.6.), a la mejora del vocabulario (1.8.1.7.), a la mejora de la pronunciación (1.8.1.8.), al fomento del aprendizaje colaborativo (1.8.1.9.), para la evaluación-autoevaluación (1.8.1.10) y al tipo de modalidad (1.8.1.11).

Principalmente destacan la adecuación de las actividades al fomento del aprendizaje colaborativo (1.8.1.9.), señalando aquellas que habían realizado a través de los foros (1.8.1.9.1.), *wikis* (1.8.1.9.2.) o el glosario (1.8.1.9.3.) y que les habían facilitado el desarrollo de distintas actividades grupales.

Nuevamente se refieren a los *wikis* (1.8.1.9.2.) que han realizado sobre los diferentes temas de cultura. *Wikis*, que como ellos expresan, les han permitido desarrollar un trabajo en equipo con independencia de la distancia física y temporal que existía.

Destacan la posibilidad de desarrollar un trabajo en equipo al colaborar todos, respetar las ideas y compartir conocimiento. Este uso del *wiki* lo relacionan directamente con el foro (1.8.1.9.1.) que les ayudó a crear un debate sobre los puntos a tratar en el tema cultura, su organización, puntos relevantes, o la distribución de los contenidos.

"(...) la actividad sobre la cultura, ha sido un foro muy participativo en el que todos los componentes del equipo hemos participado con asiduidad y nos hemos ayudado a determinar los puntos que se iban a tratar y la forma en que íbamos a hacerlo. De esta forma se ha convertido en un gran trabajo en equipo." (Participante 37, mujer 23 años)

"(...) con la actividad de cultura a través de los foros y wikis, nos ayuda a trabajar en equipo. Es una buena forma de que participemos en grupo en el desarrollo de una actividad. No solo hemos mejorado en inglés sino que nos hemos podido comunicar con los compañeros y trabajar todos de forma conjunta a cualquier hora y desde cualquier lugar." (Participante 23, hombre 27 años)

Destacan también el glosario (1.8.1.9.3.) realizado sobre los distintos términos gramaticales. El desarrollo de esta actividad lo ven como una oportunidad de poder completar entre todos un diccionario de términos que les era válido para recurrir a él y consultar las diferentes dudas que les surgían.

"(...) lo hemos compartido con el resto de los compañeros y al final hemos tenido un glosario completo de términos gramaticales que íbamos a necesitar." (Participante 9, mujer 24 años)

"(...) el caso del glosario el trabajo es compartido con los compañeros y al final tenemos un glosario completo de los términos que teníamos que tratar." (Participante 73, hombre 23 años)

En segundo lugar, resaltan los resultados que se refieren a la adecuación de las actividades realizadas al tipo de modalidad (1.8.1.11.). Los estudiantes consideran que las actividades que se han presentado a lo largo del curso han sido las adecuadas a una forma de enseñanza en la que consideran imprescindible el uso de las tecnologías.

“Las actividades que se han planteado en la plataforma me parecen propias para este tipo de formación, ya que en todo momento se han utilizado las herramientas que esta plataforma pone a disposición de los profesores.” (Participante 17, mujer 28 años)

“(…) destaco que en muchas de las actividades que se nos han presentado, se han realizado a través de herramientas tecnológicas, permitiendo practicar un idioma de manera virtual a través de Moodle. Realizarlo de otra manera no lo considero adecuada a esta modalidad” (Participante 73, hombre 23 años)

Otra de las subcategorías que hacen referencia a la adecuación (1.8.1) de las actividades, es la subcategoría sobre la adecuación para el desarrollo de la expresión escrita (1.8.1.2.). En ella los estudiantes aluden a una serie de actividades que les han facilitado la mejora de la esta destreza.

Para realizar los análisis cualitativos nos referiremos a estos subsistemas: *wiki* (1.8.1.2.1.), Glosario (1.8.1.2.2.) y Foro (1.8.1.2.3.).

Los estudiantes destacan la actividad relacionada con el desarrollo de un *wiki* de cultura (1.8.1.2.1.) como la actividad que más les ha ayudado a mejorar la expresión escrita al tener que utilizar esta lengua como la lengua de desarrollo del tema de cultura realizado, así como en el foro (1.8.1.2.3.), en el que los componentes de los diferentes grupos se comunicaban y tomaban decisiones sobre el desarrollo del tema, el reparto de tareas o los puntos a tratar.

Incluso destacan cómo estas actividades les han proporcionado la oportunidad de poner en práctica lo que habían adquirido y de hacerlo en una situación real de comunicación.

“Ha sido una manera muy tecnológica de mejorar por ejemplo la expresión escrita, utilizando un wiki para que los estudiantes pudiéramos tratar los diferentes contenidos de cultura que se determinaban por la profesora. Ha sido una buena manera de poder poner en práctica todo lo que hemos aprendido y de conseguir expresarnos en otro idioma.” (Participante 44, mujer 27 años)

“En cuanto a las actividades que hemos tenido en plataforma me gustaría destacar el uso que se le ha dado al wiki. Con él hemos conseguido mejorar nuestra forma de expresarnos por escrito en inglés, ya que era el único idioma que podíamos utilizar. De esta manera, hemos podido poner en práctica todo lo que íbamos estudiando y de hacerlo en un contexto real.” (Participante 59, hombre 38 años)

Como hemos señalado en la subcategoría anterior sobre el *wiki* (1.8.1.2.1.), los estudiantes señalaban que consideraban muy adecuados los foros (1.8.1.2.3.) que habían tenido y que a través de ellos, habían conseguido el desarrollo de la expresión escrita. Esta es otra de las actividades a las que más se refieren para mejorar esta destreza.

Hacen referencia tanto al foro que han tenido para el desarrollo de los temas culturales, como al de las aportaciones metodológicas sobre la enseñanza del inglés en infantil y primaria. Consideraban fundamental las normas establecidas en ambas actividades para que pudieran mejorar esta destreza, ya que era requisito imprescindible el uso de la segunda lengua.

“(…) hemos utilizado el foro de metodología en el que todas las intervenciones se hacían en inglés y de esta manera podíamos mejorar nuestra expresión y comprensión escrita, al mismo tiempo que mejorábamos la metodología.” (Participante 14, mujer 27 años)

“Cada grupo hemos contado con un foro donde nos hemos comunicado e intercambiado información sobre el punto de cultura que nos había tocado y todo ello lo hemos tenido que hacer en inglés, así que mejorábamos nuestra expresión en esa lengua.” (Participación 48, hombre 31 años)

También haciendo referencia a la adecuación de las actividades, señalamos que los estudiantes comentan que se han presentado actividades a través de la herramienta tecnológica de glosario (1.8.1.2.2.) donde el desarrollo de este les ha ayudado a mejorar su expresión escrita en inglés al redactar en esa segunda lengua todas las entradas de los términos relacionados con la gramática inglesa.

“(…) con el glosario hemos desarrollado adecuadamente la expresión escrita al tiempo que mejorábamos la gramática, puesto que era un glosario de términos gramaticales.” (Participante 35, mujer 42 años)

“Las actividades de la plataforma que usan herramientas tecnológicas como el glosario de gramática me ha ayudado a mejorar al escribir en inglés los términos que yo he incluido”. (Participante 73, hombre 23 años)

Otro de los subsistemas de la subcategoría adecuación (1.8.1.), se refiere al desarrollo de la comprensión escrita (1.8.1.3.). Al igual que vimos anteriormente en los resultados sobre la adecuación de las actividades para el desarrollo de la expresión escrita (1.8.1.2.), los estudiantes destacan el uso del *wiki* (1.8.1.3.1.), del glosario (1.8.1.3.2.) y los foros (1.8.1.3.3.) para la mejora de la comprensión escrita. Este resultado era esperable, ya que el desarrollo de una de estas destrezas va unido casi siempre la mejora de la otra.

Los estudiantes consideran que a través de estas actividades grupales que han tenido que redactar en inglés y después compartir con el resto de los compañeros, han ayudado a su mejora de la comprensión escrita, ya que debían utilizar ese idioma para leer los contenidos de los *wikis* de cultura de otros grupos, de los términos gramaticales del glosario o de los contenidos metodológicos del foro.

“A través del glosario hemos tenido ocasión de practicar nuestra expresión y comprensión escrita, al tiempo que mejorábamos la gramática, puesto que era un glosario de términos gramaticales en relación a los contenidos que estábamos estudiando.” (Participante 11, mujer 24 años)

“Los foros nos ayudan a mejorar la expresión y comprensión escrita, al escribirlo y leerlo todo en ese idioma. Son dos destrezas que van muy unidas y suelen desarrollarse al mismo tiempo.” (Participante 58, mujer 44 años)

“En concreto puedo decir que los wikis me han ayudado mucho en mi conocimiento sobre su cultura, e indudablemente el hecho de tener que realizarlo en inglés te ayuda a mejorar tanto la comprensión como la expresión escrita en lengua inglesa.” (Participante 1, hombre 25 años)

Con diferencia a los resultados sobre la adecuación de las actividades para la mejora de la expresión escrita (1.8.1.2.), los estudiantes destacan las actividades que han considerado adecuadas para la comprensión escrita (1.8.1.3.) como los cuestionarios *online* (1.8.1.3.5.) y los diferentes documentos (1.8.1.3.4.) colgados en la plataforma *e-learning* de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés). Señalan que es una forma de practicar la comprensión escrita similar a la realizada en una modalidad presencial. La única diferencia es la disponibilidad de estos documentos las 24 horas en la plataforma.

“(…) las actividades a través de cuestionarios que contenían preguntas de comprensión de los archivos de audio y video eran buenos ejercicios para que pudiéramos mejorar la comprensión oral al tener el feedback de los errores que habíamos cometido y tener la posibilidad de practicar con frecuencia.” (Participante 46, mujer 28 años)

“Me han parecido buenos los ejercicios que teníamos en los documentos colgados en Moodle que nos ayudaban a mejorar la comprensión oral. No era nada diferente de lo que estábamos acostumbrados a hacer en la modalidad presencial, pero podíamos acceder a ellos siempre que teníamos tiempo.” (Participante 63, hombre 49 años)

Enlazando con los resultados destacados sobre la adecuación de las actividades para el desarrollo de la comprensión (1.8.1.3.) y expresión escrita (1.8.1.2.), también los estudiantes consideran que son adecuadas para el desarrollo de la comprensión oral (1.8.1.4.). Dentro de las actividades destacan aquellas que se refieren al uso de diferentes tipos de archivos como *videocast* (1.8.1.4.1.) y *podcast* (1.8.1.4.2.), así como los cuestionarios (1.8.1.4.3.). Destacan que a través de las escuchas de diferentes hablantes nativos en contextos reales han aprendido a distinguir diferentes acentos y mejorar su pronunciación.

Señalan cómo a través de ellas han conseguido mejorar su comprensión oral al aprender también a discriminar la información clave que les ayuda a comprender el mensaje.

Destacan la disponibilidad de todas estas actividades en la plataforma, siendo la práctica la única manera de conseguir mejorar esta destreza y de poder alcanzar el nivel para superar las pruebas evaluables que tenían que realizar a lo largo del curso.

“(…) para nuestra comprensión oral. En la plataforma hemos contado con distintos archivos de audio y video a través de los que se nos han presentado situaciones en inglés. Después estos archivos se han relacionado con distintos cuestionarios online que hemos podido realizar para medir nuestra capacidad para entender a personas nativas hablando con diferente acento. Ha sido también una forma de poder discriminar la información que hemos recibido y bien quedarnos con aquello que es más importante o comprender los pequeños detalles que se nos preguntaban.” (Participante 39, mujer 22 años)

“(…) los hemos podido utilizar a la hora de practicar la escucha. Cada cuestionario iba unido a un podcast o videocast que previamente podíamos escuchar y practicar, y sobre el que después se nos preguntaba en dichos cuestionarios. De esta forma hemos mejorado la escucha y también hemos aprendido a discriminar la información más esencial de los diálogos que escuchábamos y que nos ayudaban a prepararnos para realizar las actividades que sí eran evaluables por la profesora.” (Participante 31, hombre 26 años)

“(…) los cuestionarios, ya que a través de ellos he conseguido mejorar la comprensión oral al proporcionarnos diferentes preguntas sobre las conversaciones que se nos presentaban en los archivos de audio y video que teníamos colgados en la plataforma. Además los podcast y videocast al presentarnos distintas conversaciones de nativos de diferente origen nos han ayudado a discriminar la pronunciación y distinguir el acento y al mismo tiempo mejorar la forma en que nosotros pronunciamos.” (Participante 90, hombre 34 años)

Al igual que han señalado la adecuación de las actividades a la mejora de las tres destrezas señaladas anteriormente, los estudiantes también han experimentado que las actividades han sido adecuadas para mejorar tanto la gramática inglesa (1.8.1.5.) como la cultura inglesa (1.8.1.6.).

En referencia a la mejora de la gramática inglesa (1.8.1.5.), los estudiantes destacan las actividades que han realizado a través de los cuestionarios *online* (1.8.1.5.1.), ejercicios de los diferentes documentos subidos a la plataforma (1.8.1.5.2.) y el glosario de términos (1.8.1.5.3.).

“Hemos contado con una gran variedad de actividades y creo que han estado bien diseñadas para conseguir el objetivo. Por ejemplo la gramática ha contado con bastante práctica de la más tradicional con ejercicios en documentos a la más tecnológica con cuestionarios online o con el glosario de gramática que hemos hecho entre todos.” (Participante 44, mujer 27 años)

Lo que más destacan es que una vez finalizadas las actividades tanto de los documentos como de los cuestionarios podían comprobar sus errores y recibir un *feedback* con el porqué de una respuesta determinada. De esta manera veían su evolución en la materia.

“(...) los cuestionarios y documentos, gracias a ellos he podido practicar la gramática. Me ha parecido una buena forma de poder practicar los contenidos gramaticales que íbamos estudiando y de tener las soluciones a estos de una manera inmediata. De esta forma nos hemos podido ir autoevaluando y conocer aquellos puntos en los que teníamos una mayor dificultad y que por lo tanto deberíamos practicar más.” (Participante 6, hombre 24 años)

En lo que respecta a la cultura inglesa, como ya se ha apreciado en las opiniones utilizadas para ejemplificar las subcategorías anteriores, los estudiantes consideran que las actividades realizadas han sido buenas para el desarrollo de la cultura inglesa (1.8.1.6.). Se centran básicamente en los *wikis* que cada equipo ha elaborado (1.8.1.6.1.) y en los foros que les han permitido el intercambio de la información sobre los aspectos culturales que después iban a plasmar en su trabajo final.

“Ha sido buenísimo aprender cultura y utilizar tecnología. Destaco el uso hecho del wiki y del foro que lo acompaña, para trabajar la cultura de distintos países de habla inglesa.” (Participante 72, mujer 29 años)

Ahondando más en las opiniones de los estudiantes sobre la adecuación de las actividades, podemos destacar que muchos de ellos ven en esa adecuación una forma de poder llevar a cabo la evaluación y autoevaluación (1.8.1.10).

Las actividades que permiten dicha evaluación y autoevaluación, son consideradas de gran utilidad e imprescindibles en este tipo de modalidad, ya que permiten que los profesores puedan llevar a cabo una evaluación continua del trabajo que los discentes realizan de forma virtual. Además, proporcionan a los estudiantes los resultados de las actividades que van realizando de forma inmediata para que puedan comprobar su progreso. Destacan la retroalimentación instantánea recibida al realizar, por ejemplo, los cuestionarios, ya que pueden comprobar rápidamente sus errores.

“(...) gran cantidad de actividades, algunas evaluables por la profesora, otras de autoevaluación para nosotros o para practicar los contenidos que se han tratado en cada uno de los módulos. Me ha parecido genial porque lo que está claro es que cuantos más ejercicios podamos realizar, más claros estarán los contenidos y mejor preparados afrontaremos las actividades de evaluación y el examen final.” (Participante 85, mujer 26 años)

“(...) evaluando de las actividades que se han propuesto y realizado a lo largo del curso. Esto es más justo porque es mucho el trabajo que hemos realizado de forma virtual y se debe tener en cuenta.” (Participante 41, hombre 32 años)

En menor medida, los estudiantes destacan la adecuación de las actividades al nivel de inglés con el que comienzan la asignatura y al nivel lingüístico (1.8.1.1.) que deben alcanzar para superar la materia.

Destacan el haber contado con actividades que les permitían repasar los contenidos previos que habían olvidado o necesitaban refrescar. De esta forma también aseguran que cada estudiante podía hacer hincapié en aquellas actividades que necesitaba de acuerdo a su nivel. Este resultado viene a confirmar la necesidad de la independencia del estudiante, el cual debe aprender a autogestionar su aprendizaje, de acuerdo a sus fortalezas y debilidades.

Aseguran que la adecuación de las actividades, en los términos en los que se ha definido, ha conseguido dar respuesta a las necesidades que tenían para alcanzar los objetivos de la asignatura.

“Creo que las actividades que hemos tenido colgadas en la plataforma de idioma I han sido muy adecuadas para dar respuestas a las necesidades lingüísticas que teníamos y alcanzar los objetivos que se habían planteado.” (Participante 83, mujer 24 años)

“Las actividades de esta asignatura han sido las adecuadas al nivel lingüístico. Me ha gustado mucho el contar con actividades de repaso para ayudarnos a refrescar los contenidos que ya tendríamos que haber adquirido, actividades de adquisición y práctica de los nuevos contenidos y actividades de autoevaluación. De esta manera, los estudiantes contamos con todos los medios que nos ayudan a practicar y llegar al nivel necesario para superar la asignatura.” (Participante 72, mujer 29 años)

“Las actividades de la plataforma de esta asignatura me han parecido las correctas para nuestro nivel de inglés, es más, algunas incluso han estado por debajo de este nivel para ayudarnos a recordar los contenidos que teníamos un poco olvidados y que necesitábamos refrescar para continuar con nuestra mejora en este idioma.” (Participante 86, hombre 38 años)

Si bien hemos visto hasta ahora que la mayor cantidad de discurso en relación a la categoría 1.8. giraba en torno a la adecuación de las actividades, en segundo lugar, los estudiantes destacan el contar con actividades participativas (1.8.5.). Esto ya lo habían destacado en otras categorías donde se mencionaba el aprendizaje cooperativo e inclusive en la subcategoría anterior donde reflejaban que las actividades eran adecuadas para el trabajo colaborativo.

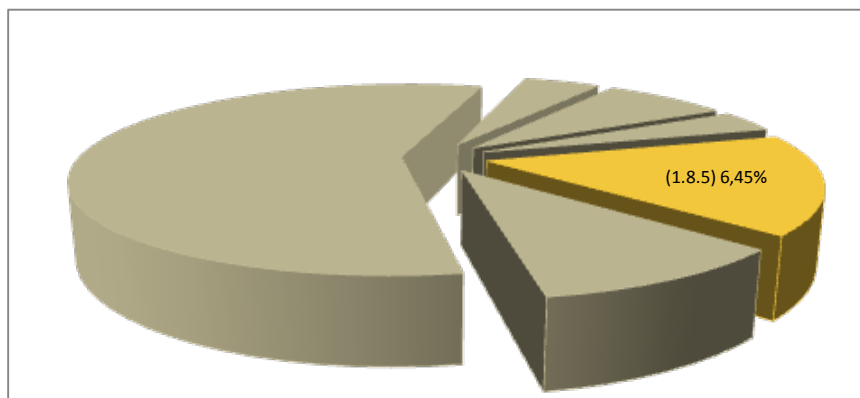


Gráfico 155. % resultados subcategoría 1.8.5.

Nuevamente los estudiantes ven en las actividades que se han diseñado en la plataforma de idioma I, una manera de participar con los compañeros en la adquisición de los distintos contenidos de la asignatura. Como señalan, el hecho de realizar las actividades a través de distintas herramientas tecnológicas, les ha permitido que se lleve a cabo la interacción entre los que han compartido la plataforma y que se fomente la participación en ella de una forma fluida. Señalan cómo esa participación, supone el compromiso de todos por realizar un buen trabajo y ayudarse entre la comunidad que se forma.

“(...) podamos trabajar en equipo. Para ello hemos contado, por ejemplo, con los foros, con los que hemos podido trabajar juntos en el desarrollo de un wiki de cultura y en el intercambio de ideas de metodología para la enseñanza del inglés. A través de ellos nos hemos podido comunicar con los estudiantes con los que compartíamos la plataforma y trabajar todos juntos.” (Participante 17, mujer 28 años)

“(...) fue un trabajo realizado en equipo. El realizarla con otros compañeros ha conseguido que hayamos mejorado mucho nuestra comunicación y que la participación haya sido mucho mayor porque todos estábamos bastante comprometidos con el trabajo, y además unos dependíamos de otros y el no conectarnos o participar en ella, perjudicaba también al resto de los compañeros.” (Participante 73, hombre 23 años)

También consideran que las actividades presentadas destacaban por su accesibilidad (1.8.6) y por ser innovadoras (1.8.3.). Relacionan ambas subcategorías con el uso de la plataforma *e-learning* Moodle y las herramientas tecnológicas de esta. Ambas subcategorías tienen un peso del 4,06% y de 3,01% respectivamente, en relación al porcentaje que se refiere a la categoría 1.8., es decir con respecto al 22,7%, que es el peso de esta categoría en relación al total del discurso emitido sobre los diferentes temas.

