

Máster Universitario en
Tecnologías de la Información y la Comunicación en
la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas

TRABAJO FIN DE MÁSTER

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN PRODUCCIÓN ESCRITA
Y MEJORA DE VOCABULARIO TÉCNICO DE LA LENGUA INGLESA
MEDIANTE LA EDICIÓN DIGITAL DE TEXTOS EN *BLOGGER*.

Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas
Facultad de Filología

UNED

Marzo 2016

Curso Académico 2015-2016

Autor: Salvador Montaner Villalba

Directora: Dra. Elena Martín-Monje

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha: 30/01/2016

Quien suscribe:

| | |
|----------------------------|----------------------------|
| Apellidos y nombre: | Salvador Montaner Villalba |
| D.N.I.: | 79141350Y |

Hace constar que es el autor del trabajo:

| |
|---|
| Título completo del trabajo: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN PRODUCCIÓN ESCRITA Y MEJORA DE VOCABULARIO TÉCNICO EN LENGUA INGLESA MEDIANTE LA EDICIÓN DIGITAL DE TEXTOS EN <i>BLOGGER</i> |
|---|

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo. Salvador Montaner Villalba

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas a quienes deseo agradecer altamente por su colaboración y contribución en el desarrollo de la presente investigación:

- Estaré eternamente agradecido a mis padres por haberme regalado gratuita e incondicionalmente mi educación, pero sobre todo por su apoyo y cariño. Ellos me han enseñado, con su amor incondicional, a confiar y tener seguridad en mí. Gracias a ellos soy lo que soy.
- Mi más profundo agradecimiento a la Dra. Elena Martín-Monje por aceptarme para realizar este trabajo fin de máster bajo su dirección. Su orientación, guía, seguimiento y apoyo han sido elementos invaluableles gracias a los cuales he podido mejorar mi formación investigadora. Le agradezco especialmente todo el tiempo empleado en mi trabajo y la prontitud y diligencia de toda su retroalimentación.
- A María G. Moreno por sus sabios consejos y su amistad.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO 1. OBJETIVOS | 15 |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO | 17 |
| 2.1. Enfoques metodológicos relevantes para la Web 2.0 | 17 |
| 2.1.1. Constructivismo | 17 |
| 2.1.2. Enfoque Comunicativo | 19 |
| 2.1.3. Aprendizaje por Tareas | 20 |
| 2.2. Enseñanza de lenguas para fines específicos | 22 |
| 2.2.1. Lenguas para fines específicos (LSP) | 22 |
| 2.2.2. Inglés para fines específicos (ESP) | 23 |
| 2.2.2.1. Enseñanza de Inglés para fines específicos | 27 |
| 2.2.2.2. Enseñanza de Inglés para fines específicos y las TIC | 32 |
| 2.3. Blogs | 33 |
| 2.3.1. Aspectos Generales | 34 |
| 2.3.2. Blogs en la enseñanza de lenguas | 38 |
| 2.3.2.1. Características de los Blogs | 38 |
| 2.3.2.2. Perspectiva general de los blogs en la enseñanza de idiomas | 40 |
| 2.3.2.3. Las posibilidades del <i>Blogging</i> en la enseñanza de idiomas | 44 |
| 2.3.3. Blogs en la enseñanza de lenguas específicas | 47 |
| 2.4. Conclusiones al Marco Teórico | 48 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA | 51 |
| 3.1. Identificación de un problema y contexto | 51 |
| 3.2. Pregunta de investigación | 53 |
| 3.3. Hipótesis de partida | 53 |
| 3.4. Investigación-Acción: Características | 54 |
| 3.5. Estudio del Caso: Características | 56 |
| 3.6. Métodos Cuantitativos | 58 |
| 3.7. Métodos Cualitativos | 60 |
| 3.7.1. Cuestionario inicial y cuestionario final | 60 |

| | |
|---|-----|
| 3.7.2. Observación directa | 63 |
| 3.8. Contexto y muestra | 64 |
| 3.8.1. Contexto | 64 |
| 3.8.2. Procedimiento | 66 |
| 3.8.3. Triangulación de datos | 67 |
| CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS | 69 |
| 4.1. Datos cuantitativos | 70 |
| 4.1.1. Prueba de evaluación inicial (<i>Pre-test</i>) | 70 |
| 4.1.2. Producciones escritas | 73 |
| 4.1.3. Prueba de evaluación final (<i>Post-test</i>) | 87 |
| 4.2. Datos cualitativos | 94 |
| 4.2.1. Cuestionario inicial | 94 |
| 4.2.2. Resultados del cuestionario final | 108 |
| 4.2.3. Observación directa | 114 |
| 4.2.4. Comparación de autoevaluaciones y prueba final | 115 |
| CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES | 121 |
| 5.1. Discusión | 121 |
| 5.2. Conclusiones | 125 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 131 |
| ANEXOS | 147 |
| Anexo I: Pre-test | 148 |
| Anexo II: Post-test | 150 |
| Anexo III: Instrucciones Producción Escrita I | 154 |
| Anexo IV: Instrucciones Producción Escrita II | 155 |
| Anexo V: Instrucciones Producción Escrita III | 157 |
| Anexo VI: Cuestionario Inicial Curso | 159 |
| Anexo VII: Cuestionario Final Curso | 163 |
| Anexo VIII: Matriz de Valoración | 166 |
| Anexo IX: Calificación del Blog | 168 |

INTRODUCCIÓN

La introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha supuesto un gran logro de enorme relevancia en nuestras vidas. La sociedad está evolucionando de forma bastante notable. En la sociedad de la información y la comunicación, el conocimiento ha evolucionado, partiendo originalmente desde un enfoque unidireccional para entenderse finalmente como la construcción colectiva y colaborativa del mismo, con el objetivo de ponerse nuevamente a disposición de los usuarios (Peña, 2006). En cuanto al uso de las TIC en la educación, el profesor desempeñará el papel de guía y orientador para facilitar y ayudar al alumno en el desarrollo de su propia autonomía.