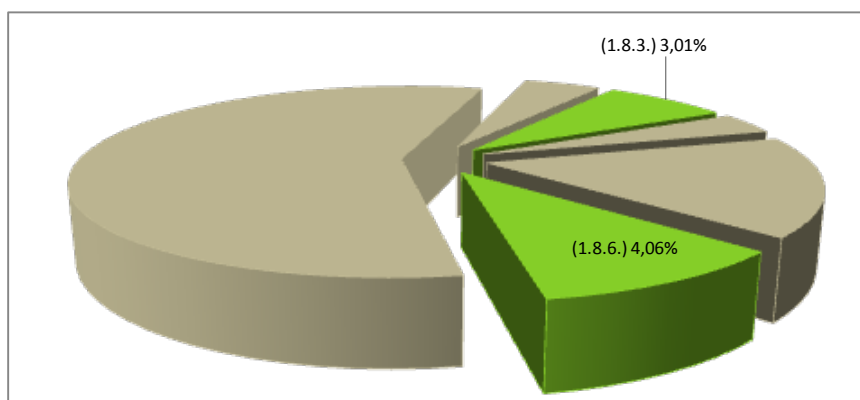


Gráfico 156. % resultados subcategorías 1.8.3. y 1.8.6.

Consideran fundamental el haber tenido disponibles las actividades siempre que se han conectado a la plataforma, porque no podrían haber realizado las actividades de otra manera debido a sus obligaciones personas y profesionales.

Este uso de las herramientas tecnológicas es lo que les lleva a señalar las actividades como innovadoras (1.8.3.). Para muchos de ellos es la primera vez que han realizado actividades, usando herramientas como los foros, *wikis* o los cuestionarios.

“(...) una manera diferente de mejorar las diferentes destrezas en inglés con distintas actividades que utilizan las herramientas de Moodle que no había usado antes. Aprendemos a utilizar herramientas como los foros, wikis o los glosarios y hacemos las distintas actividades. Muy completo” (Participante 32, mujer 37 años)

“(...) siempre están ahí, disponibles para poder realizarlas cuando disponemos del tiempo para hacerlo. No podría ser de otra manera. Esto es posible porque contamos con una plataforma virtual” (Participante 3, hombre 28 años)

Seguido a este resultado, encontramos el que se refiere a las actividades como diversas y abundantes (1.8.2.), con un 1,88%.

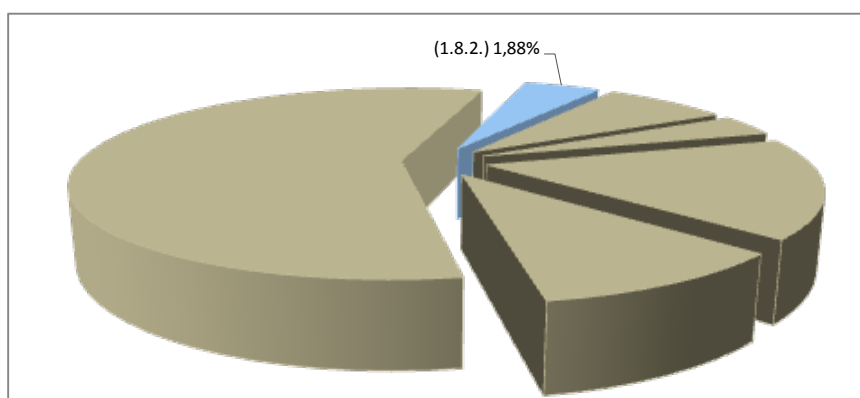


Gráfico 157. % resultados subcategoría 1.8.2.

Consideran que han contado con bastantes actividades que les han permitido adquirir los contenidos de la asignatura y tener la práctica suficiente para repasar y afianzar los conceptos que podrían tener una mayor complicación.

Creen que no sería posible realizar correctamente las actividades que sí serían evaluadas por el profesor o las que requerían un mayor dominio de la materia, si previamente no se hubiera tenido la práctica suficiente.

“(...) se han planteado una gran cantidad de actividades que nos han ayudado a mejorar las diferentes destrezas y a adquirir y practicar los contenidos de idioma I. Creo que todas están muy bien diseñadas y van encaminadas a desarrollar un buen aprendizaje de la asignatura.” (Participantes 24, mujer 31 años)

“En cualquier módulo teníamos una gran diversidad de actividades que nos ayudaban a practicar los contenidos y además encontrábamos ejercicios que nos permitían repasar y afianzar los diferentes puntos que tratábamos para después pasar a realizar actividades mucho más complicadas, como podían ser realizar un wiki sobre cultura en inglés que ya implicaba que tuviéramos un dominio de distintas estructuras.” (Participante 27, mujer 33 años)

Para finalizar la exposición de la categoría 1.8. y de sus subcategorías, señalamos la que se refiere a que las actividades han sido complicadas(1.8.4.), con un 1,41%.

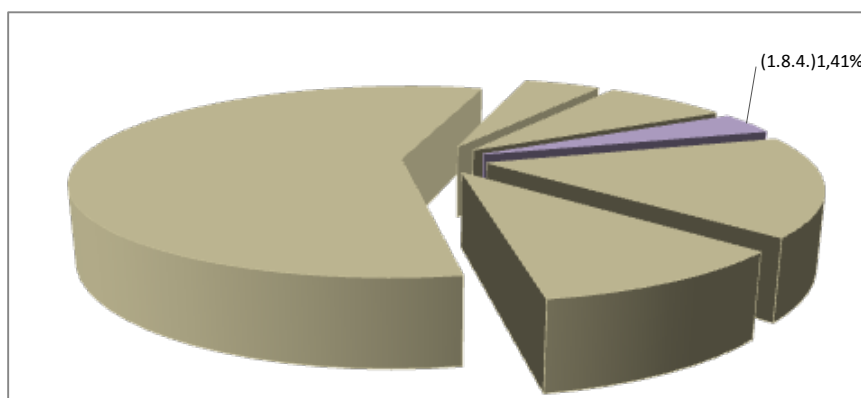


Gráfico 158. % resultados subcategoría 1.8.4.

La complicación a la que se refieren, incide en la barrera que algunos estudiantes han encontrado en el uso de las tecnologías para poder realizar algunas de las actividades propuestas o de realizarlo como lo hubieran hecho si no hubiera habido tecnología por medio. Esto ya lo vimos en los resultados que se referían a las desventajas de la modalidad semipresencial (1.4.), en la que una de las subcategorías hacía referencia a la barrera tecnológica (1.4.1.).

“(…) bueno pues para mí, algunas un poco complicadas porque ha sido necesario utilizar tecnologías que yo no dominaba mucho y me ha parecido difícil el desarrollar algunas de las actividades. No era solo el tener que hacerlo en otro idioma, que ya tiene su dificultad, sino además hacerlo a través por ejemplo de un foro, un wiki o un cuestionario online.” (Participante 35, mujer 42 años)

“La única dificultad que he tenido para la realización de algunas de estas actividades es que ha sido necesario el uso de herramientas tecnológicas como por ejemplo foros, glosarios, wikis..., esto me ha supuesto realizar un doble esfuerzo, ya que no solo tenía que utilizar de forma adecuada el inglés a la hora de escribir, por ejemplo, sino que también tenía que aprender la forma en que tenía que utilizar la herramienta propuesta y en ocasiones, creo que mi calificación ha sido menor que si esta misma actividad la hubiéramos hecho de una manera más tradicional.” (Participante 68, hombre 43 años)

Para resumir todos los resultados expuestos sobre la categoría 1.8., presentamos la Gráfica 159 en la que es posible ver en comparativa los porcentajes con respecto al total del discurso emitido por los hombres y mujeres de todos los grupos de edad.

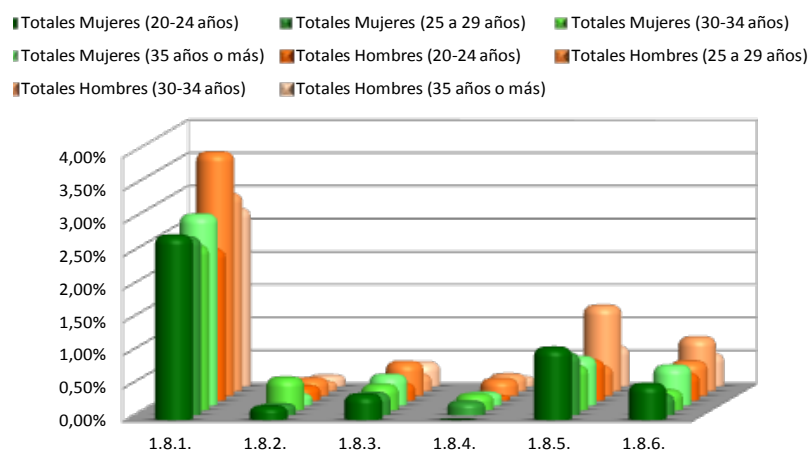


Gráfico 159. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.8. Actividades plataforma e-learning de la asignatura Idioma I en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.8.

- El 27,7% del discurso emitido se refiere a la Categoría 1.8. Actividades de la plataforma Moodle de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés). Esta es la tercera categoría con un mayor peso en el discurso emitido, junto con la categoría 1.9. Herramientas de la plataforma de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés).

- En esta categoría encontramos seis subcategorías: 1.8.1. Adecuadas, 1.8.2. Diversas, 1.8.3. Innovadoras, 1.8.4. Complicadas, 1.8.5. Participativas y 1.8.6. Accesibles.
- En primer lugar, los estudiantes destacan que las actividades han sido adecuadas, concretándose esa adecuación en las siguientes subcategorías: al nivel lingüístico (1.8.1.1.), al desarrollo de la expresión escrita (1.8.1.2.), al desarrollo de la comprensión escrita (1.8.1.3.), al desarrollo de la comprensión oral (1.8.1.4.), a la mejora de la gramática inglesa (1.8.1.5.), a la mejora de la cultura inglesa (1.8.1.6.), a la mejora del vocabulario (1.8.1.7.), a la mejora de la pronunciación (1.8.1.8.), al fomento del aprendizaje colaborativo (1.8.1.9.), para la evaluación-autoevaluación (1.8.1.10) o al tipo de modalidad (1.8.1.11).
- En segundo lugar, consideran que las actividades han sido participativas (1.8.5.), destacando que este aspecto ha favorecido la adquisición de los contenidos y la consecución de los objetivos planteados.
- En tercer lugar, se refieren a la accesibilidad (1.8.6.) y la innovación (1.8.3.), relacionando ambas características con el uso que se realiza de las diferentes herramientas tecnológicas proporcionadas en la plataforma de esta asignatura.
- En cuarto lugar, destacan la diversidad y abundancia de actividades que han encontrado en la plataforma (1.8.2.), aspecto necesario en el aprendizaje de una segunda lengua.
- Finalmente, se refieren a la complicación de algunas actividades (1.8.4.). Consideran que esta se debe a la barrera que han encontrado en el uso de las tecnologías para poder realizar algunas de las actividades propuestas. Además, exponen que si no las hubieran realizado mediante estas herramientas, su calificación hubiera sido mejor. Esto ya lo vimos en los resultados que se referían a las desventajas de la modalidad semipresencial (1.4.).

Para finalizar la exposición de los resultados cualitativos, nos centraremos en la última de las categorías determinadas, la cual hace referencia a las herramientas que han tenido disponibles en la plataforma.

5.2.3.3.2.9. RESULTADOS CATEGORÍA 1.9. HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS USADAS EN LA PLATAFORMA DE LA ASIGNATURA DE IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA I (INGLÉS)

En este último apartado de la exposición de los resultados de la metodología cualitativa, señalaremos los resultados de la categoría 1.9., que se refiere a las herramientas tecnológicas usadas en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés).

Teníamos interés en conocer la opinión de los estudiantes en torno a las herramientas que se habían facilitado en el modelo que estamos analizando. De esta forma, podríamos saber si las herramientas que se habían propuesto eran las adecuadas para este tipo de modalidad.

En esta categoría se distinguen las subcategorías que recogemos a continuación y las cuales a su vez se subdividen en diferentes subsistemas.

Categoría 1.9. Herramientas tecnológicas usadas en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)

En esta categoría se analizan las siguientes subcategorías:

1.9.1. Foros.

- 1.9.1.1. Comunicación .
- 1.9.1.2. Ruptura barreras espacio-temporales .
- 1.9.1.3. Lengua inglesa y cultura.
- 1.9.1.4. Metodología.
- 1.9.1.5. Trabajo cooperativo/colaborativo.

1.9.2. Podcast.

- 1.9.2.1. Lengua inglesa. Comprensión oral, vocabulario, pronunciación.
- 1.9.2.2. Accesibilidad.

1.9.3. Videocast.

- 1.9.3.1. Lengua inglesa Mejora comprensión oral, vocabulario, pronunciación.
- 1.9.3. Accesibilidad.

1.9.4. Wiki.

- 1.9.4.1. Lengua inglesa y cultura.
- 1.9.4.2. Trabajo cooperativo/colaborativo.
- 1.9.4.3. Ruptura barreras espacio-temporales.

1.9.5. Cuestionarios *online*.

- 1.9.5.1. Evaluación/Autoevaluación.
- 1.9.5.2. Accesibilidad.
- 1.9.5.3. Lengua inglesa.

1.9.6. Email.

1.9.6.1. Comunicación. Falta de fluidez/espera. Interacción impersonal. Privacidad.

1.9.6.2. Accesibilidad. Ruptura barreras espacio-temporales.

1.9.7. Glosario *online*.

1.9.7.1. Accesibilidad.

1.9.7.2. Lengua inglesa.

1.9.7.6. Trabajo cooperativo/colaborativo.

Cuadro 15. Categoría 1.9. Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)

El peso que tiene esta categoría con respecto al total del discurso que han emitido todos los grupos de edad y sexo es de 27,2%, siendo nuevamente, junto con la opinión de la modalidad semipresencial, las actividades de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés) y la ventajas de la modalidad semipresencial, uno de los temas que mayor interés ha tenido para los estudiantes que ha suscitado en los estudiantes en la investigación.

Recogemos los resultados con respecto al total del discurso de todos los grupos de edad y sexo en la siguiente tabla 27 y la gráfica 160.

Al igual que hemos señalado en las categorías anteriores, los porcentajes del discurso que se señalan, se han extraído de los informes individuales de los nudos que conforman esta categoría (1.9.).

Categoría 1.9. Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés).									
SUBCATEGORÍAS	TM1	TM2	TM3	TM4	TH1	TH2	TH3	TH4	Total
1.9.1. Foros	2,3%	2,2%	2,2%	2,4%	2%	2,4%	2,0%	1,7%	17,20%
1.9.2. Podcast	0,26%	0,28%	0,27%	0,38%	0,17%	0,34%	0,59%	0,23%	2,52%
1.9.3. Videocast	0,26%	0,28%	0,27%	0,38%	0,17%	0,40%	0,63%	0,23%	2,62%
1.9.4. Wiki	1,47%	0,82%	0,81%	0,79%	0,89%	1,0%	0,83%	1,49%	8,10%
1.9.5. Cuestionarios <i>online</i>	0,54%	0,58%	0,48%	0,55%	0,51%	0,51%	0,69%	0,85%	4,71%
1.9.6. Email	0,88%	0,96%	0,96%	1,0%	1%	1,1%	0,99%	0,92%	7,81%
1.9.7. Glosario <i>online</i>	0,38%	0,21%	0,44%	0,43%	0,19%	0,39%	0,31%	0,19%	2,54%

Tabla 27. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.9. Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés)

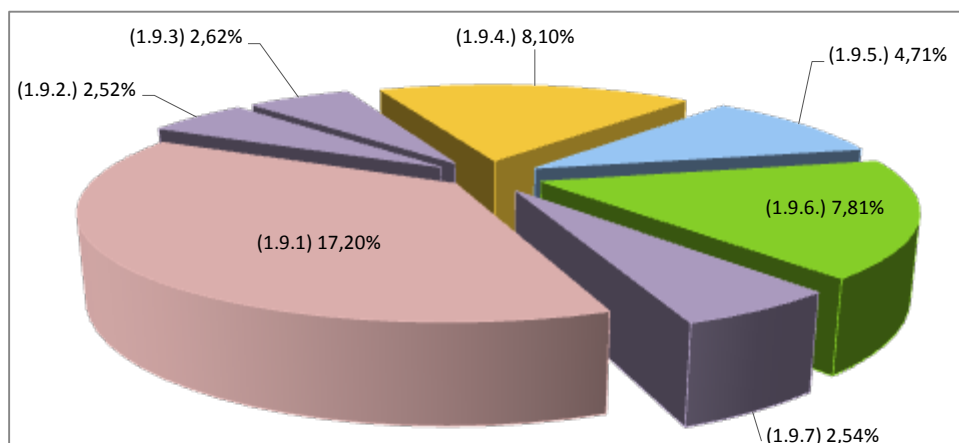


Gráfico 160. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.9. *Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés)*

En primer lugar, de los resultados extraídos de las opiniones de los estudiantes que participan en la investigación destacan aquellos que se refieren a los foros (1.9.1.), con un 17,20% en referencia al 27,2% que era el peso que tenía la categoría 1.9. con respecto a los demás temas tratados en el total del discurso.

Dentro de la subcategoría que se refiere a los foros (1.9.1.), los estudiantes subrayan que son una herramienta que permite la comunicación (1.9.1.1.), rompe las barreras espacio-temporales (1.9.1.2.), favorece el aprendizaje de la lengua inglesa y la cultura (1.9.1.3.), promueve el aprendizaje de la metodología para las etapas de infantil y primaria (1.9.1.4.) y favorece el aprendizaje cooperativo-colaborativo (1.9.1.5.).

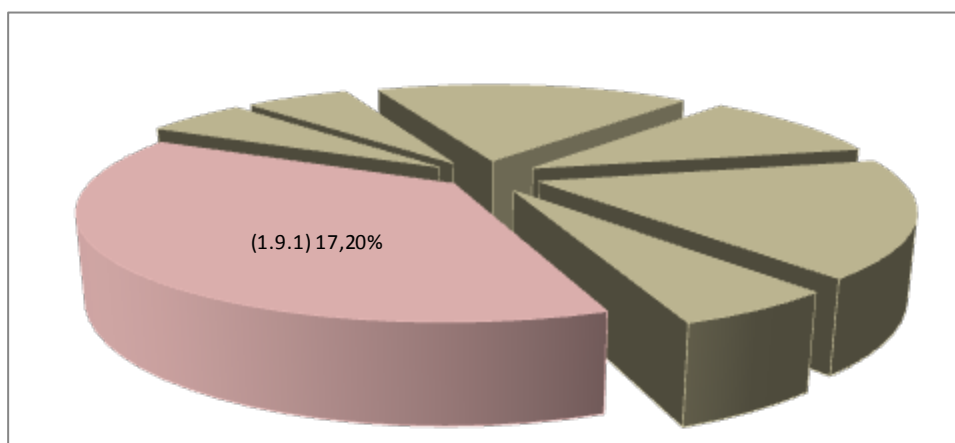


Gráfico 161. % resultados subcategoría 1.9.1.

Consideran que los foros han sido una herramienta asincrónica que les ha permitido el poder comunicarse (1.9.1.1.) tanto con el resto de los compañeros como con los profesores, lo que ha sido imprescindible en este tipo de enseñanza en la que son pocas las clases presenciales

con las que cuentan para comunicarse cara a cara. El hecho de que esta herramienta fomente la interacción, les hace formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no sentirse aislados o solos.

“(…) nos permiten contactar con los compañeros y la profesora, y poder intercambiar información o consultar las dudas. En una enseñanza semipresencial se necesita usar estas herramientas porque, sino, o los estudiantes pueden sentirse algo aislados y con pocos recursos para comunicarse. Sobre todo el uso de los foros propicia que se cree una comunidad en la que todos colaboramos y nos ayudamos.” (Participante 11, mujer 24 años)

“(…) promover la comunicación entre nosotros. Creo que este último aspecto es muy importante porque aunque se pueda creer que es una educación mucho más impersonal e individualista, la realidad es diferente y los estudiantes necesitamos comunicarnos con nuestros compañeros, así que los profesores nos deben proporcionar las herramientas para que podamos hacerlo.” (Participante 29, hombre 27 años)

Aunque en los resultados los estudiantes destacan el valor de la comunicación a través de los foros, también señalan aspectos negativos de la comunicación que se lleva a cabo en ellos.

Algunos de los discentes consideran que es una herramienta que fomenta una comunicación muy impersonal, prefiriendo la comunicación que se realiza cara a cara entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al mismo tiempo señalan que es una comunicación en la que en ocasiones falta fluidez, ya que no siempre el resto de los compañeros están conectados, por lo que la interacción se ralentiza y es necesaria la espera. Esto hace que la resolución de dudas no sea inmediata en algunos momentos.

A este aspecto negativo también le añaden el desorden que en ocasiones aprecian en la comunicación que se lleva a cabo, lo que provoca que los estudiantes se pierdan en la interacción. Asimismo, aprecian que existe una falta de privacidad, ya que, en algunos de los foros, la información que se colgaba, podía ser vista por cualquier participante de esa plataforma.

“(…) la comunicación a veces no es tan fluida como si nos comunicáramos en persona porque no siempre estábamos todos conectados al mismo tiempo y teníamos que esperar a decidir algunos puntos hasta contar con la opinión de todos los del grupo o recibir la respuesta de la profesora.” (Participante 21, mujer 31 años)

“(…) hay que tener cuidado con la información, ya que a veces es un poco más caótica. A veces las conversaciones no aparecen de forma muy ordenada sobre todo cuando es un foro en el que intervienen muchas personas.” (Participante 35, mujer 42 años)

“Nos comunicamos mucho, pero muchas veces no sabemos casi ni con quien hablamos al conocer prácticamente solo nuestro nombre y nada más. Es más, muchas veces incluso ni siquiera hablamos con personas que están en nuestro grupo, ya que compartimos la plataforma con personas de diferentes clases. Es un contacto mucho más impersonal.” (Participante 43, hombre 33 años)

“(…) lo que sucede en los foros es que no nos permitían mantener esa privacidad sino que cuando publicábamos algo en el foro, automáticamente se hacía público para todas las personas con las que compartimos la plataforma. Esto es una desventaja porque no todo lo que queremos preguntar o decir queremos que lo vean todos.” (Participante 56, hombre 45 años)

Al igual que señalan la posibilidad de comunicación e interacción, los estudiantes también destacan que los foros han favorecido el trabajo colaborativo (1.9.1.5.), mediante la realización de actividades en equipo como el wiki de cultura y el foro de metodología. Esto ha permitido a todos los participantes compartir trabajo y crear conocimiento. Señalan que este trabajo en grupo es posible llevarlo a cabo gracias a la asincronía de los foros que consiguen romper las barreras espacio-temporales (1.9.1.2.). De esta manera, todos pueden conectarse y participar desde el lugar en que se encuentren y el momento que tengan disponible de acuerdo a su situación personal o profesional.

“(…) acceso disponible cualquier día a cualquier hora hace que cada uno se conecte cuando pueda o quiera, pero lo que si he notado que somos bastantes personas las que hacemos esta modalidad y más o menos siempre que te conectas hay varias personas participando en los foros y puedes preguntar tus dudas. (...) ni siquiera tenemos que coincidir en el tiempo, ya que cada persona puede dejar su intervención que puede ser vista y respondida posteriormente por cualquier de los compañeros con los que comparte ese foro.” (Participante 39, mujer 22 años)

“Los foros me han ayudado a la realización de varias de las actividades que se planteaban en la plataforma y me han servido para contactar con mis compañeros y compartir información y puntos de vista. Al final se convierte en algo que te ayuda a hacer el trabajo como hacíamos anteriormente en grupo, pero de una forma diferente porque no tenemos que reunirnos en un lugar concreto, cosa que hubiera sido imposible porque éramos de partes de España diferentes. (...) siempre había realizado trabajos en equipo quedando con mis compañeros presencialmente, pero la verdad es que es diferente, pero desde ahora puedo decir que sí se pueden llevar a cabo esos trabajos en equipo, y es más creo que me he comunicado mejor con mis compañeros que en otras ocasiones cuando he realizado trabajos en equipo más de forma presencial porque al final terminábamos divagando mucho y nos dispersábamos.” (Participante 1, hombre 25 años)

En relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera (1.9.1.3.), los estudiantes perciben que los foros les han ayudado a la mejora de las destrezas escritas, ya que los trabajos los han realizado en inglés. Así mismo, aprecian que también han progresado en sus conocimientos de la cultura de los países de habla inglesa determinados por el profesor,

otorgándole parte del éxito de estas actividades, al considerar fundamental su planteamiento previo antes de introducir estas herramientas.

“Ha sido una buena oportunidad para todos porque hemos visto de una forma más real como se puede utilizar por ejemplo un foro para mejorar la expresión y comprensión escrita, y favorecer el aprendizaje colaborativo. De esta manera en el futuro vamos a tener experiencias y vamos a ser capaces de poderlas aplicar en nuestras clases.” (Participante 37, mujer 23 años)

“(…) beneficioso el uso de una herramienta como el foro para poder mejorar la comprensión y expresión escrita o incluso la cultura, pero bueno esto se consigue también por el planteamiento que se hace de las actividades.” (Participante 1, hombre 25 años)

Además de mejorar en lengua inglesa, en sus opiniones extraídas de las entrevistas también aluden a al perfeccionamiento de su conocimiento sobre metodología (1.9.1.4.) para la enseñanza del inglés en la etapa de primaria o de otras materias que se imparten en segunda lengua.

“(…) los foros que hemos tenido, a través de los que hemos podido trabajar de forma colaborativa con nuestros compañeros o nuestro grupo, nos han ayudado con la parte de metodología, facilitándonos entre todos distintos materiales e ideas que después podemos usar en nuestras clases de primaria.” (Participante 19, mujer 28 años)

“De la misma forma, gracias al foro de metodología que hemos tenido en la plataforma, hemos podido compartir nuestras experiencias en los colegios al presentar a nuestros compañeros diferentes actividades que se podían realizar sobre un determinado contenido de la etapa de primaria. De esta forma, hemos podido compartir con nuestros compañeros la experiencia que hemos tenido durante las prácticas en el centro. Hemos compartido ideas muy interesantes que nos servirán a todos para ponerlas en práctica en el futuro, cuando estemos dando clase en distintos centros de primaria.” (Participante 8, hombre 21 años)

La siguiente herramienta a la que dedican más discurso son los wikis (1.9.4.) con un 8,10% con respecto al 27,7% que era el peso que la categoría 1.9. tenía en el total del discurso analizado de todos los grupos de edad y sexo.

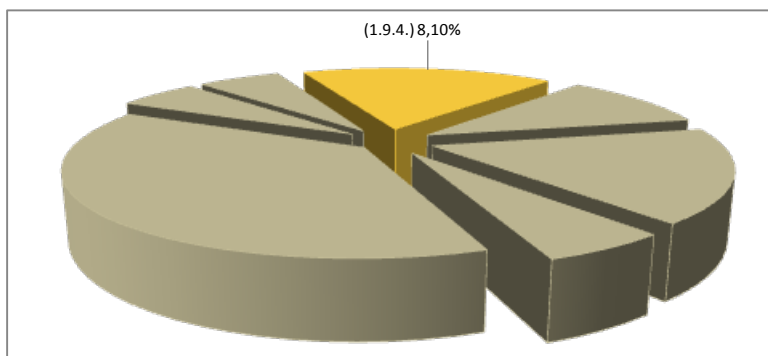


Gráfico 162. % resultados subcategoría 1.9.4.

Dentro de esta subcategoría, encontramos los siguientes subsistemas: lengua inglesa y cultura (1.9.4.1.), trabajo cooperativo/colaborativo (1.9.4.2.) y ruptura de las barreras espacio-temporales (1.9.4.3).

De los resultados se extrae que los estudiantes han visto en los *wikis* una buena herramienta para el trabajo colaborativo (1.9.4.2.), haciendo referencia a la actividad que han realizado sobre diferentes aspectos de la cultura de determinandos países de habla inglesa.

A través de esta herramienta señalan haber compartido conocimiento con todos los integrantes de su grupo para posteriormente compartirlo con el resto de los participantes en la plataforma, ya que una vez terminada la actividad quedaba habilitada para todos. De esta forma, se han sentido partícipes en la creación de los contenidos al tratar los diferentes aspectos culturales.

“(...) realizar algunos trabajos en grupo. Este ha sido el caso del uso del wiki porque estábamos divididos en diferentes grupos y teníamos que desarrollar un wiki de cultura. Para podernos comunicar teníamos un foro en el que todo el grupo participaba y tomaba las decisiones sobre forma y contenido que después plasmamos en el wiki para compartirlo con el resto de los compañeros de plataforma. Fue un trabajo entre todos y esto me ha gustado mucho, te motiva.” (Participante 47, mujer 28 años)

“(...) me ha parecido más interesante ha sido el wiki de cultura, ya que a través de esta actividad hemos podido trabajar con los compañeros y colaborar en la información que después presentábamos al resto de los estudiantes con los que compartíamos la plataforma.” (Participante 41, hombre 32 años)

Igualmente destacan la ayuda de esta herramienta para mejorar sus destrezas en expresión y comprensión escrita, y por supuesto en aspectos culturales (1.9.4.3.). Este subsistema y el anterior coinciden con los obtenidos en los foros. De los resultados se extrae que el uso simultáneo que ha hecho de las dos herramientas asincrónicas, les ha ayudado en el

aprendizaje del inglés, de la cultura de determinados países de habla inglesa, fomentando el trabajo colaborativo.

Destacan que se consigue crear una comunidad de aprendizaje, en la que se ayuda en la corrección de los fallos y en el progreso en la adquisición del inglés. Se pasa de un individualismo tradicional a una construcción de conocimiento colectiva que aumenta la motivación de los estudiantes. Afirman que el hecho de realizar este trabajo de forma virtual, favorece una mayor participación en interacción entre ellos, consiguiendo que todos aprendan de todos a la vez que se ayudan en el desarrollo de la comprensión y expresión escrita.

“Los wikis y foros nos han permitido trabajar juntos, todos hemos compartido la información que íbamos encontrando. Además nos hemos ayudado en la redacción de estos, ya que entre todos nos hemos corregido los posibles errores de gramática, estructuras o de vocabulario en los que teníamos dudas. Hemos aprendido todos de todos porque al final los publicábamos para el resto de los grupos con los que compartíamos la plataforma.” (Participante 9, mujer 24 años)

“Unido a este foro teníamos el wiki como resultado final de nuestro trabajo y que nos ha ayudado a practicar nuestra expresión en inglés al ser la lengua en la que lo hemos presentado, y también la comprensión escrita porque después hemos tenido acceso no solo a nuestro wiki sino a los otros que habían hecho otros grupos de nuestra clase. Como todo estaba en inglés nos permitía practicar la comprensión escrita y mejorar esta destreza.” (Participante 82, hombre 33 años)

Finalmente, en las opiniones de los estudiantes destaca también cómo esta herramienta consigue la ruptura de las barreras espacio-temporales (1.9.4.3.). Como ellos señalan, han tenido accesibilidad para realizar esta actividad a través del wiki en el momento que podían y en la ciudad en la que se encontraban.

“(…) acceder a ella las 24 horas y esto es imprescindible en este tipo de enseñanza en la que uno de sus pilares es la flexibilidad, gracias a la cual podemos continuar con nuestra formación. De esta forma no es necesario encontrarse en el mismo lugar ni coincidir en un momento concreto. Se rompen todas las barreras del tiempo y del espacio.” (Participante 30, mujer 45 años)

“(…) rompiendo todas las barreras espacio-temporales que podamos encontrar las personas que no tenemos disponible todo nuestro tiempo por obligaciones familiares y profesionales, y que además no vivimos en Salamanca. (...) una forma diferente de trabajar con tus compañeros por la distancia física que existe, pero muy eficaz.” (Participante 88, hombre 36 años)

Vemos a continuación las opiniones de los estudiantes en relación al uso del email (1.9.6.), el cual tiene un peso de 7,81% con respecto al 27,7% que era el peso que en el discurso total tenía la categoría 1.9.

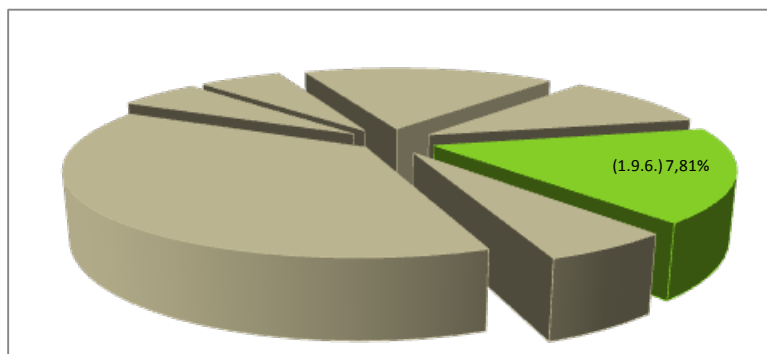


Gráfico 163. % resultados subcategoría 1.9.6.

En cuanto a las características que más se acentúan en el uso que han realizado de esta herramienta, los estudiantes distinguen su facilidad para fomentar la comunicación (1.9.6.1.) entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una de las herramientas que aseguran utilizar con más frecuencia, sobre todo en su comunicación con los profesores. Sin embargo, no suelen utilizarlo para comunicarse entre ellos y han preferido usar los foros. Aunque destacan de él su facilidad para propiciar la comunicación con el docente, continúan pensando que es una herramienta que requiere de un tiempo de espera, perdiéndose la interacción instantánea. Además encuentran dificultad a la hora de comunicarse, al considerar que en muchas ocasiones es más difícil expresar sus dudas en un correo.

Aunque señalan como un aspecto negativo la espera que supone el tener que utilizar el email para preguntar las dudas, sí coinciden en matizar destacar que a través de él se conserva la privacidad, que consideraban perdida en los foros, puesto que el email lo recibe la persona o personas que determinan.

“(..) bueno para facilitar la comunicación (...). (...) si careciéramos de este, nuestra comunicación con los compañeros y con los profesores sería prácticamente nula. Con una sola clase al mes no es tiempo suficiente para que nos podamos comunicar o preguntar todas las dudas.” (Participante 24, mujer 31 años)

“(...) la conversación no es tan fluida como cuando vemos a la otra persona porque se alarga mucho más la espera de respuesta, no se recibe de forma tan inmediata como cuando hablamos en persona. Además no podemos hacer aclaraciones instantáneas cuando el interlocutor no nos ha entendido. Es una forma de comunicación mucho más impersonal y no nos permite conocer tanto a las personas.” (Participante 28, mujer 33 años)

“El uso de estas herramientas dependía de la persona con la que iba a comunicarme. Cuando quería ponerme en contacto con la profesora, la herramienta que más utilizaba era el email, ya que me parecía más personal y además no quería hacer público lo que le

decía a la profesora. Con los foros pierdes esta privacidad (...)" (Participante 15, hombre 23 años)

Otra de las características más señaladas en las opiniones de los estudiantes es la accesibilidad (1.9.6.2.) a esta herramienta, ya que está disponible siempre, rompiéndose una vez más las barreras espacio-temporales que pudieran impedir la comunicación y por lo tanto la resolución de dudas de una forma virtual.

"(...) nos permiten comunicarnos de forma continua, es decir, que no tenemos que conectarnos a una hora concreta y desde un lugar específico sino que somos mucho más libres para hacerlo, solo hay que conectarse a Internet y enviar el correo que deseamos." (Participante 19, mujer 28 años)

"(...) acceso a él las 24 horas del día sin que tengamos que coincidir con el resto de los compañeros en el espacio y el tiempo. Por lo tanto, rompe todas las barreras que podríamos encontrar al no encontrarnos todos físicamente en Salamanca y no disponer todos del mismo tiempo disponible." (Participante 8, hombre 21 años)

En su discurso también hacen referencia a los cuestionarios *online* (1.9.5.) con un porcentaje del 4,71% con respecto al 27,7% del peso de la categoría 1.9. en el total del discurso.

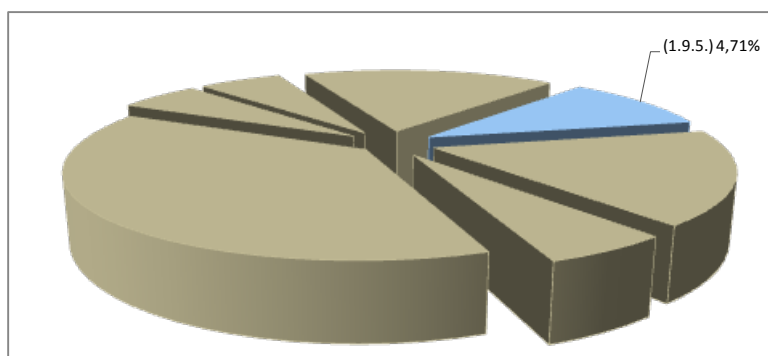


Gráfico 164. % resultados subcategoría 1.9.5.

En esta ocasión resaltan el uso de esta herramienta para poderse realizar la evaluación (1.9.5.1.) continua por parte del profesor, y su autoevaluación (1.9.5.1.) del aprendizaje.

Por un lado, lo consideran un recurso adecuado para que los docentes puedan evaluar las actividades que se realizan de forma virtual y tenerlas en cuenta para la nota final. Opinan que el trabajo que se realiza online es bastante y sería un error no tenerlo en cuenta. Por otro lado, ven la realización de los cuestionarios una manera de poderse autoevaluar de forma independiente y autogestionar su aprendizaje. Esto provoca que conozcan aquellos aspectos que deben practicar más y les dediquen más tiempo. Creen que esta herramienta y el *feedback* que

reciben al terminar las actividades, les ayudan a preparar la materia de la que se examinarán al finalizar la asignatura.

“El hecho de que tuviéramos colgados algunos cuestionarios virtuales que podíamos realizar cuantas veces quisiéramos, sin que tuviéramos miedo a la nota final porque no eran parte de evaluación, nos ayudaba ver cómo íbamos en la asignatura, y autoevaluarnos.” (Participante 4, mujer 34 años)

“(…) a través de ellos hemos podido autoevaluarnos y ser evaluados por la profesora. Me parece una herramienta muy útil. (...) además hemos recibido la retroalimentación por parte de la profesora, ya que al finalizar los cuestionarios siempre teníamos la explicación para cada una de las respuestas, lo que hacía que pudiéramos comprender nuestros fallos y aciertos.” (Participante 15, hombre 23 años)

Otro de los aspectos que destacan ha sido la flexibilidad y accesibilidad (1.9.5.2.) de esta herramienta, puesto que las actividades que se realizaban a través de cuestionarios han estado disponibles durante todo el curso, exceptuando aquellas que iban a ser evaluadas y que, por lo tanto, solo permanecían disponibles un tiempo concreto, determinado por el profesor. Esta accesibilidad conllevaba que pudieran repetir las actividades las veces que ellos estimasen oportunas para poco a poco ir mejorando.

“(…) en cualquier lugar y a cualquier hora. Es posible acceder a ella las 24 horas y esto es imprescindible en este tipo de enseñanza en la que uno de sus pilares es la flexibilidad, gracias a la cual podemos continuar con nuestra formación.” (Participante 28, mujer 33 años)

“(…) los hemos tenido habilitados durante todo el curso, permitiéndonos repetir tantas veces como queríamos. Solo uno de ellos ha estado colgado solo un día y era porque lo iba a evaluar la profesora.” (Participante 54, hombre 32 años)

Ponene de manifiesto que el uso de los cuestionarios *online* (1.9.5.) también les ha ayudado con respecto al inglés (1.9.5.3.), pues han mejorado las destrezas de comprensión oral y escrita, así como la gramática inglesa. Aunque destacan la mejora en los aspectos señalados de la lengua inglesa, piensan que los cuestionarios no se podrían haber llevado a cabo si no se hubieran complementado con otras herramientas como los *podcast* y *videocast*, en el caso de los cuestionarios para el desarrollo de la comprensión oral, o de diferentes archivos para la mejora de la gramática y de la comprensión escrita.

“Los podcast y videocast al ir acompañados de cuestionarios online con preguntas de comprensión de lo que habíamos escuchado o visto, nos ayudaban a mejorar la comprensión oral. Una actividad que nos permite mejorar con la practicary autoevaluar nuestra evolución, siendo conscientes de lo que necesitamos para conseguir llegar al nivel exigido.” (Participante 85, mujer 26 años)

“(…) el uso de los cuestionarios, ya que a través de ellos he podido mejorar en muchos sentidos. Nos han ayudado a practicar la gramática, ya que hemos tenido distintos cuestionarios online en cada unidad y al final del curso. Con ellos hemos podido medir nuestra evolución y hemos conocido inmediatamente en lo que estábamos fallando. Además una vez terminado el cuestionario recibíamos una retroalimentación por parte de la profesora, ya que aparecían en las preguntas una explicación sobre el porqué esa era la respuesta correcta y no las otras alternativas que se nos daban.” (Participante 61, mujer 40 años)

“(…) los cuestionarios han sido adecuados para practicar y evaluar nuestra comprensión escrita. Hemos tenido colgados diferentes textos en los archivos de la plataforma y una vez terminada su lectura teníamos, en algunos casos no siempre, unos cuestionarios de comprensión, siendo también esta herramienta la elegida por la profesora para evaluarnos.” (Participante 51, hombre 34 años)

Las últimas herramientas evaluadas por los estudiantes en sus entrevistas hacen referencia al glosario *online* (1.9.7.), los *podcast* (1.9.2.) y los *videocast* (1.9.3.). Con un 2,54%, 2,52% y 2,62% respectivamente en referencia al total del discurso de la categoría 1.9, que tenía un peso de 27,7%.

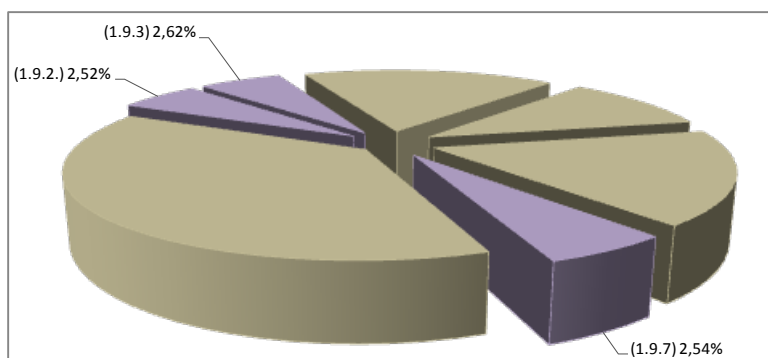


Gráfico 165. % resultados subcategorías 1.9.2, 1.9.3. y 1.9.7.

En el caso del glosario *online* (1.9.7.) los estudiantes opinan que ha sido una herramienta buena que les ha permitido llevar a cabo un aprendizaje colaborativo (1.9.7.3.). Todos han participado en el desarrollo de un glosario de términos gramaticales mediante el que han creado una base de conceptos que les ha ayudado en el estudio de la asignatura y en la resolución de dudas en torno a estos conceptos.