El uso de las TIC en la docencia de lenguas extranjeras ha progresado de forma relevante en los últimos años con el fin de facilitar a los alumnos la oportunidad de beneficiarse en el proceso de aprendizaje de los idiomas. Por una parte, los docentes deberían tomar conciencia de ello y reciclarse mediante cursos diversos o formación universitaria especializada mientras, por la otra, sería bueno que los alumnos se pudieran mostrar receptivos en el aprendizaje de lenguas mediante las herramientas tecnológicas disponibles hoy en día, puesto que la utilización de las TIC en la enseñanza y tratamiento de lenguas incentiva en los alumnos mayor interacción, trabajo colaborativo y aprendizaje en equipo (Vázquez Cano & Sevillano García, 2011: 4), aportando a los alumnos experiencias enriquecedoras.

La Web 2.0 y el extenso abanico de aplicaciones sociales y colaborativas que ofrece ha facilitado que, hoy en día, los usuarios puedan editar materiales de todo tipo en formato digital y así puedan compartirlo a través de los diferentes perfiles en sus redes sociales, permitiéndoles pues interactuar, trabajar de forma colaborativa en cualquier actividad profesional y, con respecto a la educación en línea de cualquier disciplina, ofreciendo la posibilidad a los usuarios de aprender en equipo a través de las diferentes herramientas de la web 2.0. En el caso del *Blogging*, las herramientas más populares para la creación de blogs son las plataformas *Wordpress* (www.wordpress.org) y *Blogger* (<https://www.blogger.com>). En lo que respecta a la aplicación del *Blogging* en la

enseñanza de lenguas extranjeras, el uso de los blogs implica un enfoque metodológico y diferente, persiguiendo mayor autonomía por parte del estudiante para construir su propio conocimiento. Los blogs permiten el trabajo colaborativo en línea y el trabajo en grupo; facilitan la interacción entre alumnos y el profesorado; ofrecen la posibilidad de que los alumnos se puedan sentir más motivados puesto que se produce una comunicación más auténtica.

Con la introducción del blog en el aula de idiomas, se pretende familiarizar al profesorado y al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En cuanto al aprendizaje de la lengua en sí misma, se persigue principalmente conseguir una mejora considerable con respecto a la competencia en producción escrita. No obstante, también se puede fomentar la competencia en comprensión lectora así como en el aprendizaje de vocabulario y, en último lugar, el aprendizaje autónomo, convirtiéndose pues el blog en un medio para crear interacción entre el alumnado.

La motivación de esta investigación viene determinada por la necesidad de mejorar la calidad de la competencia de la producción escrita en lengua inglesa de un grupo de 23 alumnos de Formación Profesional que, durante el curso 2013-14, se matricularon en los estudios de la Familia Profesional “Diseño y Amueblamiento”, 1º curso de Grado Superior. Por otra parte, también se pretende comprobar si los alumnos han sido capaces de comprender textos específicos en lengua inglesa relacionados con el ámbito del diseño y la madera, pudiendo así familiarizarse con vocabulario técnico en lengua inglesa. De ahí que este trabajo fin de máster estará enmarcado dentro de la aplicación de las TIC como herramientas de aprendizaje de la lengua inglesa en el ámbito de las lenguas específicas y por tanto dentro del área conocida como inglés para fines específicos (*ESP, English for Specific Purposes* en lengua inglesa). Además esta investigación también surge dada las pocas publicaciones con respecto al uso del *Blogging* en la enseñanza del inglés tanto en la enseñanza secundaria obligatoria como en la enseñanza postobligatoria y, en particular, en la formación profesional reglada.

Así pues, ante las ventajas que presenta el *Blogging* para el desarrollo de la competencia en producción escrita nace el primero de los objetivos de este trabajo: comprobar si al fomentar el uso de esta herramienta la competencia en expresión escrita del alumnado mejora. La plataforma elegida para llevar a cabo este proyecto es la herramienta de Google conocida como *Blogger* y, en consecuencia, también las diferentes herramientas de la empresa fundada por Larry Page como son el caso del *Gmail*, *Google Drive* y, particularmente, *Google Docs*. En esta investigación, también se pretende comprobar si los alumnos han podido adquirir positivamente nuevo vocabulario en lengua inglesa y, en particular, vocabulario relacionado con el sector del diseño y el amueblamiento tratándose pues de inglés técnico mediante el desarrollo de la competencia en comprensión lectora, siendo estos el segundo y tercer objetivo de este trabajo final de máster.

En la prueba inicial aplicada a los 23 alumnos sobre los que se ha realizado este experimento, se presentaron diferentes pasos para la elaboración de la producción escrita, introduciéndoles así a los alumnos en una nueva metodología que destaca la relevancia del proceso sobre el producto final. Se pudo efectivamente observar que los alumnos no estaban familiarizados con este tipo de escritura puesto que redactaron directamente sus textos sin considerar todo el proceso previo implicado. Por tanto, el cuarto de los objetivos consiste en comprobar el grado de sensibilización adquirido por los alumnos con respecto a la consideración de la escritura como proceso y no sólo como un producto final. Este trabajo final de máster se estructura pues en tres partes claramente diferenciadas: por un lado, los objetivos desarrollados en mayor detalle de esta investigación explicados en el capítulo uno, en segundo lugar, el marco teórico expuesto en el capítulo dos, y en tercer lugar, la investigación propiamente dicha en la que se centran los capítulos tres y cuatro. Se intentará pues solventar el propósito general de esta investigación: demostrar si la utilización del *Blogging* influye positivamente sobre la competencia en la producción escrita de los alumnos.

En el primer capítulo, se expondrán los objetivos por los cuales se han realizado el presente trabajo final de máster. En el segundo capítulo, se explicará el marco teórico el cual está estructurado en cuatro grandes bloques: 1- En primer lugar, el autor de este trabajo