“(…) además era algo que fuimos haciendo entre todos los compañeros y que compartimos, ya que cada uno de nosotros incluía su término y una explicación con ejemplos para ayudar a nuestros compañeros a entenderlo.” (Participante 57, mujer 33 años)

“En el caso del glosario el trabajo inicial ha sido individual para posteriormente compartirlo con los compañeros y al final tener un glosario completo de los términos que teníamos que tratar.” (Participante 23, hombre 27 años)

Señalan que el trabajo colaborativo ha sido, nuevamente, posible porque esta herramienta, al igual que las señaladas anteriormente, permite la flexibilidad (1.9.7.1.) en su acceso. De esta forma, los estudiantes opinan que han tenido la libertad para decidir el momento y el lugar desde el que realizaban la actividad.

Finalmente concluyen que les ha ayudado al aprendizaje de la lengua inglesa (1.9.7.2.), en la mejora de la gramática inglesa y en su expresión y comprensión escrita, debido a que el glosario giraba en torno a los aspectos gramaticales y estaba todo redactado en inglés.

“El glosario propuesto me ha ayudado a mejorar la expresión y comprensión escrita, y también la gramática inglesa. Era sobre términos sobre gramática inglesa y teníamos que escribirlo en inglés, así que pudimos practicar todo (...)” (Participante, 4 mujer 34 años)

“(...) la expresión escrita se ha desarrollado adecuadamente a través del glosario que hemos realizado sobre distintos términos gramaticales. Nos hemos ayudado de diferentes gramáticas y diccionarios donde hemos encontrado diferentes definiciones sobre estos términos que posteriormente hemos reescrito con nuestras propias palabras.” (Participante 73, hombre 23 años)

En cuanto a las otras dos herramientas, *podcast* y *videocast*, las opiniones que han realizado han sido coincidentes.

Por un lado, destacan del uso de los *podcast* y *videocast* la accesibilidad (1.9.2.1. y 1.9.3.1.) que les brinda el tener estos archivos de audio disponibles en los diferentes módulos siempre que se han conectado al entorno virtual de Moodle.

Además muchos señalan la posibilidad que les ofrece el descargar estos archivos y practicar en cualquier lugar, usando su MP3 o MP4. Esto se relacionaría con el *mobile learning*.

Esta accesibilidad también la relacionan con la flexibilidad para poder organizar su tiempo y, de forma independiente, organizar el desarrollo de las actividades. De nuevo es el estudiante el que toma el control de su aprendizaje y se sitúa en el centro del proceso, determinando el momento en el que realizará una determinada actividad, cuántas veces necesitará repetirla, etc.

Le conceden a ambas herramientas la característica de movilidad. La realidad es que la mayoría de los estudiantes estaban familiarizados con el concepto de archivo de audio y video al

usarlos en sus MP3 o MP4, pero no estaban tan acostumbrados al uso de estos con una función educativa.

“(…) destaco la accesibilidad de los podcast y videocast no solo en la plataforma sino que el hecho de poder descargarlos nos permitía mejorar en cualquier lugar sin tener que estar conectados. (...) el hecho de poderlos descargar y llevártelos en el MP4 hacía que pudiera escuchar de camino al trabajo en mi coche, todo momento era bueno para practicar.” (Participante 47, mujer 28 años)

“(…) de las herramientas que hemos utilizado en la plataforma me gustaría destacar los podcats y videocast es decir, todos los archivos de audio y video que hemos tenido colgados en la plataforma y disponibles durante todo el curso para que mejoráramos nuestra audición, comprensión oral, y fuéramos capaces de entender a hablantes nativos con diferentes acentos.” (Participante 34, hombre 28 años)

Les proporcionan recursos adicionales que les permiten la mejora en su aprendizaje del inglés como segunda lengua (1.9.2.1. y 1.9.3.1.). Comparan la situación vivida anteriormente en su estudio del idioma en la que el acceso a las escuchas estaba limitado a la práctica al aula tradicional, con la actual situación de educación semipresencial en la que gracias a las tecnologías se les acercan los recursos a los estudiantes.

Creen que los *podcast* y *videocast* (1.9.2.1. y 1.9.3.1.) han sido una buena herramienta para poder mejorar su competencia en comprensión oral, ya que estos archivos les han proporcionado una gran cantidad de práctica para preparar las actividades que iban a ser evaluadas a través de la plataforma. Este es el caso de algunos cuestionarios que pasarían a ser parte de su nota final de la asignatura. Además reconocen la importancia que los *podcast* y *videocast* han tenido en las explicaciones sobre cómo hacer una escucha en segunda lengua.

“(…) los archivos de audio y video que hemos tenido colgados en la plataforma y disponibles durante todo el curso nos han hecho mejorar la comprensión oral, y que fuéramos capaces de entender a hablantes nativos con diferentes acentos. Algunas además nos enseñaban técnicas de cómo mejorar.” (Participante 85, mujer 26 años)

“Los podcats y videocast con los que hemos contado nos han ayudado a poco a poco ir mejorando nuestra comprensión oral. En cada unidad contábamos con diferentes audios junto con ejercicios de comprensión tanto en los documentos como en cuestionarios online. Es una de las destrezas más complicadas y que es más difícil de mejorar, pero hemos tenido bastante práctica y es la mejor forma de conseguirlo.” (Participante 20, hombre 24 años)

Piensen que ha sido una buena herramienta para su aprendizaje del inglés, ofreciéndoles la posibilidad de volver a escuchar, cuantas veces necesitaran si no habían entendido una determinada frase o querían aprender la pronunciación de alguna palabra concreta. Por ello, en el análisis de sus discursos se evidencia cómo los estudiantes creen que el uso de *podcast* y

videoocast supone un gran beneficio para la mejora de la comprensión oral, así como para la pronunciación, discriminación de diferentes acentos y el aprendizaje de nuevos términos.

“Además puedes parar la escucha tomar notas, continuar de nuevo, volver a empezar. Practicar a tu ritmo. No tienes la presión de la clase cuando te ponen una escucha y al final no entiendes nada. Los podcast te permiten practicar a tu ritmo hasta estar preparado para realizar una escucha que la va a evaluar el profesor.” (Participante 49, mujer 28 años)

“(…) una herramienta buena para saber cómo hacer una buena escucha. Me ha ayudado mucho porque aunque ya había hecho muchas escuchas en inglés, no solo en este curso, sino también antes, nunca me habían dado técnicas para mejorar en mi escucha.” (Participante 48, Hombre 31 años)

“(…) bueno pues me ha permitido realizar las escuchas cuando podía con independencia del momento y el lugar donde me encontrara.” (Participante 23, hombre 27 años)

En el Gráfico 166 recogemos la distribución de los resultados obtenidos por los hombres y mujeres de los distintos grupos de edad.

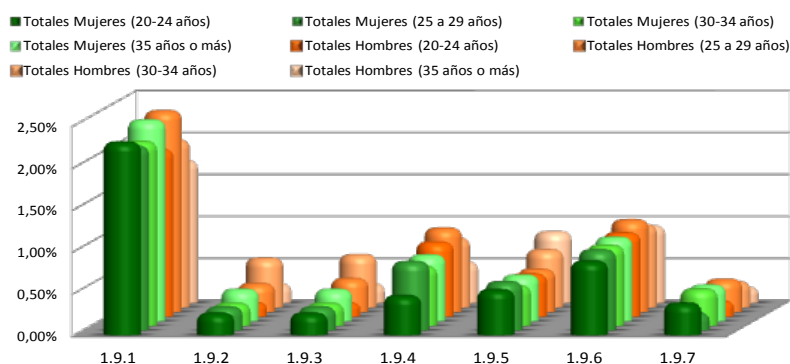


Gráfico 166. % Resultados de las subcategorías de la categoría 1.9. Herramientas usadas en la plataforma de la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I (inglés) en relación al total del discurso

RESUMEN. RESULTADOS CATEGORÍA 1.9.

- El 27,2% del discurso emitido se refiere a la *Categoría 1.9. Herramientas de la plataforma Moodle de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)*. Como señalamos con anterioridad, esta es la tercera categoría con un mayor peso en el discurso emitido, junto con la *categoría 1.8. Actividades de la plataforma de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés)*.

- En esta categoría encontramos siete subcategorías: 1.9.1. Foros, 1.9.2. *Podcast*, 1.9.3. *Videocast*, 1.9.4. *Wiki*, 1.9.5. Cuestionarios *online*, 1.9.6. Email y 1.9.7. Glosario *online*.
- En primer lugar, destacan, con un mayor peso en el discurso de esta categoría, los foros (1.9.1.). Ven en esta herramienta asincrónica, un medio que permite la comunicación (1.9.1.1.), que rompe las barreras espacio-temporales (1.9.1.2.), favorece el aprendizaje de la lengua inglesa y la cultura (1.9.1.3.), promueve el aprendizaje de la metodología para las etapas de infantil y primaria (1.9.1.4.) y favorece el aprendizaje cooperativo-colaborativo (1.9.1.5.).
- En segundo lugar, consideran que los *wikis* (1.9.4.) han sido un buen medio para la adquisición de la lengua inglesa y la cultura de los países determinados en la actividad (1.9.4.1.), así como una forma de fomentar el trabajo cooperativo/colaborativo (1.9.4.2.) y conseguir la ruptura de las barreras espacio-temporales (1.9.4.3).
- En tercer lugar, destacan el uso del email, al que consideran una herramienta flexible que rompe las barreras espacio temporales. Además, ven en él un buen medio de comunicación. Sin embargo, también añaden que aunque se consigue la comunicación, y además de una forma más privada que en los foros, ven que es una herramientas en la que la interacción que se produce es muy impersonal y le falta fluidez, ya que requiere de un tiempo de espera y consideran complicado el poder comunicar en un correo las dudas que les hayan podido surgir.
- En cuarto lugar, se refieren a los cuestionarios *online* (1.9.5.). Como ya vimos en la exposición de los resultados sobre la categoría 1.8., los estudiantes destacan las posibilidades que esta herramienta ofrece para poder llevar a cabo tanto la evaluación por parte del profesor, como la autoevaluación (1.9.5.1.) de su propio aprendizaje.
- Finalmente, las tres herramientas con un menor peso en el total del discurso de esta categoría, son los *podcast* (1.9.2.), *videocast* (1.9.3.) y el glosario *online* (1.9.7.). De los dos primero destacan su accesibilidad (1.9.2.1. y 1.9.3.1.) y la posibilidad que brindan para mejorar la comprensión oral en inglés (1.9.2.1. y 1.9.3.1.). Con respecto al glosario, ven en esta herramienta una buena manera de fomentar el aprendizaje colaborativo (1.9.7.3.), ya que todos han participado en el desarrollo de un diccionario de términos gramaticales. Un medio flexible (1.9.7.1.) que les ha ayudado en su aprendizaje de la

segunda lengua (1.9.7.2.), tanto en los aspectos gramaticales como en la expresión y comprensión escrita al realizarse en inglés.

If you want different results, do not do the same things.

Albert Einstein

TERCERA PARTE: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

La investigación llevada a cabo es el resultado del trabajo realizado desde el inicio del doctorado, con la finalidad de conocer las fortalezas y debilidades que ofrecía el modelo hipermedia modular implementado para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial. Buscamos de esta forma poder concluir si es un modelo eficaz y de calidad para la enseñanza del inglés como segunda lengua, o si es necesario mejorar algunos aspectos del mismo.

Las conclusiones están estructuradas de acuerdo a los objetivos específicos y las hipótesis de cada uno de estos objetivos.

6.1. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 1. CONOCER LAS RAZONES PARA ESTUDIAR LA DIPLOMATURA DE MAGISTERIO ESPECIALIDAD LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS)

Las hipótesis que planteábamos para este primer objetivo específico eran:

“La mayoría de los estudiantes ven en estos estudios una salida profesional que les permitirá trabajar en centros bilingües.”

“Muchos estudiantes realizan esta diplomatura como complemento a su formación al tener otras especialidades de Magisterio.”

“Los estudiantes consideran imprescindible la mejora de su competencia en inglés al ser la lengua franca actual.”

“No es frecuente decidir estudiar esta diplomatura por vocación o por ayudar a sus hijos que acuden a centros bilingües.”

De acuerdo a los resultados que expusimos en el capítulo anterior podemos concluir que la necesidad de realizar los estudios universitarios de Magisterio en la Especialidad de Lengua Extranjera (inglés) es una realidad, ya que se han convertido en, prácticamente, una obligación para aquellos estudiantes que trabajan o quieren trabajar en la etapa de educación primaria.

Opinan que es un requisito para poder mantener el trabajo en la mayoría de los centros de enseñanza primaria o conseguir el acceso a ellos al haber una gran cantidad de centros con proyectos bilingües, en los que se imparte en esta segunda lengua no solo la asignatura de inglés sino otras asignaturas en las que el inglés se utiliza como lengua vehicular. Por este motivo, destacan que los que ya tienen otras diplomaturas de Magisterio, sobre todo educación física y música, deben completar su formación con esta titulación para tener más posibilidades de progresar en su trabajo impartiendo estas asignaturas en inglés.

Los estudiantes piensan que deben mejorar su competencia en inglés, debido a que este idioma se ha convertido en la lengua franca actual. El tener una buena competencia en esta lengua, les va a facilitar el intercambio con personas de otros países bien para poder completar sus estudios o para intercambiar buenas prácticas profesionales. El dominio de esta segunda lengua va a aumentar no solo sus posibilidades profesionales sino la movilidad a otros países.

Podemos concluir que la decisión de estudiar esta diplomatura por vocación o por ayudar a los hijos que estudian en colegios bilingües, son dos razones poco frecuentes a la hora de decidirse a realizar estos estudios. Es más la oferta profesional la que lo determina.

6.2. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 2. IDENTIFICAR LAS RAZONES POR LAS QUE LOS ESTUDIANTES DECIDEN ESTUDIAR LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

“La flexibilidad y accesibilidad que las tecnologías proporcionan a la modalidad semipresencial consiguen conciliar la vida personal y profesional de los estudiantes con la formación a lo largo de la vida.”

“La modalidad semipresencial junto con las nuevas tecnologías rompe las barreras espacio-temporales, consiguiendo un aprendizaje just-in-time, just-for-them, anytime, anywhere.”

Los estudiantes señalan como principal razón para realizar la modalidad semipresencial la flexibilidad y accesibilidad que esta tiene. Afirman que estas dos características, les permiten hacer compatible su vida familiar y profesional con la necesidad de continuar con su formación.

Esta flexibilidad y accesibilidad se debe al uso que se realiza de las tecnologías, ya que consiguen romper todas las barreras espacio-temporales que encuentran en la formación presencial.

Reconocen que es imprescindible seguir formándose y ven en esta modalidad una forma de enseñanza que consigue dar respuestas a sus necesidades, siendo ellos los que determinan el momento en que pueden conectarse y el lugar desde el que lo van a realizar. Endefinitiva, promueve que se conviertan en los autogestores de su formación.

6.3. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 3. SABER LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS QUE HABITUALMENTE UTILIZAN LOS ESTUDIANTES Y CREAR UN PERFIL TECNOLÓGICO DE LOS DISCENTES DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL QUE PARTICIPAN EN LA INVESTIGACIÓN

“Los recursos tecnológicos con los que cuentan los estudiantes son los adecuados para cursar una titulación universitaria en modalidad semipresencial con el apoyo de la plataforma Moodle.”

Prácticamente la totalidad de los hombres y mujeres que han colaborado en este estudio contaban con los recursos tecnológicos necesarios para realizar la modalidad semipresencial. Afirman tener ordenador propio y conexión a Internet, siendo estos dos elementos tecnológicos, básicos para esta modalidad de enseñanza.

Además tenían asimilado el uso de estos recursos en su vida, puesto que la mayor parte aseguraba que los utilizaba a diario, exponiendo que tienen un uso del ordenador tanto como herramientas de trabajo como herramienta de comunicación, entre bastante y muy bueno.

A pesar de que las valoraciones generales en el uso del ordenador como herramienta de trabajo y de comunicación han sido muy positivas, debemos destacar las diferencias significativas que existían entre los distintos grupos de edad con respecto a estos usos. Podemos concluir que son los estudiantes de menor edad, los que valoran mejor su uso del ordenador en todos los ámbitos, en comparación a los grupos de más edad, marcando una diferencia en la cercanía a las tecnologías y su habituación en su uso entre las distintas generaciones que componen nuestra muestra de investigación.

Constatamos que los estudiantes contaban con los programas informáticos necesarios como navegadores de Internet para acceder tanto a la Intranet y con ello al modelo hipermedia modular como a diferentes *webs*; herramientas multimedia; compresores y descompresores de archivos. De igual modo utilizaban generadores y lectores necesarios para poder abrir los archivos en diferentes formatos colgados en la plataforma *e-learning* y para crear ellos mismos los archivos que debían subir y enviar a través de ella.

En relación a su frecuencia de uso de las diferentes herramientas tecnológicas propuestas, podemos concluir que en la mayoría de los casos, su valoración de uso era muy baja y, por lo tanto, nos encontrábamos ante unos estudiantes que no realizaban un uso muy frecuente de las herramientas que tenían a su disposición en la *Web 2.0* y las cuales iban a ser utilizadas en el modelo a analizar.

Se pone de manifiesto que en el uso de algunos instrumentos como el *chat* o las redes sociales existía una diferencia significativa entre los estudiantes más jóvenes, de 20 a 24 años, que eran los que más las utilizaban, y los grupos de mayor edad. De la misma forma se apreciaba diferencia entre los estudiantes de 25 a 29 años y estudiantes de grupos de mayor edad, de 30 a 34 años, y de 35 años o más, que nuevamente nos llevaba a concluir que los más mayores las utilizaban menos.

“Los estudiantes no conocen las posibilidades que la tecnología aporta a su aprendizaje. Suelen utilizar los medios tecnológicos para comunicarse, buscar información o como ocio, pero no para formarse.”

El perfil de los estudiantes de modalidad semipresencial es el del discente que sí utiliza con frecuencia el ordenador e Internet, pero los usos principales de estos se refieren a la búsqueda de información en la red, a la comunicación y al ocio. Sin embargo, podemos afirmar

que los estudiantes en su mayoría no están acostumbrados al uso de estas herramientas para su formación.

Además nos encontrábamos ante unos estudiantes que en más del 80% afirmaban que era la primera vez que realizaban una carrera universitaria en modalidad semipresencial y que no habían utilizado una plataforma *e-learning* para la enseñanza del inglés con anterioridad. Resaltamos, a partir de los resultados estadísticos obtenidos, que existe una diferencia significativa entre el sí con respecto a haber estudiado una carrera semipresencial por primera vez y el no refiriéndose a la utilización previa de una plataforma *e-learning* para la enseñanza del inglés.

A la vista de estos resultados, podemos señalar la importancia que está adquiriendo la modalidad semipresencial en la actualidad, puesto que son muchos los estudiantes que deciden cursar este tipo de formación que les ofrece la posibilidad de materializar un aprendizaje a lo largo de la vida.

“Existe una brecha digital (digital divide) entre las diferentes generaciones de estudiantes que cursan la modalidad semipresencial a pesar de la alfabetización digital de la sociedad actual.”

La edad de los estudiantes de nuestra investigación ha sido un factor determinante en diferencias existentes en el uso de las herramientas tecnológicas propuestas. Nos encontramos ante generaciones con una diferente utilización de las tecnológicas a las que tenemos acceso en nuestra sociedad actual. Por un lado, tenemos una generación que ha asimilado completamente el uso de estas, pues ha ido creciendo con ellas, incluyéndolas en su vida diaria, y por otro, grupos de estudiantes de mayor edad que ven que las tecnologías se han desarrollado a un ritmo más rápido que el asumible, demandando una mayor formación en estas herramientas.

Apreciamos las diferencias señaladas por Prensky (2001) o por Veen y Vrakking (2006) que nos presentaban una generación compuesta por nativos digitales, una generación que ha crecido rodeada de tecnologías, y otra por inmigrantes digitales que deben interiorizar el uso de estas herramientas con el fin de que ellas formen parte de su vida cotidiana.

6.4. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 4. DEFINIR LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

“Los estudiantes de la modalidad semipresencial deben tener conocimientos informáticos y dominar ciertas herramientas tecnológicas que les permitan comunicarse de forma virtual y realizar las actividades que se proponen a lo largo del curso.”

A la hora de definir las características consideradas imprescindibles en los estudiantes de la modalidad semipresencial, la competencia digital es la más destacada por los participantes en la investigación al considerarla esencial para realizar este tipo de enseñanza.

Ven preciso interiorizar el uso de las herramientas asincrónicas, como los foros, con las que han contado en el modelo semipresencial presentado, para poder mantener la comunicación con los compañeros y con los docentes con los que comparten la plataforma. La falta de familiaridad con estas formas de comunicación, comporta el que se sientan aislados.

Consideran completamente necesario el saber utilizar las herramientas que se proponen para la realización de diferentes actividades, debido a que es una modalidad en la que tienen un gran peso el trabajo virtual realizado a través de foros, *wikis*, cuestionarios *online*, glosario *online* o el email.

“El estudiante debe saber tanto trabajar de forma individual y autogestionar su aprendizaje, como de forma cooperativa, colaborando y respetando el trabajo realizado por sus compañeros.”

La necesidad de tener la capacidad de trabajar tanto de forma individual como en equipo ha sido una constante en el discurso de los estudiantes que han participado en la investigación, y, por lo tanto, una característica que deben tener las personas que decidan realizarla.

Aprecian que la modalidad semipresencial es una forma de enseñanza-aprendizaje que implica que los estudiantes trabajen de forma individual e independiente. Deben tener la capacidad para administrar su aprendizaje para hacer un mayor hincapié en los aspectos que necesiten.

La mayoría de ellos afirmaba conocer sus fortalezas y debilidades, y realizaban una buena autogestión de su aprendizaje. Esto podría estar claramente relacionado con la media de edad de los estudiantes de nuestra investigación que era de 29 años, y el hecho de que no era la primera titulación universitaria que realizaban.

Al mismo tiempo dan relevancia a ser un estudiante con capacidad para trabajar en equipo y de forma colaborativa con el resto de los compañeros con los que se comparte la plataforma. Manifiestan que esta modalidad de enseñanza y el uso que se realiza de la plataforma han dado lugar a la creación de comunidades de aprendizaje que se han reunido de forma virtual para realizar diversas actividades en grupo. Por este motivo los estudiantes han estimado imprescindible que las personas que decidan cursar esta formación sepan trabajar en equipo, respeten las ideas y opiniones de las personas con las que realizan sus trabajos y compartan sus ideas y conocimiento con los demás. Ven esencial la capacidad para relacionarse e implicarse en el trabajo grupal que se desarrolla.

Exponen que el éxito del trabajo en equipo reside en la organización y planificación, en la toma de decisiones y en el consenso. Como ejemplo, se refieren a algunas de las actividades en las que se creaba un debate para consensuar el modo en que iba a desarrollar ese trabajo en grupo.

“Los discentes deben ser organizados y constantes en su aprendizaje, planificando su tiempo para hacer compatible sus obligaciones personales y profesionales con los estudios que están cursando.”

Matizan que las personas que pudieran tener interés en realizar una titulación universitaria en formación semipresencial, deberían ser constantes en el trabajo, pues el hecho de tener mayor libertad e independencia, puede desembocar en que no se realice el esfuerzo suficiente y no se tenga éxito en este tipo de enseñanza, producto de la disvinculación del entorno universitario y de los estudios. Creen que los estudiantes deben saber organizar muy bien su tiempo desde el inicio del curso, compatibilizándolo con sus obligaciones familiares y profesionales.

No se atreven a determinar el tiempo que se le debe dedicar, pero sí perciben que el trabajo que se realiza en una asignatura en esta modalidad, es mayor que el que se realiza en otras asignaturas presenciales que han cursado con anterioridad.

“La modalidad semipresencial requiere una determinada madurez por parte del estudiante.”

Anteriormente manifestamos que una de las cualidades fundamentales que debían tener los estudiantes de educación semipresencial era la capacidad para trabajar de forma individual y ser capaces de autogestionar su aprendizaje. Creen que se necesita cierta madurez para realizar una titulación universitaria de esta manera, por lo que no piensan que sea idónea para los estudiantes que comienzan en la universidad o por lo menos no a partir del primer año de carrera.

Es un modelo de enseñanza-aprendizaje que se caracteriza por su flexibilidad y libertad. Sin embargo, estos rasgos pueden ser vistos como aspectos negativos si este tipo de estudios son cursados por personas que se acaban de incorporar a la universidad y no conocen la dedicación y el esfuerzo que exige, viendo en él una forma de enseñanza en la que no se va a clase. Todo ello podría dar lugar a no realizar el trabajo suficiente y fracasar en sus estudios.

Perciben que el estudiante se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo la suficiente autonomía para gestionar su aprendizaje y los recursos a su disposición, así como la responsabilidad para cumplir sus funciones dentro del proceso.

Crean que los estudiantes que no tienen una cierta madurez o que comienzan por primera vez la universidad, deben recorrer antes el camino necesario para alcanzar una madurez académica y adquirir la competencia de aprender a aprender, de aprender de forma significativa, de relacionar los conocimientos y de modificar los que tienen al incorporar los nuevos.

“Debido a las características de la modalidad semipresencial, los estudiantes que decidan cursar una titulación universitaria en inglés, deben tener una competencia en ese idioma que les permita tener la independencia suficiente que se necesita en este tipo de enseñanza.”

Los estudiantes que decidan realizar la modalidad semipresencial y estudiar una carrera de idiomas no solo deben ser autónomos en su aprendizaje sino que deben tener un cierto nivel en la segunda lengua que le permita serlo.

Estiman que el estudiante que tiene una competencia baja en inglés, no puede ser independiente porque todavía necesita un apoyo constante por parte del profesor, debido a que sus conocimientos no son suficientes para realizar un aprendizaje por él mismo.

En el caso de nuestra investigación, la mayoría de los estudiantes tenía un nivel de usuario independiente que les permitía poder realizar un aprendizaje sin necesidad de contar con el apoyo constante del profesor. El tener un nivel muy básico en un idioma, aumenta la dependencia del profesor y la necesidad de contar con un mayor número de clases presenciales que le ayuden a continuar avanzando en la segunda lengua. La autonomía e independencia del estudiante va aumentando a la vez que mejora su competencia en la segunda lengua.

6.5. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 5. ESPECIFICAR LAS VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA MODALIDAD SEMIPRESENCIAL

“Las herramientas tecnológicas utilizadas en esta modalidad pueden ser una barrera para los estudiantes con una menor competencia digital, produciendo la frustración en ellos y el consecuente abandono.”

“El bajo dominio de las herramientas tecnológicas y la falta de sesiones presenciales puede dar lugar a la soledad y el aislamiento.”

“Se consigue una actualización de los recursos tecnológicos debido al uso constante de las herramientas tecnológicas en la realización de actividades, resolución de ejercicios y en la comunicación virtual entre los estudiantes y los profesores, y de los estudiantes entre sí.”

Explican que la educación semipresencial va, indiscutiblemente, unida a la utilización de diferentes tecnologías. Para algunos de ellos, estas han supuesto una barrera para el desarrollo adecuado de diferentes actividades y para la correcta comunicación con sus compañeros. Algunos incluso señalan que la obligatoriedad de utilizarlas en la realización de algunas de las actividades *online*, ha sido un factor determinante en la calificación obtenida en ellas. Estas dificultades que encuentran se deben principalmente a la falta de familiaridad y formación en las herramientas propuestas.

Destacamos que estas afirmaciones han sido realizadas por los estudiantes que pertenecen a grupos con mayor edad, lo que corrobora la realidad de la sociedad actual en la que existe una brecha digital entre las distintas generaciones de estudiantes. En palabras de Prensky (2001) nos encontramos ante diferentes generaciones en lo que a competencia tecnológica se refiere. Por un lado tenemos una generación que es más digital, nativos digitales, que tienen asumidas las tecnologías porque han crecido con ellas, y por otro, otras generaciones, inmigrantes digitales, que han tenido que adaptarse a ellas de una manera rápida y que en ocasiones encuentran dificultad para ello. Si esta barrera tecnológica no se intenta minimizar, puede dar lugar a que algunos estudiantes queden al margen de esta modalidad de enseñanza. Por ello, a través de la educación se deben acercar las tecnologías a todos los estudiantes para que puedan mejorar su competencia digital y dejen de verlas como barreras para continuar con su aprendizaje.

En nuestra investigación se ha evidenciado que el punto de partida, en cuanto al uso de tecnologías y competencia digital de los estudiantes, no ha sido el mismo, siendo los más jóvenes los que tenían una mayor competencia y veían las tecnologías no como una barrera sino un medio que les facilitaba su formación.

Podemos concluir que a través del modelo hipermedia modular analizado no solo se han conseguido alcanzar los objetivos de la asignatura en la que se había implementado sino que al mismo tiempo ha contribuido a acercar las tecnologías a todos los estudiantes. Ha propiciado, por tanto, el aprendizaje y la actualización de los conocimientos de los discentes en los recursos tecnológicos propuestos, contribuyendo con ello a la alfabetización digital de las diferentes generaciones que componían la muestra.

Observan que han aprendido no solo a utilizarlas sino a aplicarlas en un contexto educativo. Aunque es cierto que el uso de las herramientas tecnológicas ha supuesto un esfuerzo extra para algunos de los estudiantes que cursan la modalidad, no es menos cierto que el uso constante de ellas ha permitido que los estudiantes consigan actualizarse, mejorando su competencia digital, y con ello su confianza en el uso de las tecnologías.

“Existe una falta de contacto personal entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la escasez de clases presenciales.”

Lo que echan más en falta de esta modalidad es el contacto personal al que están acostumbrados en la enseñanza tradicional y ponen de manifiesto que son pocas las clases presenciales que han tenido durante el curso.

Esto puede ser, debido a que los estudiantes en su inmensa mayoría no tenían experiencia previa en este tipo de formación, puesto que no habían cursado una carrera universitaria en modalidad semipresencial utilizando una plataforma *e-learning* como Moodle. Es decir, estaban habituados a mantener un contacto con profesores y compañeros más personal que virtual.

“El no contar con herramientas que faciliten la comunicación sincrónica de forma oral entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, no ha permitido mejorar la destreza en expresión oral.”

Una de las mayores debilidades del modelo que han resaltado los estudiantes, ha sido la falta de utilización de herramientas sincrónicas orales que permitieran el desarrollo de la comunicación oral en inglés y favoreciera la mejora de su expresión oral.

Creer que la escasa evolución en esta competencia se podría haber minimizado si hubieran contado con más clases presenciales, señalando que una sola clase al mes ha sido insuficiente.

Esto nos lleva a concluir que no existe una modalidad estándar para todos los tipos de aprendizaje y que es necesario buscar la mejor mezcla de clases presenciales y clases *online* para un aprendizaje y contexto determinados. En el caso de los idiomas sería necesario una mayor cantidad de presencialidad o la integración de diversas tecnologías que permitieran el desarrollo de todas las destrezas en segunda lengua.

En el caso del modelo hipermedia modular presentado, se manifiesta la carencia de una herramienta que permita poder realizarse interacciones orales. El modelo se basa en el uso de la plataforma Moodle, la cual no cuenta con ella. Sin embargo, existen otras herramientas que podrían integrarse en el modelo y que sí permitirían el desarrollo de la expresión oral, cuya consecuencia sería el facilitar a los estudiantes el desarrollo de esta destreza.

Por lo tanto, podemos concluir que el modelo hipermedia modular analizado tiene debilidades y se necesitaría mejorar con la propuesta señalada para contar con uno completamente eficaz y de calidad para la enseñanza del inglés.

Para conseguir implementar el método comunicativo en este tipo de enseñanza, es imprescindible contar con un entorno virtual de enseñanza capacite al estudiante para que se comunique en la segunda lengua de una forma eficaz tanto de forma escrita como oral, promoviendo una comunicación real.

“La modalidad semipresencial al ir unida al uso de herramientas tecnológicas, adquiere una flexibilidad y accesibilidad en el espacio y en el tiempo que permite acercar la educación a las personas que por su situación personal o profesional no podrían continuar con su formación de otro modo.”

Piensen que la formación semipresencial se refiere a una enseñanza flexible en comparación con la rigidez que ven en otros tipos de enseñanza como la presencial. Afirman que esta flexibilidad va indiscutiblemente unida al uso de las tecnologías, pues son estas las que van a permitir que puedan acceder a todos los recursos y contenidos de la asignatura con independencia del lugar físico en el que se encuentren y el momento en que decidan hacerlo.

La consecuencia directa de esto es la compatibilidad con cualquier situación en la que se encuentren los estudiantes bien por su contexto laboral y personal o por su decisión de trasladarse a otra ciudad o país.

Podemos determinar que de esta manera los estudiantes han confirmado sus expectativas iniciales sobre la razón por la que decidían realizar esta titulación en modalidad semipresencial. Se han encontrado ante un tipo de enseñanza en el que claramente se ha confirmado la flexibilidad y accesibilidad a la educación compatible con su vida y su formación continua.

“La modalidad semipresencial basada en el entorno virtual de Moodle, se considera un sistema eficaz de aprendizaje.”

Se pone de manifiesto que los estudiantes juzgan el modelo hipermedia modular implementado un modelo eficaz de aprendizaje. Esta eficacia también se la atribuyen a la actitud del estudiante y el trabajo del profesor.

Exponen que los participantes en este tipo de enseñanza deben tener ganas de innovar, de colaborar y ser capaces de autogestionar su aprendizaje porque la eficacia del modelo también depende de ellos.

Además acentúan la labor del profesor para conseguir alcanzar esta eficacia, ya que su organización, guía, orientación y su propuesta del uso de herramientas tecnológicas son factores determinantes en su eficacia.

Los estudiantes están motivados, puesto que consideran que han aprendido y conseguido alcanzar los objetivos marcados. Si bien, como ellos señalan, estos objetivos se alcanzan gracias, una vez más, al uso de los recursos tecnológicos con los que han contado, así como al trabajo realizado por ellos y por el profesor.

“Se logra que el estudiante sea autónomo y autogestione su aprendizaje, promoviendo al mismo tiempo el aprendizaje colaborativo.”

Ven en esta modalidad una enseñanza en la que cuentan con las herramientas y recursos necesarios para conseguir ser independientes en su aprendizaje y su tiempo de acuerdo a su situación personal y profesional.

Al mismo tiempo contemplan que se ha fomentado el aprendizaje colaborativo entre las personas que han compartido la plataforma. Las actividades propuestas les han ayudado a realizar trabajos en grupo, compartir ideas y crear conocimiento entre todos.

“Nos encontramos ante una modalidad que se adapta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, ya que el estudiante determina los tiempos y se le proporciona una gran diversidad de recursos escritos, archivos de audio y vídeo para favorecer todos las formas de aprendizaje.”

Admiten tener la libertad suficiente para que cada uno pueda determinar su propio ritmo de aprendizaje de los distintos contenidos de la asignatura. Cada uno se ve con la independencia suficiente para decidir cuándo conectarse y a qué dedicarle más tiempo.

Igualmente piensan que el haber tenido una gran cantidad de archivos, con diferentes formatos, como de recursos tecnológicos, ha posibilitado que se dé respuesta a los diferentes estilos de aprendizajes de los estudiantes.

6.6. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 6. CONOCER LA OPINIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL MODELO HIPERMEDIA MODULAR IMPLEMENTADO

“El modelo presentado ha ayudado al desarrollo de los cuatro aprendizajes: aprendizaje individual, aprendizaje colaborativo, aprendizaje tecnológico y aprendizaje del inglés.”

Ponen de manifiesto que el modelo de enseñanza semipresencial propuesto les ha permitido desarrollar tanto el aprendizaje individual como colaborativo. Han contado con las herramientas, los recursos y actividades necesarios para que cada uno de ellos pudiera dirigir de forma individual su aprendizaje. Al mismo tiempo se les han facilitado actividades y herramientas para poder compartir sus ideas y conocimientos con las personas con las que compartía la plataforma, consiguiendo desarrollar un aprendizaje basado en la colaboración.

Han conseguido un aprendizaje virtual cooperativo que ha favorecido que se hayan podido ayudar a resolver las dudas que les surgían en torno a diferentes puntos de la asignatura, como la gramática, mejorando además la comprensión y expresión escrita al corregirse entre todos los errores que cometían.

Relacionan directamente esta colaboración a las herramientas tecnológicas con las que han contado, al ser estas las que han facilitado que se realicen diversos trabajos en grupo, originándose una comunicación constante entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso llegan a señalar que se produce un mayor trabajo en equipo que cuando se realizan trabajos colectivos de manera presencial, debido a que las herramientas asincrónicas proporcionan la flexibilidad que necesitan.

Ven en el modelo una buena manera de favorecer y mejorar su aprendizaje digital, al haber contado con diversas herramientas y con las orientaciones necesarias para poder utilizarlas.

Resolvemos que igualmente se aprecia una evolución en su conocimiento de la lengua inglesa. La mayoría de los estudiantes ha evolucionado considerablemente en las destrezas de comprensión oral y escrita, y en la expresión escrita, así como en los diferentes aspectos gramaticales de la lengua inglesa trabajados a lo largo del curso a través de las actividades, herramientas y recursos colgados en la plataforma de la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés).

Como han señalado con anterioridad el único hándicap encontrado con respecto al aprendizaje del inglés es la imposibilidad de haber mejorado la expresión oral. Este dato negativo lo recogían en las desventajas que habían apreciado en esta modalidad a la hora de aprender un idioma. Es una de las mejoras que claramente demanda este modelo.

“El diseño del modelo y las herramientas asincrónicas con las que cuenta promueven la interacción entre los participantes, creando una comunidad de aprendizaje.”

Dan por sentado que el diseño del modelo propuesto junto con el uso de distintas herramientas asincrónicas favorece la creación de una comunidad de aprendizaje que colabora tanto en la realización de diferentes actividades grupales como en la resolución de dudas.

Aprecian que ha sido un modelo que ha favorecido la interacción y comunicación entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Interacción que entienden imprescindible para evitar que se produzca el aislamiento y la soledad.

“La claridad y organización del modelo en diferentes módulos, contando con todas las especificaciones necesarias, ha favorecido que los estudiantes supieran las actividades a realizar, los tiempos, la forma de entrega y el tipo de evaluación.”

Crean que el modelo es claro en la presentación de las actividades, permitiendo que los estudiantes puedan saber en todo momento las actividades a realizar, los tiempos de entrega, la forma de evaluación, la distribución de los módulos y del uso de las herramientas tecnológicas usadas.

Estiman que es fundamental que la plataforma tenga una buena organización para que todo esté claramente especificado, puesto que al tener una sola clase al mes la plataforma se convierte en su aula física virtual y es a ella a la que acuden a diario.

Relacionan esto directamente lo relacionan con la implicación que muestre el docente, que es el que debe realizar el trabajo de estructuración y planificación de los módulos, adelantándose a las dificultades que pudieran tener los estudiantes, diseñando una plataforma que no lleve a error.

“Se presenta un modelo virtual creado y diseñado para el estudiante, situándole en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (learner centred).”

Perciben que el diseño de plataforma y la gran cantidad de recursos proporcionados fortalecieron la metodología centrada en el estudiante, al poder elegir los medios que más se adaptaban a sus necesidades.

“Se ha conseguido la creación de un modelo innovador en el que se han puesto al servicio de la educación las diferentes herramientas tecnológicas que aporta la plataforma Moodle.”

Coinciden que el modelo implementado ha sido un modelo innovador, entendiendo por innovación el uso educativo que se les ha dado a las distintas herramientas tecnológicas utilizadas para la enseñanza del inglés como segunda lengua.

6.7. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 7. SEÑALAR LOS BENEFICIOS DE LAS DISTINTAS ACTIVIDADES REALIZADAS A TRAVÉS DE LA PLATAFORMA MOODLE DE LA ASIGNATURA DE IDIOMA EXTRANJERO Y SU DIDÁCTICA I (INGLÉS)

“Las actividades presentadas en el modelo eran adecuadas al tipo de modalidad y al aprendizaje del inglés.”

Valoran de manera positiva la adecuación de las actividades presentadas en el modelo al considerarlas acordes al tipo de modalidad que han cursado.

Creen que las actividades permitieron el aprendizaje del inglés, la evaluación por parte del profesor y su propia autoevaluación, así como el aprendizaje colaborativo.

“Se promueve la evaluación continua y la autoevaluación a través de las distintas actividades realizadas por los estudiantes a lo largo del curso.”

Los estudiantes opinan que el trabajo que se realiza en esta modalidad es muy elevado, viendo muy positivo que se haya tenido en cuenta a la hora de determinar la nota final de la asignatura.

Al igual que piensan que las actividades propuestas han sido de gran utilidad para la evaluación por parte del profesor, también destacan la eficacia para su propia autoevaluación.

Confirman que la inmediatez en la corrección y el *feedback* continuo les permitió conocer sus errores y mejorar en la asignatura, alcanzando el nivel necesario para la realización tanto de las actividades evaluables como del examen final.

La autoevaluación les ha permitido conocer rápidamente sus fortalezas y debilidades, y para poder realizar una mejor autogestión de su aprendizaje.

6.8. CONCLUSIONES DE ACUERDO AL OBJETIVO ESPECÍFICO 8. IDENTIFICAR LAS APORTACIONES DE LAS DIFERENTES HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

“Las herramientas asincrónicas, como el email o los foros, han favorecido la comunicación entre los estudiantes y de los estudiantes con los profesores, evitando el posible aislamiento que podría producirse en una modalidad en la que solo tienen una clase presencial al mes.”

“La asincronía de las comunicaciones rompe con las barreras espacio-temporales que pudieran impedir la interacción virtual, pero da lugar a una comunicación más impersonal, en comparación con la que se establece cara a cara.”

“La comunicación que se produce a través de los foros puede ser una comunicación poco fluida, en ocasiones caótica y con falta de privacidad, intimidad que sí se mantiene a través del email.”

Destacan que el email y los foros al ser dos herramientas asincrónicas permiten que se establezca la comunicación de los estudiantes con los profesores y entre ellos mismos, independientemente del momento y el lugar en que se produzca. Ello contribuye a eliminar el aislamiento que puede producirse por la falta de comunicación.

Observan que es imprescindible contar con estas herramientas porque, al tener una sola clase presencial al mes, no tienen tiempo suficiente para resolver todas las dudas y problemas de la asignatura.

Aprecian que sin la existencia de los foros, no podrían haber realizado los trabajos grupales porque al no residir en la misma ciudad ni haberse comunicado con la misma facilidad.

A pesar de que ven en estas herramientas buenas forma de comunicación, también han destacado aspectos que la podían impedir.

Estiman que los foros son una herramienta de comunicación muy impersonal puesto que comparten la plataforma con un gran número de personas que no conocen.

A esta impersonalidad le suman la falta de fluidez en la comunicación porque creen que el tiempo de espera a veces es demasiado largo lo que demora la resolución de dudas, impidiéndoles realizar ciertas actividades o el avance en la asignatura.

También señalan la falta de privacidad en la comunicación porque no siempre querían compartir todo con todos. En ocasiones querían hacerlo únicamente con un determinado grupo o con el profesor para lo que el foro no era el mejor medio.