justificará los tres enfoques metodológicos en los que se fundamenta esta investigación y que son relevantes para la Web 2.0. Estos enfoques metodológicos son: el Constructivismo, el Enfoque Comunicativo y el Aprendizaje por Tareas. 2- En la segunda parte de este capítulo, se hará una breve exposición teórica que estará centrada en la enseñanza de lenguas para fines específicos y, en particular, nos centraremos en la enseñanza del inglés para fines específicos así como la inclusión de las TIC en tal enseñanza. 3- A continuación, el autor de este trabajo realizará un breve análisis en torno a los blogs, desde los aspectos más generales de éstos, pasando por los blogs en la enseñanza de lenguas y finalizando esta sección con una aportación bibliográfica en torno a la aplicación de los blogs en la enseñanza de lenguas específicas. 4- Finalmente se realizará unas breves conclusiones en torno al marco teórico. En el tercer capítulo, se tratará las metodologías de investigación elegidas para esta investigación, siendo doble: 1. Investigación-Acción y 2. Estudio del Caso. Se parte de la descripción del diagnóstico del problema del que parte este estudio para a continuación poder formular las preguntas de investigación que guiarán el trabajo, así como la formulación de la hipótesis de partida. Seguidamente se expondrán las características de los modelos de investigación elegidos: la investigación-acción y el estudio del caso en relación al desarrollo del presente estudio. Posteriormente, se expondrán los métodos de investigación utilizados: cuantitativos y cualitativos, describiendo al final del capítulo la realidad educativa de la que parte el presente estudio. En el cuarto capítulo, se realizará el análisis de datos, siendo éstos analizados estadísticamente por medio de la Hoja de Cálculo *Excel* de Microsoft Office. Los datos se presentarán en dos grandes bloques: 1. Datos cuantitativos y, 2. Datos cualitativos. El primer bloque presentará los resultados de la prueba inicial de curso (*pre-test*) y de la prueba final del curso académico, denominado también *post-test*, así como de las diferentes producciones escritas realizadas por los alumnos durante el transcurso del experimento educativo en la plataforma online *Blogger*. El segundo bloque analizará los datos obtenidos a partir de los dos cuestionarios online en formato *Google Drive* (el cuestionario de inicio de curso y el cuestionario final de curso), la observación directa y la correlación de las autoevaluaciones de los alumnos con las calificaciones del profesor. En este segundo bloque, se dará paso a la interpretación de los datos cualitativos para poder

responder a las preguntas de investigación iniciales y corroborar o refutar la hipótesis de partida.

A continuación, en el quinto capítulo, discusión y conclusiones, se procederá en primer lugar con la interpretación de los datos para poder responder a las preguntas de investigación iniciales y corroborar o refutar la hipótesis de partida. En segundo lugar, se expondrán las conclusiones finales del trabajo así como las implicaciones didácticas que puedan extraerse tras esta investigación.

CAPÍTULO 1. OBJETIVOS

En esta investigación, nuestro objetivo principal es comprobar si la competencia en expresión escrita mejora mediante la utilización del *Blogging* y, concretamente, con el uso de *Blogger* (<https://www.blogger.com>) como herramienta educativa. Los alumnos, que son objeto de estudio en este trabajo final de máster, son estudiantes de Formación Profesional y, por tanto, los alumnos trabajarán principalmente tareas relacionadas con el aprendizaje del Inglés Específico y, particularmente, inglés relacionado con la Familia Profesional “Diseño y Amueblamiento”. Para tal fin, se realizarán diversas tareas, durante todo el proceso de diseño del blog, para que los alumnos se puedan ir familiarizando en el vocabulario técnico relacionado con la Madera, Procesos, Hojas de Ruta, etc.

El objetivo secundario de este TFM es comprobar que los alumnos han mejorado en relación a su capacidad de comprensión lectora, pues, para poder realizar las diferentes tareas en sus respectivos blogs, han tenido que familiarizarse previamente con vocabulario técnico relacionado con su ámbito de trabajo (la Familia Profesional “Diseño y Amueblamiento”), leyendo y aprendiendo a comprender activamente el contenido de los diferentes textos (manuales de instrucción, hojas de rutas, diccionario técnico, etc.).

Teniendo en cuenta esto, un tercer objetivo de este trabajo final de máster será verificar que los alumnos pueden aprender vocabulario técnico relacionado con su ámbito, mediante el desarrollo de su competencia lectora, evidentemente, por lo que será preciso también evaluar su capacidad de comprensión lectora. De ahí que este trabajo fin de máster estará enmarcado dentro de la aplicación de las TIC como herramientas de aprendizaje de la lengua inglesa en el ámbito de las lenguas específicas (*ESP, English for Specific Purposes*).

El blog de Inglés para Fines Específicos facilitará a los alumnos la adquisición de léxico específico mediante la edición de un diccionario técnico elaborado por ellos, entre otras tareas que realizarán. El conocimiento de este vocabulario técnico les ayudará a mejorar la competencia escrita, así como un conocimiento en más profundidad de vocabulario especializado sirviéndose de la lectura online de textos relacionados con su materia.

Al finalizar la investigación, se espera que los alumnos hayan mejorado su capacidad de desarrollar la producción escrita, así como la competencia lectora mediante el *Blogging* (Fellner, T., & Apple, M., 2006; Zhang, D. 2009; Murray, L., & Hourigan, T., 2008). Se podrá, por tanto, corroborar la hipótesis de partida que será planteada en el capítulo cuarto de este trabajo, “Metodología”. Esta hipótesis de partida se planteará a partir de un debate, respondiendo a las preguntas de investigación iniciales.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. Enfoques metodológicos

En esta sección, el autor del presente trabajo explicará, de forma breve, tres enfoques metodológicos en los que se fundamenta la creación de contenidos a través de la Web 2.0. Estos enfoques son: el Constructivismo, según el cual el aprendizaje de una lengua supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo; el Enfoque Comunicativo, en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua y, finalmente, el Aprendizaje por Tareas, siendo su principal objetivo fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua y no solo mediante la manipulación de unidades didácticas; de tal modo que los procesos de aprendizaje incluyan procesos de comunicación.

2.1.1. Constructivismo como base metodológica de la Web 2.0

El constructivismo es una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Este enfoque pues postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y sigan aprendiendo.

El constructivismo educativo propone un paradigma donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el “sujeto cognoscente”). El constructivismo en pedagogía se aplica como concepto didáctico en la enseñanza orientada a la acción¹.

Prácticamente todas las teorías constructivistas, en el ámbito educativo, tienen su origen en Piaget (1928,1932), quien se centra en el desarrollo cognitivo de los individuos; y

¹ Carretero, M. (1997), “¿Qué es el constructivismo?, Desarrollo cognitivo y Aprendizaje”, en Constructivismo y Educación, México: Progreso, pp.39-71

posteriormente en Vygotsky (1978), que se centra en cómo el medio social permite una reconstrucción interna. Según Piaget, la construcción del conocimiento se produce de manera individualizada: el desarrollo cognitivo se origina cuando el usuario incluye nueva información sobre lo previamente conocido; para incentivar este aprendizaje es necesario crear situaciones que faciliten un proceso de interacción social (Vygotsky) con los demás para crear las nociones que se esperan aprender. Según Vygotsky, el desarrollo consiste en la interiorización del lenguaje el cual nos transmite los productos culturales a través de la interacción social.