Añaden el desorden que ven en algunas conversaciones de los foros en los que participa tanta gente.

“El uso del glosario de gramática inglesa online, los foros de cultura y metodología, y el wiki de cultura promueven el aprendizaje colaborativo.”

Afirman que las herramientas que han tenido, como foros, wikis y glosario, han contribuido a la creación de una comunidad en la que todos han cooperado y se han comunicado para realizar distintas actividades en grupo de forma virtual. Mediante el uso de estos instrumentos se consigue llegar a acuerdos en los puntos a tratar, respetando las diferentes opiniones y agradeciendo el trabajo de cada uno.

“La utilización del glosario online, los cuestionarios, los foros en inglés y el wiki de cultura han propiciado la mejora de la comprensión escrita.”

Exponen haber mejorado la comprensión escrita en lengua inglesa a través de la realización del glosario de términos gramaticales, los cuestionarios *online* apoyados en distintos documentos escritos, así como a través de los foros y wikis, al utilizarse el inglés como única lengua de comunicación.

“Los cuestionarios online, los podcast y videocast han posibilitado que los estudiantes consigan mejorar la comprensión oral y la pronunciación.”

Aprecian positivamente la aportación de los cuestionarios *online*, los *podcast* y *videocast* al desarrollo de la comprensión oral. Ven en todas estas herramientas la posibilidad de contar con práctica virtual para poder mejorar en esta destreza.

“Las herramientas de la plataforma de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), como los cuestionarios online y el glosario, han contribuido a la adquisición y la mejora de los diferentes aspectos gramaticales de la lengua inglesa.”

Los estudiantes valoran a muy alto nivel la utilización de las herramientas, como los cuestionarios *online* y el glosario, para la adquisición y mejora de los aspectos gramaticales de la lengua inglesa.

“El foro en inglés sobre metodología ha permitido el intercambio de ideas y buenas prácticas entre los estudiantes y, por tanto, la creación de conocimiento.”

Destacan la aportación del foro a la mejora de la metodología del inglés en primaria. A través de esta herramienta han podido intercambiar buenas prácticas y crear conocimiento en este ámbito.

“Las herramientas tecnológicas como los foros y los wikis han contribuido a la adquisición de los contenidos de cultura.”

Crean que los *wikis* y foros desarrollados en la plataforma han intervenido en la mejora de los conocimientos de la cultura de los países de habla inglesa que se había asignado a cada grupo en la plataforma.

Concluyen que el uso de todas las herramientas y actividades propuestas en el modelo ha resultado muy satisfactorio y ampliamente beneficioso para el aprendizaje integral de todos.

6.2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS

6.2.1. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Por medio de este trabajo se pudieron exponer las fortalezas y debilidades del modelo hipermedia modular propuesto para la enseñanza del inglés en modalidad semipresencial. Este, se diseñó e implementó para dar respuesta a la actual necesidad de formación continua que

demandan los estudiantes que se han incorporado al mercado laboral y que no disponen del tiempo necesario para poder realizarlo en una formación tradicional presencial.

Asimismo, se corroboró la importancia de implementar espacios virtuales de formación que complementaran las sesiones presenciales en las distintas modalidades de enseñanza. Con ello se consiguió una educación que sustentaba la formación y desarrollo de los profesionales de la educación, tanto a nivel personal como colectivo.

La propuesta metodológica tiene sus bases en la promoción de una educación que otorgue una mayor importancia al uso de las tecnologías. Una educación sin barreras espacio-temporales, en la que los discentes se sitúen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y en la que se consiga llevar a cabo un aprendizaje, tanto individual y autónomo como colectivo, al intercambiar conocimiento entre los participantes de la comunidad que se crea.

Se aprecian los avances tecnológicos que se han producido en todos los ámbitos de la vida, incluyendo el educativo. Sin embargo, necesitamos que este cambio se acompañe con la alfabetización tecnológica de todos los implicados en el proceso, eliminando las posturas tecnofóbicas que se oponen al uso de las tecnologías, al considerarlas una amenaza para llevar a cabo una educación de calidad de la segunda lengua. Para ello es importante que se aprecien los beneficios que estas aportan, puesto que en muchos de los casos las reacciones en contra de su uso se deben a la falta de conocimiento, tanto de las herramientas que se tienen como de la aplicación de estas.

Este cambio debe producirse desde las etapas más básicas, ayudando así a la formación continua de discentes y profesores, para que consigan integrar las tecnologías de manera eficaz y efectiva en la enseñanza y aprendizaje de idiomas. No podemos olvidarnos que las generaciones que vamos teniendo en las aulas cada vez tienen una mayor competencia digital y demandan el uso de tecnologías en su enseñanza.

Al superar las barreras que impiden los avances en educación, podremos hablar de propuestas reales e intervenciones educativas colaborativas constructivistas. Se crearán ambientes formativos en los que se producirá un intercambio fluido de conocimiento gracias a la conectividad y la cooperación entre los estudiantes.

Estas reflexiones nos llevan a plantear una intervención adecuada para afrontar los nuevos retos educativos y contribuir con ella al aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes

de educación superior. Es por esto, que como propuesta de intervención, se espera poder aplicar la base del modelo metodológico, en diferentes titulaciones universitarias en segunda lengua en modalidad semipresencial, para contrastar los resultados obtenidos en esta investigación con los derivados de una futura implementación del modelo y las mejoras aportadas.

La aplicación de esta metodología de intervención educativa se implementa en las segundas titulaciones de Magisterio, en modalidad semipresencial, en la Universidad Pontificia de Salamanca. Un modelo que posibilita el acceso a la formación universitaria de manera continua a través del entorno virtual propuesto y las clases presenciales.

Esta intervención favorece el aprendizaje significativo y constructivo. En ella se fomenta que los estudiantes se involucren en la creación de conocimiento, mostrando un papel activo en su aprendizaje de la segunda lengua. Por otra parte, el profesor actúa como facilitador y permite que el estudiante tenga autonomía para tomar decisiones.

Partimos de un entorno en el que se proporcionan diferentes experiencias y puntos de vista en contextos reales para que los conocimientos, que se adquieran en el entorno presencial y virtual educativo, sean transferibles a la vida real, consiguiéndose que los discentes se conviertan en usuarios independientes.

Se da respuesta a la diversidad, realizando una intervención que tenga en cuenta el aprendizaje individual y personalizado para dar una respuesta más adecuada a las necesidades de los estudiantes y alcanzar los objetivos planteados, concediendo también importancia al aspecto cooperativo y participativo.

Se reconoce la labor docente que se desarrolla en estos ambientes educativos, reforzándola con un plan de formación continua que les dote de los conocimientos necesarios sobre los instrumentos tecnológicos de que disponen para el desarrollo de su labor de forma eficiente. De la misma manera, se fomenta su formación continua en inglés y en las diferentes metodologías de enseñanza de segunda lengua, con programas que se desarrollen en el ámbito nacional e internacional. Programas que creen un marco en el que compartir buenas prácticas en el ámbito del aprendizaje de este idioma.

Sin embargo, para que se pueda desarrollar todo el potencial que el modelo ofrece, se debe disminuir la ratio de estudiantes. Es necesario que los grupos de estudiantes sean reducidos para conseguir una enseñanza más personalizada.

De las valoraciones realizadas por los estudiantes sobre el modelo implantado en la modalidad semipresencial, podemos extraer que ha mejorado el aprendizaje colaborativo y autónomo, ha permitido el desarrollo de la mayoría de las destrezas, de la gramática y de la cultura. Es importante que se continúe en esta línea de búsqueda de mejora, ya que se han detectado diversas debilidades y se debe seguir avanzando para conseguir un entorno completamente eficaz.

Para concluir, podemos decir que se desarrolla una intervención educativa para la enseñanza de idiomas centrada en la pedagogía *learner-centred*, en la que el estudiante toma decisiones, y en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Se ha producido un cambio en los métodos de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, dejando atrás aquellos que se basaban únicamente en el desarrollo lingüístico, modelos *tutor-centred*, que eran métodos autoritarios, lineales, presenciales, unidireccionales y cerrados. En ellos se realizaba una formación en segunda lengua masiva e impersonal. Se propone sustituir este modelo por un ambiente de aprendizaje personalizado, colaborativo, abierto y tecnológico, en el que se aprovechen los beneficios que aportan las tecnologías. Para que este cambio sea factible se deben efectuar modificaciones significativas en el sistema educativo, las cuales deben partir de las instituciones de educación superior y de los docentes.

Para concluir, se presenta el Gráfico 167 con las finalidades principales de la intervención educativa y su relación con cuatro ejes principales en la investigación.

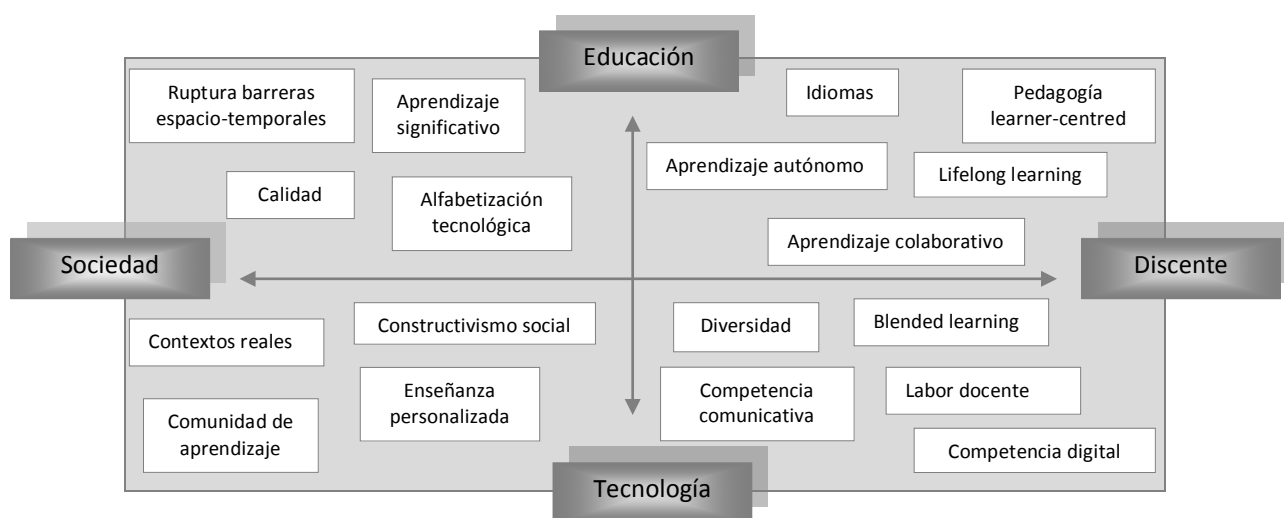


Gráfico 167. Finalidades principales de la intervención educativa y su relación con cuatro ejes principales en la investigación

Los beneficiarios directos de esta investigación son los estudiantes de Magisterio en la especialidad en inglés en modalidad semipresencial que realizan una segunda titulación. Sin embargo, esta investigación puede igualmente beneficiar a todos los discentes que cursan otras titulaciones de segundas lenguas, al poderse implementar el modelo de la misma forma en que se ha presentado para la lengua inglesa.

Otros de los beneficiarios directos son los docentes, ya que se les propone un modelo que les ayudará en sus tareas educativas y que les permitirá dar respuesta a las necesidades que presentan sus estudiantes.

6.2.2. PROSPECTIVA

Esta tesis abre el camino a diversos proyectos de investigación. Entre ellos destacamos los siguientes:

1. Realización de una comparación con otros modelos hipermedia modular, utilizados en modalidad semipresencial, para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. De esta manera se podrían comparar los resultados obtenidos en los modelos implementados, determinando las debilidades y fortalezas que estos presentan, para llevar a cabo un plan de mejora que permita una educación eficaz y de calidad.
2. Desarrollar una comparativa entre la modalidad presencial y semipresencial, para determinar si ambas dan respuesta a las necesidades de formación de los estudiantes en segunda lengua.
3. Implementación de otros medios de comunicación que complementen a los recursos comunicativos disponibles en la plataforma Moodle. Por ejemplo, el uso de videoconferencia, como herramienta de comunicación sincrónica, tanto fomentar la comunicación e interacción en segunda lengua como la tutoría virtual.
4. Desarrollo de distintos cursos y seminarios de tecnología educativa para conseguir mejorar la formación de docentes y estudiantes en este campo, aprovechando al máximo los beneficios derivados del uso de las tecnologías en la educación superior.

- Ackermann, E. K. (2004). Constructing Knowledge and Transforming the World. En M. Tokoro y L. Steels (Eds.), *A Learning Zone of One's Own: Sharing Representations and Flow in Collaborative Learning Environment* (pp. 15-36). Amsterdam: IOS press.
- Aguirre, M. C. (2001). La adquisición de una segunda lengua. En F. Villalba, M. T. Hernández y C. Aguirre (Eds.), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados* (pp. 25-53). Madrid: Secretaría General Técnica.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alexander, J. O. (1999). Collaborative Design, Constructivist Learning, Information-Technology Immersion and Electronic Communities. *Interpersonal Computing and Technology*, 7, 1-2, 1-28.
- Allan, B. (2007). *Blended Learning tools for teaching and training*. London: Facet Publishing.
- Allen, M. J. (2004). *Assessing Academic Programs in Higher Education*. Boston: Anker Publishing.
- Álvarez, M. A. (1989). *En torno a la metodología de enseñanza a distancia. Destrezas y estructuras*. Madrid: UNED.
- Alvira, F. (1982). La perspectiva cualitativa y cuantitativa de las investigaciones sociales. *Estudios de Psicología*, 11, 34-39.
- American Psychological Association. (2009). *Publication manual of the American Psychological Association* (6ª Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Arnal, J., Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Asamblea Parlamentaria Europea (1998). *Recomendación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa referida a Diversificación Lingüística*. Nº R 1383 (1998) de 23 de septiembre de 1998. Bruselas: Unión Europea. Disponible en <http://assembly.coe.int//Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc98/edoc8173.htm>. Consultada el 20 de septiembre de 2009.

- Asamblea Parlamentaria Europea (2001). *Recomendación de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa referida a El año europeo de las lenguas*. Nº R 1539(2001) de 28 de septiembre de 2001. Bruselas: Unión Europea. Disponible en <http://assembly.coe.int//Main.asp?link=http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc01/EDOC9194.htm>. Consultada el 30 de septiembre de 2009.
- Asher, J. J. (1977). Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. *The Modern Language Journal*, 53, 3-17.
- Bääth, J. A. (1980). *Postal two-way communication in correspondence education*. Lund: Gleerup.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica. Como hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Disponible en: http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El_aprendizaje_significativo_en_la_practica.pdf. Consultado el 15 de noviembre de 2011.
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez y I. Santos (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 369-390). Madrid: SGEL.
- Barberá, E., Badia, A. y Mominó, J. M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universitat.
- Barkhuizen, G. (2006). Social Influences on Language Learning. En A. Davies y C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 552-575). Oxford: Blackwell Publishing.
- Barrantes, R. (1992). *Educación a distancia*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Barron, A. (1998). Designing Web-based Training, *British Journal of Educational Technology*, 29, 4, 355-370.
- Beck, C. y Kosnik, C. (2006). *Innovations o Teacher Education: A Social Constructivist Approach*. Albany, NY: State University of New York.
- Bell, G. (2009). *Building Social Web Applications*. Sebastopol, California: O'Reilly Media.

- Bennett, S. y Lockyer, L. (2004). Becoming an online teacher: Adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education. *Educational Media International*, 41(3), 231-244.
- Bernárdez, M. L. (2007). *Diseño producción implementación de e-learning: Metodologías, herramientas y modelos*. Indiana: Global Business Press.
- Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Bley-Vroman, R. (1990). The Logical Problem of Foreign Language Learning. *Linguistic Analysis*, 20, 1-2, 3-47.
- Blumberg, P. (2009). *Developing Learner-Centered Teaching. A Practical Guide for Faculty*. San Francisco: John Wiley y Sons.
- Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4, 1, 36-47.
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buttjes, D. y Byram, M. (1991). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory and Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Risager, K. (1999). *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3, 1, 1-10.
- Cabero, J. y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Sevilla: MAD.
- Cabral, B. (2010). *La Educación a Distancia vista desde la perspectiva Bibliotecológica*. México: Universidad Autónoma de México. Disponible en http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/educacion_distancia_bibliotecologica.pdf. Consultada el de octubre de 2011.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp. 63-83). Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carroll, J. M. (2009). *Learning in Communities. Interdisciplinary Perspectives on Human Centered Information Technology*. Dordrecht Springer-Verlag.
- Casas, M. (2005). Nueva Universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2, 2, 1-18.
- Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cea D'ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chall, J. S. (2002). *The Academic Achievement Challenge. What Really Works in the Classroom*. New York: Guilford Press.
- Chambers, A. y Davies, G. (2001). *ICT and language learning. A European Perspective*. Amsterdam: Swets y Zeitlinger Publishers.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms. Research and teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chinnery, G. M. (2006). Emerging technologies Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. *Language Learning and Technology*, 10(1), 9-16.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69. Disponible en: <http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>. Consultado el 24 de febrero.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, P. (1986). Corrientes metodológicas en la investigación educativa. *Cuestiones pedagógicas*, 3, 193-200.
- Colás, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cole, J. y Foster, H. (2008). *Using Moodle. Teaching with the Popular Open Source Course Management System*. Sebastopol, California: O'Reilly Media.
- Coleman, H. y Unrau, Y. A. (2005). En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.), *Social Work: Research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches*. (7ª ed), (pp. 403-420). New York: Oxford University Press.
- Collins, J. W. y O'Brien, N. P. (2003). *Greenwood Dictionary of Education*. Westport, CT: Greenwood.
- Collis, B. (1998). WWW-Based Environments for Collaborative Group Work. *Education and Information Technologies*, 3, 231-245.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). Comunicación de la Comisión Europea *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. COM (95) 590 final de 29 de noviembre de 1995. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>. Consultada el 15 de noviembre de 2009.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001a). *Comunicación de la Comisión al Consejo Nuevos mercados de trabajo europeos abiertos a todos y accesible para todos*. COM (2001) 116

final de 28 de febrero de 2001. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0116:FIN:ES:PDF>.

Consultada el 18 de octubre de 2009.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001b). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Plan de acción eLearning. Concebir la educación del futuro*. COM/2001/0172 final de 28 de marzo de 2001. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:ES:PDF>.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002a). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité económico y social y al Comité de las Regiones Plan de acción de la Comisión sobre las capacidades y movilidad*. COM (2002) 72 final de 13 de febrero de 2002. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0072:FIN:ES:PDF>.

Consultada el 20 de septiembre de 2009.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002b). *Informe de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones Aplicación y resultados del Año Europeo de las lenguas 2001*. COM (2002)597 final de 4 de noviembre de 2002. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0597:FIN:ES:PDF>. Consultada el 22 de noviembre de 2009.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003a). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*. COM (2003) 449 final de 24 de julio de 2003. Bruselas: Unión Europea. (No publicado en el Diario Oficial). Disponible en http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_es.pdf Consultada el 22 de noviembre de 2009.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003b). *Convocatoria de propuestas AEC/45/03 de la Comisión Europea de 31 de julio de 2003*. Diario Oficial de la Unión Europea C 180 de 31/07/2003, pp. 0034-0039.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo El indicador europeo de competencia lingüística*. COM (2005) 356 final de 1 de agosto de 2005. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:ES:PDF>. Consultada el 25 de noviembre de 2009.

Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. COM (2005) 596 final de 22 de noviembre de 2005. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:es:PDF>. Consultada el 25 de noviembre de 2009.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007a). *Informe sobre la aplicación del Plan de Acción Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística*. COM (2007)554 final de 25 de septiembre de 2007. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0554:FIN:ES:PDF>. Consultada el 9 de enero de 2010.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007b). *Comunicación de la Comisión Europea Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación*. COM (2007) 61 final de 21 de febrero de 2007. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0061:FIN:ES:PDF>. Consultada el 9 de enero de 2010.

Comisión de las Comunidades Europeas (2007c). *Comunicación de la Comisión Europea al Consejo Marco para la encuesta europea sobre los conocimientos lingüísticos*. COM (2007) 184 final de 13 de abril de 2007. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial) Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0184:FIN:ES:PDF>. Consultada el 3 de enero de 2010.

Comisión de las Comunidades Europeas (2008a). *Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. COM (2008) 566 final de 18 de septiembre de 2008. Bruselas: Unión Europea. (No publicada en el Diario Oficial). Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0566:FIN:ES:PDF>. Consultada el 12 de enero de 2010.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Eurobarómetro especial 54 Los europeos y sus lenguas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: Universidad de Southampton.

Comisión de las Comunidades Europeas (2006) *Eurobarómetro especial 243 Los europeos y sus lenguas*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comité de las Regiones. (2006). *Dictamen del Comité de las Regiones sobre la Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Diario Oficial de la Unión Europea C 229 de 22/09/2006, pp. 0034-0037.

Comité de Ministros. (1998). *Recomendación del Comité de Ministros de los Estados miembros referida a Lenguas Modernas*. Nº R (98) 6 de 17 de marzo de 1998. Disponible en: <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>. Consultado el 20 de septiembre de 2009.

- Comité de Ministros. (2008). *Recomendación del Comité de Ministros de los Estados miembros sobre The use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*. CM/Rec(2008)7E. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp. Consultada el 24 de febrero de 2010.
- Comité Económico y Social Europeo. (2003). *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo, sobre el tema Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística- Consulta*. (SEC (2002) 1234) de 8 de abril de 2003. Diario Oficial de la Unión Europea C 085 de 08/04/2003, pp. 0126-0128.
- Conde, G. (2006). El Marco Europeo de Referencia para las Lenguas. Implicaciones para una nueva cultura de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En A. J. Moya, J. I. Albentosa y C. Harris (Coords.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo* (pp. 21-32). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Connolly, T. M. y Stansfield, M. H. (2006). Using Games-Based eLearning Technologies in Overcoming Difficulties in Teaching Information Systems. *Journal of Information Technology Education*, 5, 459-476.
- Connolly, T. M. y Stansfield, M. H. (2007). From eLearning to Games-based eLearning: Using Interactive Technologies in Teaching Information Systems. *International Journal of Information Technology Management*, 6, 188-208.
- Consejo Comunidad Económica Europea. (1958). *Reglamento Nº 1 por el que se fija el régimen lingüístico de la Comunidad Económica Europea*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas Nº 17 de 6.10.1958, p. 385-386.
- Consejo Educación (2001). *Informe del Consejo Europeo Educación al Consejo Europeo Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. [No publicado en el Diario Oficial]. Disponible en http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf. Consultado el 2 de septiembre de 2010.
- Consejo Europeo. (1995). *Resolución del Consejo de Europa relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Unión Europea C 207 de 12/08/1995, pp. 0001-0005.

Consejo Europeo. (1996). *Decisión del Consejo relativa a la adopción de un programa plurianual para promover la diversidad lingüística de la Comunidad en la sociedad de la información*. Nº 96/664/CE. Diario Oficial de la Unión Europea L 306 de 28/11/1996, pp. 0040-0048.

Consejo Europeo. (1997). *Resolución del Consejo de Europa relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Unión Europea C 001 de 03/01/1998, pp. 0002-0003.

Consejo Europeo. (2000a). *Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL): principios y directrices*. Estrasburgo: Autor.

Consejo Europeo. (2000b). *Resolución de la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación del Consejo de Europa sobre el Portfolio Europeo de Lenguas*. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Resolution_ELP2000_EN.pdf . Consultada el 17 de marzo de 2010.

Consejo Europeo. (2000c). *Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Disponibles en http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm. Consultado el 27 de marzo de 2009.

Consejo Europeo (2001a). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD Grupo Anaya.

Consejo Europeo. (2001b). *Conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo de 23 y 24 de marzo de 2001*. Disponible en http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/ACF429.html . Consultadas el 22 de marzo de 2009.

Consejo Europeo. (2002a). *Resolución del Consejo Europeo relativa a la promoción de la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas en el marco de la realización de los objetivos del Año Europeo de las lenguas 2001*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas C50 de 23/02/2002, pp. 0001-0002.

Consejo Europeo. (2002b). *Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Europa de Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002*. Disponible en

http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/es/ec/70829.pdf.

Consultado el 10 de septiembre de 2010.

Consejo Europeo. (2002c). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Diario Oficial de la Unión Europea C 142 de 14/06/2002 p.0001-0022.

Consejo Europeo. (2006). *Conclusiones del Consejo sobre el indicador europeo de competencia lingüística*. Diario Oficial C 172 de 25/07/2006, pp.0001-0003.

Consejo Europeo. (2006). *Declaración Nancy. Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo del Consejo Europeo para las lenguas (CEL/ELC) de abril de 2006*. Disponible en http://www.celelc.org/docs/nancy_declaration_es_2.pdf Consultado el 12 de enero de 2010.

Consejo Europeo. (2008). *Resolución del Consejo de 21 de noviembre de 2008 relativa a una estrategia europea a favor del multilingüismo*. Diario Oficial C 320 de 16.12.2008.

Consejo Europeo. (2008). *Conclusiones del Consejo sobre el multilingüismo*. Diario Oficial de la Unión Europea C 140 de 06/06/2008, pp. 0014–0015.

Consejo Europeo. (2009). *Conclusiones del Consejo Europeo sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Diario Oficial de la Unión Europea C 119 de 28.05.2009, pp. 0002-0010.

Consejo Europeo. (2011). *European language Portfolio (ELP) Principles and Guidelines with added explanatory notes (Version 2)*. Bruselas: Language Policy División.

Consejo Europeo para las Lenguas. (2003). *Red europea para la promoción del aprendizaje de idiomas entre todos los estudiantes universitarios (European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates ENLU)*. Disponible en <http://web.fu-berlin.de/enlu/>. Consultado el 27 de septiembre de 2011.

Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncrasic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.

- Creech, R. L. (2005). *Law and Language in the European Union: The paradox of a Babel «United in Diversity»*. Groningen: Europa Law Publishing.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2ª Ed.). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Crosslin, M. (2009). Course Management Meets Social Networking in Moodle. En P. Rogers, G. Berg, J. Boettcher, C. Howard, L. Justice y K. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning*. (pp.505-509). London: IGI Global.
- Crystal, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. Oxford: Blackwell.
- Cuadrado, M. y Ruiz, M. E. (2009, noviembre). The use of Moodle in Higher Education for Improving English Skills in Non-language Courses. Presentada en la 2ª Edición de International Conference "ICT for Language Learning", Florencia, Italia. Disponible en http://www.pixel-online.net/ICT4LL2009/common/download/Proceedings_pdf/Manuel-Cuadrado-Garcia,Ruiz-Molina.pdf.
- Cunningham, D., Duffy, T. M., y Knuth, R. (1993) Textbook of the Future. En C. McKnight, A. Dillon y J. Richardson (Eds.), *Hypertext: A psychological perspective*. (pp. 19-50). London: Ellis Horwood Pubs.
- Dabbagh, N. y Bannan-Ritland, B. (2005). *Online Learning: Concepts, Strategies, and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Davies, A. y Elder, C. (2006). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutec-e/revelec20/anibal20.htm>. Consultado el 25 de enero de 2012.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Dillenbourg, P. (1999). What Do You Mean by Collaborative Learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-Learning: cognitive and computational approaches*. (pp. 1-16). London: Elsevier.

- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco Común Europeo de Referencia y el Portafolio Europeo de las Lenguas. En D. Cassany (Ed.), *El portafolio Europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (pp. 13-35) Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Downes, S. (2005). E-learning 2.0. *eLearn Magazine*. Disponible en <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>. Consultado el 27 de enero de 2012.
- Duffy, T. M., and Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction. En D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan Library Reference.
- Dunlap, J. C. y Grabinger, R. S. (1996) Rich Environments for Active Learning in the Higher Education Classroom. En B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. (pp. 65-83). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Dziuban, C. D., Hartman, J. L. y Moskal, P. D. (2004). Blended Learning. *Educause Center for Applied Research*, 7, 1-12.
- Ebner, M. (2007, abril). *E-Learning 2.0 = e-Learning 1.0 + Web 2.0?* Comunicación en *The Second International Conference on Availability, Reliability and Security* Bridging Theory and Practice (ARES). Disponible en <http://140.130.34.170/blog/gallery/1/1.%20E-Learning%202.0%20%3D%20e-Learning%201.0%20%2B%20Web%202.0.pdf>. Consultado el 11 de enero de 2012.
- Egaña, P. (2000). *Aspectos sociológicos de la Internet: Glosario de las E*. Universidad Sergio Arboleda. Disponible en <http://www.usergioarboleda.edu.co/grupointernet/gosarioe.htm>. Consultado el 12 de enero de 2012.
- Ellis, R. (1985). Sources of Variability in Interlanguage. *Applied Linguistics*, 6, 2, 118-131.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- España. Ley General de Educación (LGE) 14/1970, de 4 de agosto. *Boletín Oficial del Estado* 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546.
- España. Decreto 2310/1972, de 18 de agosto, por el que se crea la Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de septiembre de 1972, núm. 217, pp. 16506-16507.
- Fandos, M. (2009). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: un proceso de cambio*. Tarragona: URV.
- Feltrero, R. (2007). *Software libre y la construcción ética de la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Icaria.
- Fernández, D. (2010). *La Europa multilingüe: Problemas y perspectivas en una Unión ampliada*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Fernández, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *Revista de didáctica*, 8. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolingustica.pdf. Consultada el 9 de febrero de 2012.
- Field, J. (2006). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Fitze, M., (2006). Discourse and Participation in ESL face-to-face and written electronic conferences. *Language Learning and Technology*, 10 (1), 67-86.
- FitzGerald, S. (2006, junio). *Social Networking: Philosophy and Pedagogy*. Networks Community Forum, Edna, Australia. Disponible en: <http://www.groups.edna.edu.au/mod/forum/discuss.php?d=6615>. Consultado el 9 de febrero de 2012.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Flores, J. y Flores, B. (2003). The Gradual Student. *Teaching English in the Two-Year College*, 30, 3, 239-247.
- Foster, W. P. (1980). Administration and Crisis of Legitimacy: A review of Habermasian Thought. *Harvard Educational Review*, 50(4), 496-505.
- Franco, C. P. (2008). Using Wiki-based Peer-Correction to Develop Writing Skills of Brazilian EFL Learners. *Novitas-ROYAL*, 2(1), 49-59.
- Gadden, G. (1973). *Hermods 1898-1973*. Malmö: Hermods.
- Gagne, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. En C. López, y M. Matesanz (eds.), *Las plataformas de aprendizaje: del mito a la realidad* (pp. 21-44). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, J. L. (1986). *Un modelo de análisis para la evaluación del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: OEI.
- García, L. (1987). Hacia una definición de Educación a Distancia. *Boletín informativo de la Asociación de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a distancia*, 18, 1-9.
- García, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 1(2), 8-27.
- García, L. (2006). La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 9, 1-2, 17-51.
- García-Peñalvo, F. J. (2005) Estado actual de los Sistemas E-Learning. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6(2). Disponible en http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06_2/n6_02_art_garcia_penalvo.htm. Consultado el 5 de abril de 2012.
- García-Peñalvo, F. J. (2008). *Advances in E-Learning: Experiences and Methodologies*. Hershey, PA, USA: Information Science Reference

- Gardner, D. (2011). *Fostering Autonomy in Language Learning*. Gaziantep: Universidad de Zirve, Turquía. Disponible en <http://ilac2010.zirve.edu.tr>. Consultado el 10 de enero de 2012.
- Garrison, D.R. (1985). Three Generations of Technological Innovation in Distance Education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Garrison, D.R. (1989). *Understanding Distance Education*. Londres: Routledge.
- Gass, S. M. y Schachter, J. (1989). *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition. An introductory Course*. New York: Routledge.
- Gisbert, M. (2002). El Nuevo rol del profesor en entornos tecnológicos. *Acción pedagógica*, 11, 1, 48-59.
- Givon, T (1985). Function, Structure and Language Acquisition. En D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition. Vol. 2. Theoretical issues* (pp-1005-1027). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (2009). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine. Publishing Company.
- Gómez, J. (2006). *Moodle 1.5 Manual de Consulta. Propuesta Pedagógica*. Valladolid: GNU Press.
- González, J. C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17, 1, 121-133.
- González, J. C. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, 2. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf>. Consultado el 15 de febrero de 2012.

- Goodyear, P. (2000). *Effective Networked Learning in Higher Education: notes and guidelines*. Disponible en <http://csalt.lancs.ac.uk/jisc>. Consultado el 9 de febrero de 2012.
- Gorenc, A. y Rozman, K. (2010, mayo). Students Perception of Using Moodle. Presentada en Moodle.si 2010 4th International Conference Proceeding, Koper, Eslovenia. Disponible en <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-266-066-6/prispevki/gorenc-rozman.pdf>. Consultado el 17 de mayo de 2012.
- Gott, S. P., Lesgold, A. y Kane, R. S. (1996). Tutoring for Transfer of Technical Competence. En B. G. Wilson. (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. (pp. 33-48). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Grabe, W. (2010). Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2ª Ed.) (pp. 34-44). Oxford: Oxford University Press.
- Grabinger, R.S. y Dunlap, J.C. (1995). Rich Environments for Active Learning: A Definition. *Association for Learning Technology Journal*, 3 (2), 5-34.
- Grabinger, R. S. y Dunlap, J. C. (1996). Rich Environments for Active Learning in the Higher Education Classroom. En B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Grabinger, S., Dunlap, J. C. y Duffield, J. A. (1997). Rich environment for Active Learning in Action: Problem-Based Learning. *Association for Learning Technology Journal*, 5, 2, 5-17.
- Graff, K. (1967). Correspondence Instruction in the Western World. *The Home Study Review*, 8, 1.
- Graff, K. (1980). Correspondence Instruction in the History of the Western World. *Selected Papers on Distance Education*, Hagen: ZIFF, Fernuniversität.
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. En C. R. Graham y C. J. Bonk (Eds.), *The Handbook of Blended Learning. Global Perspectives, Local Design*. (pp.3-21). San Francisco: Pfeiffer.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J. y Graham, W. E. (1989). Towards a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 3, 11, 255-274.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- Hage, H. y Aimeur, E. (2010). *E-learning for the New Generations, a Web 2.0 Approach*, Disponible en <http://www.intechopen.com/books/e-learning/e-learning-for-the-new-generations-a-web-2-0-approach>. Consultado el 21 de enero de 2012.
- Hancock, C. (2002). The Teaching of Second Language. Research Trends. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 358-369). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw Hill.
- Hilpold, P. (2008). Union citizenship and language rights. En X. Arzoz (Ed.), *Respecting Linguistic Diversity in the European Union* (pp. 107-122). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Holmberg, B. (1974) *Distance Education: A Short Handbook*. Malmö: Hermods.
- Holmberg, B. (1977). *Distance Education: A Survey and Bibliography*. London: Kogan.
- Holmberg, B. (1986). *Growth and Structure of Distance Education*. London: Croom Helm.
- Holmberg, B. (2003). *Distance Education in Essence. An Overview of Theory and Practice in the Early Twenty-first Century*. Oldenburg: Bibliotheks und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Holmberg, B. (2008). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Holmes, B. y Gardner, J. (2005). *E-learning. Concepts and Practice*. London: SAGE.

- Honebein, P. C. (1996). Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environment. En B. G. Wilson (Ed.). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. (pp. 11-24). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Huba, M. E. y Freed, J. E. (2000). *Learning-Centered Assessment on College Campuses: Shift the Focus from Teaching to Learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hudson, G. (2000). *Essential Introductory Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Ingleby, E., Joyce, D. y Powell, S. (2010). *Learning to Teach in the Lifelong Sector*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Inoue, Y. (2007). *Online Education for Lifelong Learning*. London: Information Science Publishing.
- Jenkins, M., Browne, T. y Walker, R. (2005). *VLE Surveys. A Longitudinal Perspective between March 2001, March 2003 and March 2005 for Higher Education in the United Kingdom*. Disponible en http://www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/UCISA_UK/U051130J.pdf. Consultado el 20 de febrero.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L. y Wilson, B. G. (1999). *Learning with Technology: A Constructivist Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Kaplan, R. B. (2010). When Applied Linguistics: The Twentieth Century. En R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2ª Ed.) (pp. 3-33). Oxford: Oxford University Press.
- Karrer, T. (2007). *Understanding E-Learning 2.0*. Disponible en www.learningcircuits.org/2007/0707karrer.html. Consultado el 15 de diciembre de 2011.
- Kaye, A. (2000). *La educación a distancia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Keegan, D. J. (1980). *On the Nature of Distance Education*. Hagen: ZIFF.
- Keegan, D. J. (1986). *The foundation of Distance Education*. London: Croom Helm.

- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction: A theoretical perspective. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. (pp.383-433). New York: Lawrence Erlbaum.
- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Klein, W. (2003). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knuth, R. A. y Cunningham, D. J. (1993). Tools for constructivism. En T. Duffy, J. Lowyck y D. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructivist learning* (pp.163-187). Berlín: Springer-Verlag.
- Kol, S. y Scholnik, M. (2008). Asynchronous Forums in EAP: Assessment Issues. *Language Learning and Technology*, 12(2), 49-70.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Koper, R. y Tattersall, C. (2004). New directions for lifelong learning using network technologies. *British Journal of Educational Technologies*, 35(6), 689-700.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issue and implication*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lambert, M. P. (1983). *New Course Planning. The Strategy and Tactics of Developing a Home Study Course*. Washington, D.C.: National Home Study Council.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

- Larsen-Freeman, D. (2003). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lasagabaster, D. y Huguet, A. (2007). *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lebow, D. (1993). Constructivist Values for Instructional Systems Design: Five Principles toward a New Mindset. *Educational Technology Research and Development*, 41, 3, 4-16.
- Lewis, D. y Allan, B. (2005) *Facilitating Virtual Learning Communities*. Maiden: Open University.
- Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1999). Developing Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: a Social-Interactive View of Learning and Three Fundamental Pedagogical Principles. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 77-88.
- Little, D. (2000a). Learner Autonomy: Why Foreign Languages Should Occupy a Central Role in the Curriculum. En S. Green (Ed.), *New Perspectives on Teaching and Learning Modern Languages* (pp. 24-45). Clevedon: Multilingual Matters.
- Little, D. (2000b). Why Focus on Learning rather than Teaching: From Theory to Practice. En D. Little, L. Dam y J. Timmer (Eds.), *Focus on Learning rather than Teaching: Why and How*. (pp.18-37). Dublin: Center for Language and Communication Studies.
- Little, D. (2001). Learner Autonomy and the Challenge of Tandem Language Learning via the Internet. En A. Chambers y G. Davies, G (2001), *ICT and language learning: a European Perspective* (pp.29-38). Amsterdam: Swets y Zeitlinger Publishers.
- Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Little, D. (2009). Learner Autonomy, the European Language Portfolio, and Teacher Development. En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (Ed.), *Autonomy and Language Learning: Maintaining control*. (pp. 147-173). Hong Kong: Hong Kong University Press.

- Little, D. Goullier, F. y Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio. The story so far (1991-2011)*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf. Consultado el 3 de octubre de 2011.
- Little, D. y Perclová, R. (2001). *The European Language Portfolio: a guide for teachers and teacher trainers*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en http://www.eeooiinet.com/loce/ELP_guide.pdf. Consultado el 18 de mayo de 2011.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (2006). Second Language Learning. En A. Davies y C. Elder (Ed.), *The Handbook of Applied Linguistics*. (pp. 501-524). Oxford: Blackwell Publishing.
- Llorente, M. C. (2007). Moodle como entorno virtual de formación al alcance de todos. *Comunicar*, 15, 28, 197-202.
- López, C. y Matesanz, M. (2009). *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Lozano, J. (2004). *El triángulo del e-learning*. Disponible en <http://www.noticias.com/el-triangulo-del-e-learning.36815>. Consultado el 23 de noviembre.
- Lund, A. (2008). Wikis: a Collective Approach to Language Learning. *ReCALL*, 20 (1), 35-54.
- Marcelo, C., Puente, D., Ballesteros, M. A. y Palazón, A. (2003). *E-Learning teleformación. Diseño, desarrollo y evaluación de la formación a través de Internet*. Barcelona: Gestión 2000.
- Marcos, F. A. (2004). Aportaciones de la lingüística aplicada. En J. Sánchez y I. Santos. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 25-41). Madrid: SGEL.
- Martín, E. (1996) *Las actividades de aprendizaje en los manuales de ELE*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

- Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En J. Sánchez y I. Santos. (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.
- Mathis, R. L. y Jackson, J. H. (2011). *Human Resource Management*. Mason: South-Western, Centage Learning.
- McCombs, B. L. (2004). The Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for Balancing Academic Achievement and Social- Emotional Learning Outcomes. En J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang y H. J. Walberg (Eds.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning. What does the Research say?* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.
- McCombs, B. L. y Vakili, D. (2005). A Learner-Centered Framework for E-Learning. *Teachers College Record*, 107(8), 1582-1609.
- McCombs, B. y Whistler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Acquisition*. London: Edward Arnold.
- Meno, F. (2004). *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Meyer, K. (2002). *Quality in Distance Education. Focus on On-line Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.B. y Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Arnold.
- Miyazoe, T y Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 38(2), 185-199.

- Montero, B., Watts, F. y García, A. (2007). Discussion forum interactions: text and context. *System*, 35 (4), 566-582.
- Moore, M. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Morgan, G. (2003). Faculty Use of Course Management Systems. *Educause Center for Applied Research*, 2. Disponible en http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ecar_so/ers/ERS0302/ekf0302.pdf. Consultado el 23 de febrero de 2012.
- Morris, C.D., Bransford, J.D. y Franks, J.J. (1979). Levels of Processing versus Transfer Appropriate Processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Muñoz, P. C. y González, M. (2009). *Plataforma de teleformación y herramientas telemáticas*. Barcelona: UOC.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 115-124.
- Newman, M. (2008). *Advantages and Disadvantages of E-learning*. Disponible en http://www.newman.ac.uk/Students_Websites/~m.m.friel/. Consultado el 2 de febrero de 2012.
- O'Reilly, T. (2007). What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation. *Communications & Strategies*, 65, pp. 17-37.
- Nieto, S. (2010). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 79-91). Madrid: Dykinson.
- Oliver, R. (2000). When Teaching Meets Learning: Design, Principles and Strategies for Web-based Learning Environments that Support Knowledge Construction. En R. Sims, M. O'Reilly y S. Sawkins (Eds.), *Learning to Choose: Choosing to Learn. Proceedings of the*

- 17th Annual ASCILITE Conference*. (pp 17-28). Lismore NSW, Australia: Southern Cross University Press.
- Ortega, A. (2004). El Marco Común Europeo de Referencia y el Portafolio Europeo de las Lenguas. Una base común para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Europa. En F. Meno (Ed.), *Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo* (pp. 77-93). Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Osguthorpe, R.T. y Graham, C.R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Ortega, R., Ujeda, M. y Gilsanz, A. (2006). *Diseño de cursos en la red educativa telemática*. Disponible en http://www.proyectoret.es/file.php/1/formacion/manuales/Diseno_de_cursos_en_la_R ET_v0601.pdf. Consultado el 8 de marzo de 2012.
- Padgett, D. K. (1998). *Qualitative methods in social work research: Challenges and rewards*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Padula, J. E. (2003). *Una introducción a la educación a distancia*. Buenos Aires: FCE.
- Panthier, J. (2002). Marco común europeo de referencia y Portafolio de las lenguas. *Mosaico*, 9, 3.
- Parlamento Europeo. (2000). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el Año Europeo de las Lenguas 2001*. Nº 1934/2000/CE. Diario Oficial de la Unión Europea L 232 de 14/09/2000, pp. 0001-0005.
- Parlamento Europeo. (2000). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el programa Cultura 2000*. Nº 508/2000/CE. Diario Oficial de la Unión Europea L 63 de 10/03/2000, pp. 0001-0009.
- Parlamento Europeo. (2006a). *Resolución del Parlamento Europeo sobre el fomento del multilingüismo y del aprendizaje de idiomas en la Unión Europea: indicador europeo de competencia lingüística*. Diario Oficial de la Unión Europea C296E de 06/12/2006, pp. 271-273.