Según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, el constructivismo se define como

“una teoría psicológica de carácter cognitivo que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos con la consiguiente reestructuración de los previos. Dicho de otro modo, desde una concepción constructivista, el aprendizaje no tiene lugar al copiar la realidad, como se postulaba en el conductismo, sino que supone una reconstrucción de los conocimientos previos que tiene una persona para dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo”.

En el campo de la enseñanza de idiomas, la Web 2.0 aporta diversas herramientas tales como los blogs, wikis y redes sociales, herramientas claramente con un componente social, que facilitan el trabajo colaborativo, mayor interacción en el proceso de aprendizaje y el aprendizaje en grupo (Vázquez y Sevillano, 2011) así como la creación conjunta y compartida de conocimiento, permitiendo pues a los alumnos relacionar lo aprendido con un contexto específico. El constructivismo defiende así la relevancia de los componentes sociales como parte del aprendizaje y, por esta razón, se consideran las teorías constructivistas de gran importancia para analizar el aprendizaje de idiomas a través de la Web 2.0 (Carrilla, M.C., 2012)

2.1.2. Enfoque Comunicativo como base metodológica de la Web 2.0

El método comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) pone énfasis en ayudar a los alumnos a usar la lengua de aprendizaje en una gran variedad de contextos y da importancia al aprendizaje de las funciones de la lengua. Su principal objetivo es ayudar a los alumnos a crear frases con significado en lugar de ayudarles a construir estructuras gramaticales perfectamente correctas o a conseguir una pronunciación perfecta. Esto significa que el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa teniendo en cuenta cómo el alumno desarrolla su competencia comunicativa, la cual se podría definir como la capacidad que tiene el alumno para usar sus conocimientos sobre los aspectos formales y sociolingüísticos de la lengua para comunicarse de manera adecuada.

El método comunicativo se caracteriza por ser un enfoque de enseñanza general. Varios autores (Brown, 1994; Nunan, 1996, 2005; Richards, y Rodgers, 1998, 2001) han ofrecido diversas aportaciones en torno al método comunicativo. Nunan (1996) establece cinco características del método comunicativo: 1. Pone énfasis en la comunicación en la lengua extranjera a través de la interacción. 2. Introduce textos reales en la situación de aprendizaje. 3. Ofrece a los alumnos oportunidades para pensar en el proceso de aprendizaje y no sólo en la lengua. 4. Da importancia a las experiencias personales de los alumnos como elementos que contribuyen al aprendizaje del aula. 5. Intenta relacionar la lengua aprendida en el aula con actividades realizadas fuera de ella.

Los defensores del método comunicativo propugnan estas cinco características para demostrar que están tan interesados en las necesidades de sus alumnos como en la relación que existe entre la lengua que se enseña en sus clases y la lengua empleada fuera del aula. Según este método, las tareas a realizar en el aula suelen incluir actividades en parejas y en grupo en las que se requiere la negociación y la cooperación de los alumnos. El objetivo de estas actividades es aumentar en los alumnos su confianza, mediante juegos de simulación (*role-playing*) en los que los alumnos practican y desarrollan las funciones de la lengua, así como adquirir un buen uso de la gramática y la pronunciación para que los alumnos puedan mejorar su fluidez.

La Web 2.0 propone un cambio no sólo tecnológico sino sobre todo de actitud. Por un lado, hacia el aprendizaje, convirtiendo al alumno en verdadero protagonista de su aprendizaje, “aprender a aprender”², (uno de los pilares fundamentales del enfoque comunicativo), y por otro, hacia la enseñanza, el profesor pasa de ser un mero transmisor de conocimientos, como sucedía en la Web 1.0, a convertirse en mediador y guía de este proceso de enseñanza-aprendizaje, “enseñar a aprender”.

La Web 2.0, a través del enfoque comunicativo, ofrece mayor interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del alumnado, asumiendo éste el protagonismo al tiempo que se producen diversos tipos de interacciones, que surgen tanto en el aula como fuera del aula, en un contexto real. Estas interacciones, que también asumen un papel relevante en el enfoque comunicativo, son: 1. Alumnos-alumnos y 2. Alumnos-profesor, convirtiéndose todos ellos en usuarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe hacer un uso adecuado de la web 2.0 teniendo en cuenta que el objetivo principal es que los alumnos consigan una competencia comunicativa real en la lengua extranjera.

2.1.3 Aprendizaje por Tareas como base metodológica de la Web 2.0

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP o PBL, *Project-based learning*, en inglés) es un método docente basado en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En este método, el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Es importante comprender que es una metodología y no una estrategia instruccional.³ Es considerado además, una estrategia de aprendizaje, en la cual al estudiante se le asigna un proyecto que debe desarrollar.

Según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, el enfoque por tareas se define como:

El enfoque por tareas es la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en actividades de uso de la lengua, y no en estructuras sintácticas (como hacían los métodos audiolinguales) o en nociones y funciones (como hacían los programas nociofuncionales).

² Una de las ocho competencias obligatorias establecidas por la LOE para los alumnos de secundaria en el RD 1631/2006.

³ <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>

Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

El Aprendizaje por Tareas (también conocido como “*Task-based language teaching*”) consiste en la realización de un proyecto, normalmente en grupo. Este proyecto ha sido analizado previamente por el profesor para asegurarse de que el alumno tiene todo lo necesario para resolverlo y que en su resolución desarrollará todas las destrezas requeridas. El desarrollo del proyecto empieza con una pregunta generadora. Esta no debe tener una respuesta simple basada en información, sino requerir del ejercicio del pensamiento crítico para su resolución. Algunos ejemplos de pensamiento crítico (Hallermann, S.; Larmer, J. y Mergendoller, John R. 2011) son: juzgar entre alternativas, buscar el camino más eficiente para realizar una tarea, sopesar la evidencia, revisar las ideas originales, elaborar un plan o resumir los puntos más importantes de un argumento.

El aprendizaje basado en proyectos tiene diversos objetivos, sin embargo entre los más representativos podemos encontrar:

1. Formar personas capaces de interpretar los fenómenos y los acontecimientos que ocurren a su alrededor.
2. Desarrollar motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos dado que a través de atractivas experiencias de aprendizaje que involucran a los estudiantes en proyectos complejos y del mundo real se desarrollan y aplican habilidades y conocimientos.

En el ámbito de la enseñanza de idiomas, la Web 2.0 proporciona una serie de herramientas mediante las que los alumnos pueden realizar tres tipos de actividades (Pérez Torres y Pérez Gutiérrez, 2005). Estas actividades son: 1. Cazas del Tesoro 2. *WebQuests* y 3. *WebTasks*. Una “caza del tesoro” es una página web con una serie de preguntas y una lista de páginas web en las que los alumnos buscan las respuestas. El término *webquest* fue definido por Bernie Dodge (1995) como “una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la web”, con carácter interdisciplinar (Pérez Torres, 2010, 58). La esencia de la *webtask* es la realización de una

tarea como producto final de la actividad, siendo sus principales características la sencillez y la flexibilidad de estructura y contenido.

2.2. Enseñanza de Lenguas para Fines Específicos

En esta sección, se presentará al lector varios puntos que son de interés en la temática de este trabajo final de máster. En primer lugar, se intentará explicar, a rasgos generales, el concepto de Lenguas para fines específicos (en inglés, *Languages for specific purposes*). En segundo lugar, el autor de este trabajo analizará todo aquello relacionado con el inglés para fines específicos (*English for specific purposes*, en lengua inglesa). En tercer lugar, se procederá a comentar sobre la enseñanza del inglés para fines específicos y, en concreto, la docencia del inglés como lengua extranjera dentro de la Formación Profesional en el sistema educativo español. Finalmente, se realizará un breve análisis en torno a las TIC aplicadas en la enseñanza de inglés para fines específicos.

2.2.1. Lenguas para fines específicos (LFE)

Se ha empleado el término “Lenguas para fines específicos” principalmente para referirse a dos áreas dentro de la lingüística aplicada:

1. El primer ámbito centrado en las necesidades educativas y en la formación de lenguas en sectores muy determinados.
2. El segundo ámbito centrado en torno a la investigación sobre la variedad de la lengua a lo largo de un tema específico.

En cualquier investigación y estudio sobre las lenguas de especialidad y la enseñanza de las lenguas extranjeras en contextos específicos ha surgido una serie de términos tales como *lengua(s) de especialidad*, *lenguaje(s) de especialidad*, *lengua(s) especializada(s)*, *lenguaje(s) especializado(s)*, *lengua(s) para/con fines/finalidades específicas*, *lenguaje(s) para/con fines/finalidades específicas*, *lengua(s) para/con propósitos específicos*, *lenguaje(s) para/con propósitos específicos*...que, en principio, parecen implicar el mismo dominio conceptual. Rodríguez Piñeiro y García Ontuña (2009) pretenden establecer una serie de precisiones terminológicas en torno a todo este conjunto de términos y sus

implicaciones didácticas y, en particular, en lo que atañe a la distinción conceptual entre lenguas de especialidad y las lenguas para fines específicos.

El término “lenguas de especialidad” (LESP) ha supuesto un problema terminológico en los diversos estudios que se han publicado sobre el tema (*lenguas de especialidad*, Gómez de Enterría, 2009; *lenguajes de especialidad*, Cabré, 1993; *lenguajes con fines específicos*, Beaugrande, 1987; entre otros); estando la frontera del término difusa no sólo en relación a la delimitación del concepto sino también a la elección de la etiqueta. Resulta necesario delimitar conceptual y terminológicamente porque toda disciplina debe someter su terminología a revisión crítica (Gómez de Enterría, 2009: 14). Mientras algunos autores hablan de *lenguajes de especialidad* como subconjuntos independientes caracterizados por las distintas áreas temáticas, otros autores conciben el término “*lenguaje o lengua de especialidad*” como un “terreno abstracto, fruto de las distintas variedades temáticas” (Cabré, 1993: 144).

Por otra parte, el término, en cuestión, supone el enfoque de la enseñanza de lenguas que tiene como objetivo satisfacer las necesidades comunicativas de un grupo concreto de alumnos (Hutchinson y Waters, 1987). Ambas definiciones recogen diversas clasificaciones de “lenguas para fines específicos”, desde la que incluye sólo los fines profesionales y los fines académicos, y aquella en la que se incluyen tantos fines específicos como grupos específicos de discentes podamos establecer. La tipología de fines específicos que se estableció inicialmente para la lengua inglesa distinguía cuatro categorías (Hutchinson y Waters, 1987: 16): ESP (*English for Specific Purposes*), EAP (*English for Academic Purposes*), EST (*English for Science & Technology*) y EOP (*English for Occupational Purposes*).

2.2.2. Inglés para fines específicos

Como ya se ha comentado anteriormente en el capítulo 1, el presente trabajo fin de máster tiene, por objetivo, comprobar si la competencia en expresión escrita mejora mediante la utilización del *Blogging* mediante un experimento educativo a alumnos que estudiaron inglés específico dentro del sistema educativo español y, en concreto, en la formación

profesional reglada. Por esta razón, se hace necesario centrarse, en esta sección, en la tipología establecida por Hutchinson y Waters (1987) como ESP (*English for Specific Purposes*, en español Inglés para fines específicos).

El inglés para fines específicos es un ámbito de la enseñanza de la lengua inglesa, incluyendo el inglés comercial, el inglés técnico, inglés científico, inglés en el ámbito de la medicina, inglés en la hostelería y el turismo, inglés en el arte, etc, no debiendo ser confundido éste con el inglés especializado. También se puede considerar el inglés en el ámbito de la aviación que se enseña a pilotos, controladores de tráfico aéreo, y otro personal que vaya a emplear el inglés como medio de comunicación en las transmisiones de radio.

En primer lugar, se intentará definir el término “ESP”, siendo su traducción al español Inglés para fines específicos. Ha habido varios intentos de diversos autores por aportar una clara definición del término “inglés para fines específicos”. En la conferencia sobre inglés para fines específicos, celebrada en la universidad de Aizu, Japón, Anthony (1997: 2) mencionó “the clear differences in how people interpreted the meaning of ESP”, destacando que los participantes estaban divididos en dos grupos. El primer grupo sostenía que el inglés para fines específicos consistía en la enseñanza del inglés para cualquier finalidad que pudiera ser concretada mientras el otro grupo de participantes consideró que el inglés para fines específicos como “the teaching of English used in academic studies or the teaching for vocational or professional purposes” (1997: 2).