- Parlamento Europeo. (2006b). Resolución del Parlamento Europeo sobre una nueva estrategia marco para el multilingüismo. Diario Oficial de la Unión Europea C 314 E de 21.12.2006, pp. 207-210.
- Parlamento Europeo. (2006c). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea L 394 de 30.12.2006, pp. 0010-0018.
- Parlamento Europeo. (2009). *Resolución del Parlamento Europeo de 24 de marzo de 2009 sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Disponible en <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2009-0162+0+DOC+PDF+V0//ES>. Consultado el 7 de marzo de 2010.
- Parlamento Europeo y el Consejo. (1995). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se declara 1996 como el Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes*. Nº 2493/95/CE. Diario Oficial de la Unión Europea L 256 de 23/10/1995, pp. 0045–0048.
- Parlamento Europeo y Consejo. (2006). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Nº 1720/2006/CE. Diario Oficial de la Unión Europea L327 de 24.11.2006, pp. 45-68.
- Parlamento Europeo y Consejo. (2008). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece el programa de acción Erasmus Mundus 2009-2013 para la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países*. Nº 1298/2008/CE. Diario Oficial de la Unión Europea L 340 de 19.12.2008, pp. 83-98.
- Pastor, S. (2005). La enseñanza de segundas lenguas. En A. López y B. Gallardo (Ed.), *Conocimiento y lenguaje* (pp. 361-399). Valencia: PUV.
- Payne, C. R. (2009). *Information Technology and Constructivism in Higher Education Progressive Learning Frameworks*. Hershey, PA: IGI Global Snippet.
- Perera, V. H. (2006). La comunicación asincrónica en e-learning: promoviendo el debate. En C. Marcelo (Coord.), *Prácticas de E-learning*. (pp.110-136) Granada: Octoedro.

- Pérez, M. T., Arratia, O., Martín, M. A. y Galisteo, D. (2009). *Innovación en docencia universitaria con Moodle. Casos prácticos*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Perraton, H. (1988). A Theory for Distance Education. En D. Sewart, D. Keegan y B. Holmberg (Eds.), *Distance Education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.
- Peters, O. (1988). Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in outline. En D. Sewart, D. Keegan y B. Holmberg (Eds.), *Distance Education: International Perspectives* (pp. 95-113). New York: Routledge.
- Pienemann, M. (1984). Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.
- Pinar, M. J. (2006). La evaluación en educación primaria en el contexto del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). En A. J. Moya, J. I. Albentosa, y C. Harris (Coords.). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el Marco Europeo* (pp. 117-145). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Popa-Lisseanu, D. (1988). *Un reto mundial: La educación a distancia*. Madrid: UNED.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9, 5. Disponible en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Consultado el 28 de enero de 2012.
- Quiroz, S. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Barcelona: UOC.
- Rice, W. (2011). *Moodle 2.0 E-Learning Course Development*. Birmingham: Packt publishing.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4ª Edit.). London: Longman.
- Richardson, J. C. y Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1), 68-88.

- Robinson, L. y Bawden, D. (2002). Distance learning and LIS professional development, *Aslib Proceedings*, 54, 1, 48-55.
- Robinson, P. y Ellis, N. C. (2008). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2010). Análisis de contenido y textual de datos cualitativos. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 447-469). Madrid: Dykinson.
- Rogers, P., Berg, G. A., Boettcher, J. V., Howard, C., Justice, L. y Schenk, K. D. (2009). *Encyclopedia of Distance Learning*. London: IGI Global.
- Rogers, G. y Bouey, E. (2005). Participant Observation. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.), *Social Work: Research and Evaluation. Quantitative and Qualitative Approaches*. (7ª Ed., pp. 231-244). New York: Oxford University Press.
- Roschelle, J. y Teasley, S. D. (1995). The Construction of Shared Knowledge in Collaborative Problem Solving. En C. O'Malley (Ed.), *Computer-supported collaborative learning*. (pp.69-197). Berlín: Springer Verlag
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-Learning Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill.
- Rossmann, G. B. y Wilson, B. L. (1985). Numbers and Words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study. *Evaluation Review*, 9(5), 627-643.
- Rothwell, L., Edirisingha, P., Rizzi, C. y Nie, M. (2007). Podcasting to Provide Teaching and Learning Support for an Undergraduate Module on English Language and Communication. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8, 3. 87-107 Disponible en https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde27/pdf/article_6.pdf. Consultado el 25 de abril de 2012.

- Ruipérez, G. (2003). *Educación Virtual y eLearning*. Madrid: Fundación Auna.
- Salinas, J. (1995). Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios del aprendizaje. En J. Cabero y F. Martínez (Coord.), *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*. (pp. 89-117). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez, A. (1997). Los métodos en la enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico. Madrid: SGEL.
- Sánchez, M. C. (2011). *Proyecto docente*. Trabajo inédito. Universidad de Salamanca.
- Sánchez, M. C. (2012). *Proyecto docente*. Trabajo inédito. Universidad de Salamanca.
- Sánchez, M^a C. y Revuelta, I. F. (2004). El proceso de transcripción en el marco de la metodología cualitativa actual. *Enseñanza*, 23, 367-386.
- Santos, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos, I. (1999). *Lingüística Aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Santos, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez y I. Santos. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.
- Sanz, C. (2005). *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition. Methods, Theory and Practice*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Savignon, S.J. y Roithmeier, W. (2004). Computer-Mediated Communication: Texts and Strategies. *CALICO Journal*, 21 (2), 265-290.
- Schärer, R. (2000). *European Language Portfolio. Pilot Project Phase 1998-2000. Final Report*. Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_PilotProject_FinalReport_EN.pdf. Consultado el 30 de septiembre de 2011.

- Schauer, B. (2005). Experience Attributes: Crucial DNA of Web 2.0. Disponible en <http://adaptivepath.com/ideas/e000547>. Consultado el 16 de enero de 2012.
- Schlosser, L. A. y Simonson, M. (2009). *Distance Education. Definition and Glossary of Terms*. United States of America: IAP.
- Schumann, J. H. (1978). *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the Acculturation Model for Second Language Acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G. y Francis, R. (2006). *The Undergraduate Experience of Blended Learning: A Review of UK Literature and Practice*. Disponible en: http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/teachingandresearch/Sharpe_Benfield_Roberts_Francis.pdf. Consultado el 9 de febrero de 2012.
- Shaw, S. y Venkatesh, V. (2005). The Missing Link to Enhanced Course Management Systems: Adopting Learning Content Management Systems in the Educational Sphere. En P. McGee, C. Carmean y A. Jafari. (Eds.) *Course Management Systems for Learning Beyond Accidental Pedagogy*. (pp. 206-231). London: Idea Group.
- Simonson, M. (2003). A Definition of the field. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(1), 7-8. http://www.infoagepub.com/products/journals/qrde/articles/4-1_txt.pdf
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Solomon, G. y Schrum, L. (2007). *Web 2.0 new tools, new schools*. Washington, D.C.: ISTE.
- Soltís, J. (1984). On the Nature of Educational Research. *Educational Researcher*, 10, 13, 5-10.
- Stallman, R. M. (2004). *Software Libre para una Sociedad Libre*. Madrid: GNU Press.
- Steiner, V. (2002). *Educación a distancia hoy*. Buenos Aires: Amorruto.
- Stewart, B., Graham, R. y Terry, T. (2008). Content Management for the Enterprise: CMS Definition and Selection. *Educause Center for Applied Research*, 22, 1-11. Disponible en

- <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0822.pdf>. Consultado el 9 de febrero de 2012.
- Strauss, A. y Corbin J. (1994). *Grounded Theory Methodology. An Overview*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 273-285). Thousand Oaks: SAGE.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Suárez, M. L. (2005). Claves para el éxito del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), *Quinta Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo del grupo GIAC*, Bilbao: Universidad de Deusto y Universidad Politécnica de Cataluña. Disponible en <http://www.dfarre.com/Jornada%20escuela%20multiling%C3%BCe/REFLEXIO/AICLE%20Claves%20Exito%20M.%20Luz%20Suarez.pdf>. Consultado el 21 de octubre de 2011.
- Thorndike, R. M. (1997). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. (6ª Ed.). New Yor: MacMillan.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. London: Kogan
- Torres, C. (2002) El Impacto de las Nuevas Tecnologías en la Educación Superior: un enfoque sociológico. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 1-10. Disponible en <http://revistas.um.es/redu/article/view/10951/10531>. Consultada el 17 de febrero de 2012.
- Towell, R. y Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Trinh, Q. L. y Rijlaarsdam. G. (2003, septiembre). *An EFL curriculum for learner autonomy: design and effects*. Ponencia presentada en la Independent Language Learning Conference, Melbourne, Australia.
- Trinidad, A., Carretero, V. y Soriano, R. Mª. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory" La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

- UNESCO. (1998). *Informe final de la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>. Consultado el 3 septiembre de 2010.
- Unión Europea. (1992). *Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión*. Diario oficial de las Comunidades Europeas C 191 de 29.07.92, PP. 1-112.
- Unión Europea. (1997). *Tratado de Ámsterdam*. Diario oficial de las Comunidades Europeas C 340 de 10.11.97, pp. 1-144.
- Unión Europea. (2000). *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. Diario Oficial de la Unión Europea C 364 de 18.12.2000, pp. 1-22.
- Unión Europea. (2001). *Tratado de Niza*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas C80 de 10.3.2001, pp. 1-87.
- Unión Europea. (2002). *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea*. Diario oficial de las Comunidades Europeas C 325 de 24.12.2002, pp. 1-184.
- Unión Europea. (2007). *Tratado de Lisboa*. Diario oficial de la Unión Europea. C 306 de 17.12.2007, pp. 1-271.
- Uso-Juan, E. y Martínez-Flor, A. (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills. Studies on Language Acquisition*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Valiathan, P. (2002). *Designing a Blended Learning Solution*. Disponible en <http://www.docstoc.com/docs/2261631/Designing-a-Blended-Learning-Solution-What-is-Blended-Learning#>. Consultado el 14 de abril 2012.
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1981). *Manual de técnicas de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.
- VanPatten, B. y Williams, J. (2007). *Theories in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Veen, W y Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing up in a Digital Age*. London: Network Continuum Education.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Walsh, L. y Kahn, P. (2010). *Collaborative Working in Higher Education*. The Social Academy. New York: Routledge.
- Williams, M. y Burden, R. L. (2002). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. (2009). *Constructivist Instructional Design (C-ID). Foundations, Models, and Examples*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Wilson, B.G. (1996). *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Wools, B., Dowlin, K. y Loertscher, D. (2002). Distance education changing formats. *The Electronic Library*, 20, 5, 420-424.
- Wu, W. S. (2008). The Application of Moodle on an EFL Collegiate Writing Environment. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, 7, 45-56.
- Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual. Revista de Didáctica, 5. Disponible en <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolinguistica.pdf>. Consultada el 8 de febrero de 2012.
- Zapata, M. (2003). Sistemas de gestión del aprendizaje. Plataformas de teleformación. *Revista de Educación a Distancia*, 9, 1-48
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

CUESTIONARIO 1

Es necesario que cada cuestionario tenga una clave. Esta debe estar compuesta por su fecha de nacimiento y las iniciales de su nombre y apellido.

Por ejemplo: 17081979GTL

Clave _____

1. Edad _____

2. Sexo:

☐ Hombre

☐ Mujer

3. ¿Qué estudios universitarios ha realizado anteriormente?

☐ Doctorado

☐ Licenciatura (**relacionada con educación**)

☐ Licenciatura (**no relacionada con educación**)

☐ Diplomatura (**No magisterio**)

☐ Diplomatura (**Magisterio**)

4. Situación actual:

☐ Trabajador a tiempo parcial

☐ Trabajador a tiempo completo

☐ En paro

☐ No trabajo

Si está en el paro o no trabaja, pase a la pregunta 7.

5. Si está trabajando ¿su trabajo está relacionado con la educación?

☐ Sí

☐ No

Si contestó no a la pregunta 5, pase a la pregunta 7.

6. Si trabaja en un centro educativo ¿en qué etapa educativa trabaja?

☐ Infantil

☐ Primaria

☐ Secundaria

☐ Universidad

☐ F. P.

7. Razón o razones por las que ha decidido cursar la Diplomatura de Magisterio Especialidad Lengua Extranjera Inglés en la modalidad semipresencial. (**Elige 1 ó más respuestas**)

☐ Obligación

☐ Movilidad a otros países

☐ Posibilidad Profesional

☐ Vocación

☐ Mejora de mi conocimiento de la lengua inglesa

8. ¿Tiene ordenador propio? ☐ Sí ☐ No

9. ¿Cuenta con conexión a Internet en su domicilio?

☐ Sí

☐ No

10. ¿Cuántos **días** a la semana utiliza el **ordenador**? _____

11. ¿Cuántas **horas** a la semana utiliza el **ordenador**? _____

12. ¿Cuántos **días** a la semana utiliza **Internet**? _____

13. ¿Cuántas **horas** a la semana utiliza **Internet**? _____

14. ¿Dispone de los siguientes programa en su ordenador?

- | | | | | |
|--|--------------------------|----|--------------------------|----|
| - Navegadores | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Multimedia | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Compresor y descompresor de archivos | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Generador y lector de pdf | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Office | ☐ | Sí | ☐ | No |

15. Usos habituales que hace de las herramientas tecnológicas.

- | | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|----|--------------------------|----|
| - Búsqueda de información | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Generación de información en la red | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Ocio | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Comunicación | ☐ | Sí | ☐ | No |
| - Herramientas de formación | ☐ | Sí | ☐ | No |

16. ¿Es la primera vez que realiza una carrera universitaria en modalidad semipresencial (*blended learning*)?

☐ Sí ☐ No

17. ¿Ha realizado algún curso de inglés utilizando una plataforma *e-learning* como Moodle?

☐ Sí ☐ No

Valora de 1 a 5 las siguientes cuestiones, donde 1=nada, 2=poco, 3=regular, 4=bastante y 5=mucho

18. Su manejo del ordenador como herramienta de trabajo.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

19. Su uso del ordenador como herramienta de comunicación.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

20. La frecuencia con la que utiliza las siguientes herramientas.

Buscadores Web	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
Navegadores Web	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
E-mail	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
Foros	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5

Chats	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
Blog	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
Podcast	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
Wiki	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
Redes sociales	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
Videocast	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5

21. Valore su nivel de expresión oral de la lengua inglesa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

22. Valore su nivel de comprensión oral de la lengua inglesa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

23. Valore su nivel de expresión escrita de la lengua inglesa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

24. Valore su nivel de comprensión escrita de la lengua inglesa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

25. Valore su conocimiento de la cultura inglesa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

26. Valore los aspectos gramaticales de la lengua inglesa, de acuerdo al grado de dificultad que presentan para usted.

- Determinantes	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Nombres y pronombres	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Adjetivos y adverbios	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Oraciones simples	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Verbos	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Verbos modales	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Verbos frasales	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Preposiciones	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Oraciones compuestas	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- Formación de palabras	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5

27. Antes de empezar la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), valore de 1 a 10 cómo cree que se va a manejar con la plataforma Moodle _____

28. Antes de empezar la asignatura de Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés), valore de 1 a 10 su nivel de inglés _____

Muchas gracias

CUESTIONARIO 2

De nuevo es necesario señalar una clave para el cuestionario y esta debe ser la misma que se indicó en el cuestionario 1, realizado anteriormente, que estaba formada por su fecha de nacimiento y las iniciales de su nombre y apellido.

Por ejemplo: 17081979GTL

Clave _____

1. Edad _____

2. Sexo:

☐ Hombre ☐ Mujer

3. ¿Cuántos días a la semana accede a la plataforma Moodle? _____

4. ¿Cuántas horas a la semana trabaja en la plataforma Moodle? _____

5. ¿Desde dónde suele acceder a la plataforma Moodle? (Elige 1 ó más respuestas)

☐ Casa ☐ Trabajo ☐ Ciber ☐ Otro _____

6. ¿De que manera suele ponerte en contacto con su profesor? (Elige 1 ó más respuestas)

☐ Correo electrónico

☐ Teléfono

☐ Mensajes en la plataforma

☐ Personalmente, acudiendo en las horas de tutorías

7. ¿Ha utilizado las siguientes herramientas planteadas en la plataforma Moodle en la asignatura Idioma extranjero y su Didáctica I (inglés) ?

- | | | |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------|
| - Foros | ☐ Sí | ☐ No |
| - Glosario | ☐ Sí | ☐ No |
| - Wikis | ☐ Sí | ☐ No |
| - Cuestionarios | ☐ Sí | ☐ No |
| - Podcast | ☐ Sí | ☐ No |
| - Videocast | ☐ Sí | ☐ No |

8. ¿Son adecuadas las actividades presentadas en la plataforma Moodle de la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)?

☐ Sí ☐ No

9. ¿Las actividades presentadas en la plataforma Moodle en la asignatura Idioma Extranjero I y su Didáctica (inglés) están claras?

☐ Sí ☐ No

10. ¿Considera necesarias las sesiones presenciales para un buen aprendizaje de la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)?

☐ Sí ☐ No

11. ¿Considera suficientes el número de sesiones presenciales en la asignatura Idioma Extranjero y su Didáctica I (inglés)?

☐ Sí ☐ No

Valore de 1 a 5 las siguientes cuestiones, donde 1=nada, 2=poco, 3=regular, 4=bastante y 5=mucho

12. Su participación en las actividades planteadas en la plataforma a través de herramientas tecnológicas.

- foros	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- wikis	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- videocast	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- podcast	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- cuestionarios	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5
- glosario	☐	1	☐	2	☐	3	☐	4	☐	5

13. Valore su nivel de expresión oral de la lengua inglesa al finalizar la asignatura idioma extranjero y su didáctica I (inglés).

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

14. Valore su nivel de comprensión oral de la lengua inglesa al finalizar la asignatura idioma extranjero y su didáctica I (inglés).

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

15. Valore su nivel de expresión escrita de la lengua inglesa al finalizar la asignatura idioma extranjero y su didáctica I (inglés).

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

16. Valore su nivel de comprensión escrita de la lengua inglesa al finalizar la asignatura idioma extranjero y su didáctica I (inglés).

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

17. Valore su conocimiento de la cultura inglesa al finalizar la asignatura idioma extranjero y su didáctica I (inglés).

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

18. La participación en los foros y wikis planteados en la plataforma en la asignatura de idioma extranjero y su didáctica I le ha ayudado al desarrollo de la competencia en comprensión escrita y en expresión escrita en inglés.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

19. La participación en los foros y las wikis planteados en la plataforma de la asignatura idioma extranjero y su didáctica I (inglés) le ha facilitado el intercambio de información con tus compañeros:

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

20. La participación en el glosario planteado en la plataforma de la asignatura idioma extranjero y su didáctica I (inglés) le ha facilitado el aprendizaje del vocabulario, así como la mejora de la expresión y comprensión escrita.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

21. El uso de los podcast y videocast planteados en la plataforma de idioma extranjero y su didáctica I (inglés) le han ayudado a mejorar tu nivel de comprensión oral de la lengua inglesa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

22. Los cuestionarios online planteados en la plataforma le han ayudado en el aprendizaje de aspectos gramaticales.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

23. El trabajo realizado en la plataforma le ha ayudado a mejorar los siguientes aspectos gramaticales:

- Determinantes

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

- Nombres y pronombres

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

- | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|--------------------------|---|
| - Adjetivos y adverbios | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |
| - Oraciones simples | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |
| - Verbos | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |
| - Verbos modales | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |
| - Verbos frasales | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |
| - Preposiciones | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |
| - Oraciones compuestas | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |
| - Formación de palabras | ☐ | 1 | ☐ | 2 | ☐ | 3 | ☐ | 4 | ☐ | 5 |

24. El uso de las wikis planteadas en la plataforma Moodle le han ayudado a aumentar tu conocimiento sobre la cultura de los países de habla inglesa.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

25. El aula virtual Moodle le ha parecido fácil de usar.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

26. La enseñanza semipresencial con apoyo de la plataforma la considera un sistema eficaz de enseñanza-aprendizaje del inglés.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

27. Su grado de satisfacción respecto al modelo presentado.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

28. Una vez que ha finalizado la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés), valore de 1 a 10 su manejo de la plataforma Moodle _____

29. Una vez que ha finalizado la asignatura de Idioma Extranjero y su didáctica I (inglés), valore de 1 a 10 su nivel de inglés _____

Muchas gracias