Por su parte, Hutchinson y Waters (1987) han definido el inglés para fines específicos como un “*approach rather than a product*”, es decir, un enfoque en vez de un producto, implicando que el inglés para fines profesionales no implica necesariamente cualquier tipología del lenguaje, materiales de enseñanza o metodología de la enseñanza de la lengua. La función principal del inglés para fines profesionales es plantearse la siguiente pregunta: ¿por qué este alumno necesita aprender una lengua extranjera? (Milevica, 2006 cf. Hutchinson y Waters, 1987). La base del aprendizaje de la lengua inglesa se convierte pues en el quid de la cuestión para el inglés para fines específicos.

Robinson (1980) ha definido el término “inglés para fines profesionales” como la enseñanza del inglés dirigida a alumnos que tienen objetivos y finalidades específicos. Estos objetivos podrían ser profesionales, académicos, científicos, etc. Estas finalidades específicas dependen de las necesidades educativas por parte de los alumnos. Un enfoque más exhaustivo para definir este término ha sido realizado por Strevens (1988), que ha sido posteriormente modificada por Dudley-Evans y St. John (1998). Estos autores han realizado una clara distinción entre características absolutas y características variables.

Strevens (1988) distingue cuatro características absolutas y dos características variables. I. Características absolutas. El inglés para fines específicos consiste en la enseñanza de la lengua inglesa que es: 1. Diseñada para cumplir las necesidades específicas del alumno; 2. Está relacionada en contenido (temático) con disciplinas particulares, y profesiones; 3. Está enfocado en la lengua apropiada a esas actividades relacionadas con la sintaxis, lexis, semántica, etc.; 4. Está en contraste con la enseñanza del inglés general. II. Características variables. El inglés para fines específicos podría ser 1. Restringido a las habilidades del idioma para ser adquiridas (a modo de ejemplo, la lectura) 2. Se podría enseñar el inglés para fines específicos según cualquier metodología preordinada (Gatehouse, 2001; cf. Strevens, 1988)

Autores como Dudley-Evans (1997) y Anthony (1998) distinguen tres características absolutas y cinco características variables. I. Características absolutas: 1. Se define el “inglés para fines específicos” para cumplir necesidades específicas del aprendiz; 2. Este término emplea la metodología subyacente y tareas de la disciplina a la que sirve. 3. Está centrado en la lengua (gramática, registro), habilidades, discurso; II. Características variables: 1. Podría estar relacionado con disciplinas concretas, 2. En determinadas situaciones, se podría usar una metodología diferente a la del inglés general, 3. Estos cursos de inglés son diseñados para la educación de adultos; 4. Va dirigido principalmente a alumnos a partir de un nivel intermedio y 5. Aunque la mayoría de los cursos de inglés para fines profesionales asumen conocimiento básico de la lengua, también se pueden impartir en niveles básicos.

En segundo lugar, se comentará las diferentes tipologías del inglés para fines profesionales. Dudley-Evans y St. John (1998) han dividido el inglés para fines académicos (*English for Academic Purposes*, en inglés) en dos divisiones: Inglés para fines académicos generales (*English for General Academic Purposes*) e Inglés para fines específicos académicos (*English for Specific Academic Purposes*). El primero tiene relación con la enseñanza de las habilidades lingüísticas que son comunes en disciplinas diferentes. El segundo término se refiere a la enseñanza de las características de la lengua que son específicas para diversas disciplinas.

Varios estudios han demostrado una relación mutua entre el inglés para fines académicos generales (EGAP, acrónimo en lengua inglesa) y el inglés para fines específicos académicos (ESAP). Las habilidades y las funciones de la lengua adquiridas en programas de inglés para fines académicos generales podrían ser transferidas a disciplinas específicas en programas de inglés para fines específicos académicos. La mayoría de los autores han clasificado el inglés para fines específicos (ESP) en dos categorías principales: Inglés para fines ocupaciones (*English for Occupational Purposes*) y el Inglés para fines académicos (*English for Academic purposes*) (Hutchinson y Waters, 1987; Robinson, 1991) mientras Carter (1983), por su parte, ha distinguido tres clases de inglés para fines profesionales: 1. Inglés como una lengua restringida, 2. Inglés para fines académicos y ocupacionales y 3. Inglés con temas específicos.

En relación al inglés para fines específicos, se han aportado diferentes clasificaciones por parte de varios autores. Robinson (1991) ha incluido Inglés para fines académicos (EAP) y el Inglés para fines ocupacionales (EOP) en su clasificación del inglés para fines profesionales. Kennedy y Bolitho (1985) han añadido el Inglés para la ciencia y la tecnología (*English for Science and Technology*, EST) en su listado de tipologías de inglés para fines específicos. A continuación, se muestra las diferentes áreas del inglés para fines específicos. Este esquema, denominado “*Tree of ELT*” (Hutchinson & Waters, 1987: 6), describe la clasificación del inglés para Fines Específicos en más detalle.

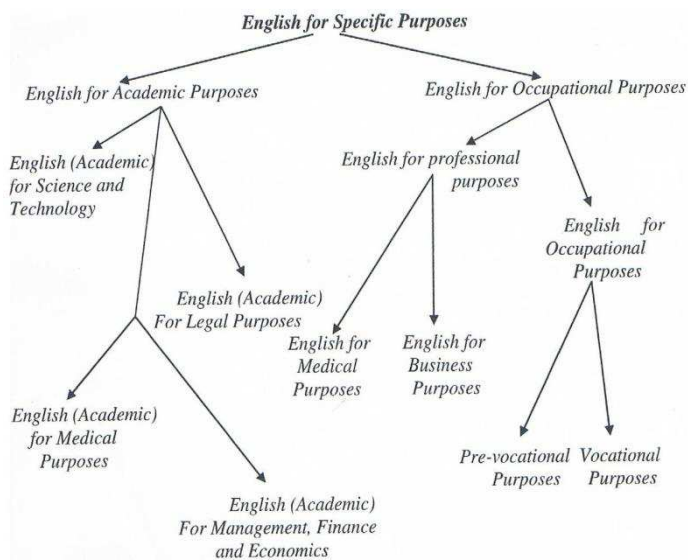


Imagen 2.2.2. Tree of ELT

2.2.2.1. Enseñanza del Inglés para Fines Específicos

En este apartado, el autor del presente trabajo final de máster se centrará en desarrollar el tema del inglés para fines específicos desde su perspectiva pedagógica, es decir, se intentará sintetizar el estado de la cuestión del inglés para fines específicos y su metodología en el aula de idiomas. En primer lugar, se tratará la enseñanza de las lenguas para fines específicos, con especial mención a la especificidad (Hutchinson y Waters, 1980; Hyland, 2002; Huckin, 2003) en torno a la enseñanza de tales lenguas. En segundo lugar, se realizará un breve análisis en torno a la enseñanza del inglés para fines específicos para finalizar, a continuación, explicando la situación actual del inglés en la formación profesional reglada dentro del sistema educativo español.

La principal razón de ser de las lenguas para fines específicos ha sido, desde sus orígenes, su centro de atención en los usos específicos, con finalidades muy concretas, de la lengua. Desde el comienzo de las lenguas para fines específicos en la década de los 60 hasta la fecha, las lenguas para fines específicos, tanto desde la perspectiva de la investigación como desde la metodología de la enseñanza, se han centrado en tipologías muy específicas del uso de la lengua- la lengua en el ámbito de la hostelería y el turismo, la lengua aplicada en la aviación, las ciencias físicas, etc.

En relación al término “especificidad”, Huckin (2003) plantea la necesidad de concretar la especificidad de las lenguas para fines específicos. Como respuesta a este planteamiento, el autor plantea dos tendencias contrarias: el deseo de adaptar las lecciones a las necesidades individuales de cada alumno vs el imperativo de encontrar puntos en común entre todos los estudiantes de la clase. Según Huckin, lo ideal sería que la enseñanza de lenguas para fines específicos debería estar fundamentada en temáticas que el alumno necesite aprender, dándole validez al proceso de enseñanza y aprendizaje, facilitando así que el alumno pueda sentirse motivado en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Hyland (2002) parece aceptar el punto de vista tradicional basado en el contenido, donde la especificidad de las lenguas para fines específicos está determinada por el grado de tecnicismo del tema a estudiar por parte del alumnado. No obstante, Huckin (2003: 9) sugiere que la “*specificity should be defined not in terms of contents per se but in terms of the learner and his or her needs*”; el autor concibe el término “especificidad” desde una doble perspectiva: en relación al contenido y atendiendo a las necesidades lingüísticas del aprendiz, debiendo así plantearse una metodología de la enseñanza de lenguas para fines específicos centrada en el alumno, asumiendo éste el papel de protagonista en su propio proceso de aprendizaje y decidiendo pues sobre sus propias necesidades educativas.

La enseñanza de las lenguas para fines específicos persigue, como objetivo principal, proporcionar la competencia comunicativa necesaria para que los alumnos puedan desenvolverse en diferentes contextos profesionales en una lengua extranjera. Esta competencia comunicativa debe estar restringida en el ámbito específico por lo que, en la organización del proceso, es preciso identificar la finalidad y la situación comunicativa. Adicionalmente también se debe fijar los objetivos a partir del análisis de necesidades, establecer la metodología y el sistema de evaluación, y elaborar un plan de actuación con una programación, una secuenciación y la temporalización de los contenidos (Rodríguez-Piñeiro y García, 2009).

Según Huckin (2003), estas tareas serán realizadas por diversos agentes dentro de la enseñanza de lenguas para fines específicos, siendo el alumno quien estudie una lengua

extranjera por una determinada necesidad práctica; el diseñador del curriculum realizará el análisis de necesidades para determinar qué características, en particular, del idioma objeto de estudio deberían ser impartidas y, finalmente, el docente se centrará en estas estructuras de la lengua en concreto; adoptando todo el conjunto cierta flexibilidad a las necesidades reales del grupo de estudiantes.

Para realizar un análisis de necesidades satisfactorio, éste debería cumplir una serie de características (Velázquez-Bellot, 2004): *selectivo*, determinando así el área con la información pertinente (un proyecto, una especialidad, etc.); *situacional*, refiriéndose a contextos cotidianos culturales y laborales; *cualitativo*, en el que los datos deben ser representativos del área; *cuantitativo*, datos suficientes para ser representativos; y *didactizable*, debiendo facilitar el diseño de materiales didácticos a partir de los datos recogidos. Cuestionarios, entrevistas de diversas índoles, etc. son las herramientas adecuadas para detectar las necesidades de aprendizaje (Aguirre Beltrán, 2004; Velázquez-Bellot, 2004).

Se puede inferir pues que los tres pilares básicos (Rodríguez-Piñero y García, 2009) en los que se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas para fines específicos son: 1. El conocimiento de la competencia comunicativa específica, 2. La experiencia previa en dicho campo específico y 3. El análisis de necesidades concretas y reales que demanda el grupo; limitando los fines específicos a los propósitos académicos y profesionales, puesto que las necesidades educativas varían dependiendo de muchos factores, asumiendo el alumno el papel protagonista en el proceso de aprendizaje de las lenguas para fines específicos dado que el término “especificidad” debe ser proveído, en último término, por el estudiante de modo tal que el docente únicamente asumirá el papel de monitor y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, el autor de este trabajo realizará un breve análisis en torno a la enseñanza del inglés para fines específicos. Lorenzo (2005) plantea la diferencia entre la enseñanza del inglés para fines específicos y la enseñanza del inglés como segundo idioma. La diferencia más importante radica en los alumnos y en las finalidades de éstos en el

proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Los estudiantes de inglés para fines específicos son generalmente adultos que ya tienen algún conocimiento del idioma inglés, y están aprendiendo el idioma para comunicarse en un contexto profesional determinado, adaptándolo a sus profesiones.

A diferencia de la enseñanza del inglés como segunda lengua, en la que se trabajan las cuatro habilidades lingüísticas por igual, en la enseñanza del inglés para fines específicos, se hace imprescindible un análisis de las necesidades que tiene como función determinar aquellos aspectos y habilidades a trabajar en el proceso de enseñanza, diseñando y adaptando así los contenidos del curso de inglés para fines profesionales al sector profesional correspondiente (economía, restauración y hostelería, turismo, etc.) del alumno. Se produce pues mayor motivación por parte del alumnado dado que el empleo de vocabulario específico y las estructuras propias del idioma en su ámbito laboral se realiza en un contexto auténtico y práctico para los alumnos.

El concepto “análisis de necesidades”, en la enseñanza de lenguas para fines específicos, se dio a conocer con el enfoque de Munby (1978). Aunque la teoría de Munby recibiera numerosas críticas en su momento, investigadores aprecian, hoy en día, el valor de utilizar el Procesador de Necesidades Comunicativas (*Communicative Needs Processor* en inglés), propuesto por Munby (1978). El análisis de necesidades se concibe a menudo como “the corner stone of ESP and leads to a very focused course” (Dudley-Evans y St. John, 1998: 122), es decir, se trata de un concepto clave que implica un curso muy especializado. Los autores concretan más, refiriéndose al concepto “necesidades del alumno” como elemento clave en la enseñanza de lenguas para fines específicos y, en particular, de la enseñanza del inglés.

En definitiva, la enseñanza de lenguas para fines específicos y, en particular, la docencia del inglés para tales fines está fundamentada en el enfoque centrado en el alumno (*learner-centred learning* o *learning-centred approach*, en lengua inglesa) (Nunan, 1988; Hutchinson y Waters, 1987; y Dudley-Evans y St. John, 1998); dado que el alumno es el protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, siendo los

contenidos del curso de inglés adaptados a sus necesidades comunicativas y permitiéndole pues negociar con el profesor ciertos aspectos relacionados con el diseño del curso.

A continuación, se tratará la enseñanza del inglés en la formación profesional del sistema educativo español y, en particular, la formación reglada. La formación profesional tiene como objetivo preparar a los alumnos para la actividad en un campo profesional y facilitar la inserción del alumno en el mercado laboral. Se realizan actualmente prácticas no remuneradas en países de la Unión Europea. Por esta razón, el aprendizaje del inglés adquiere cierta relevancia en los centros públicos de formación profesional. Si bien es cierto que en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) ya se contemplaba el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ha sido en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) donde el inglés ha sido introducido prácticamente en todos los ciclos formativos.

Dentro de la formación profesional, se pueden distinguir 2 tipos (Pérez Esparrells y Rahona, 2009); siendo éstos la formación profesional reglada, que oferta formación profesional de base, ciclos formativos de grado medio y grado superior y los programas de cualificación profesional inicial y, en segundo lugar, la formación profesional para el empleo integrada por la formación profesional ocupacional, dirigida a desempleados, y la formación continua, destinada a trabajadores en activo. El aprendizaje permanente es un factor clave, teniendo en cuenta las diferentes relaciones económicas y financieras que se desarrollan entre España y el resto de países de la Unión Europea así como con otros países donde el inglés es la lengua vehicular en todo tipo de relaciones profesionales y académicas.

Para fomentar el aprendizaje permanente, se ha fomentado los centros integrados de formación profesional y la Red de Centros de Referencia Nacional. Estos centros tienen como objetivo completar la formación profesional existente y aumentar la calidad del sistema en su conjunto. La nueva red de centros integrados, creada en el año 2005, ha sido paulatinamente ampliada por todo el territorio español, permitiendo mantener elevados estándares de calidad de la enseñanza, al mismo tiempo que están en permanente contacto

con la realidad del mercado laboral de su ámbito tanto con empresas nacionales como con empresas extranjeras. De ahí la importancia que adquiere el aprendizaje del inglés por parte del alumnado.

2.2.2.2. Enseñanza de inglés para fines específicos y las TIC

A continuación, se realizará un breve análisis del estado de la cuestión en torno a la aplicación de las TIC en la enseñanza del inglés para fines específicos. Dudley-Evans y St. John (1998) distinguen cinco funciones relevantes que los profesores expertos en la enseñanza del inglés para fines específicos deben cumplir: 1. Profesor, 2. Diseñador del curso y creador de materiales, 3. Colaborador, 4. Investigador y 5. Evaluador. Por su parte, Martín Monje (2010) argumenta que, atendiendo al enfoque constructivista en el campo de la enseñanza de idiomas, se podría añadir una nueva función: la de facilitador, convirtiéndose el profesor en alguien que ayuda a sus alumnos a comprender el contenido.

Según el Constructivismo, el alumno se convierte en el centro del proceso del aprendizaje dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Lázaro, Pena y Vitalaru, 2009). Porto y Pena (2009) constataron que el uso de las TIC resultan de gran utilidad tanto para trabajar en clases de niveles y competencias diferentes como para aplicarlas en clases donde el número de alumnos es elevado. El uso de las TIC puede ser más individualizado, con especial atención tanto en el progreso individual como en el resultado final. Considerando la realidad docente de hoy en día, las TIC permiten tanto al profesor como al alumno trabajar fuera del aula. Lázaro, Pena y Vitalaru (2009:2) consideran que “el uso adecuado de las herramientas tiene mucha utilidad para mejorar especialmente las destrezas de lectura y escritura”.

Según las autoras, la competencia lectora y la producción escrita son las dos destrezas las que más ventajas pueden obtener de algunas herramientas tecnológicas y, en concreto, de la wiki así como podría ser también del blog; ya que estas herramientas permiten a los alumnos desarrollar, en primer lugar, la comprensión lectora para luego aprender a desarrollar su propia producción escrita. Tanto la wiki como el blog permiten a los alumnos editar, sin grandes conocimientos sobre TIC, fomentando así la motivación, el

trabajo en equipo ya que, citando a López Sastre (2007: 3), “partimos de una realidad donde el aprendizaje social [(aprendizaje en comunidades o grupos de práctica)] tiene sentido porque somos seres sociales”.

En el campo de las TIC en la enseñanza del inglés para fines específicos, se han publicado numerosas investigaciones, entre las cuales cabría destacar los trabajos de Lázaro, Pena y Vitalaru (2009) y Martín Monje (2010). Lázaro, Pena y Vitalaru (2009) realizan un estudio cualitativo con el que se pretende analizar la utilidad de la wiki en la enseñanza del inglés para fines específicos. Las autoras persiguen obtener una visión general sobre el uso de la wiki en la enseñanza del inglés aplicada al ámbito del derecho y de la traducción. La investigación de las autoras fue realizada a partir de la descripción y el análisis de varias asignaturas impartidas en el curso 2008-2009 en la Universidad de Alcalá.⁴

Martín Monje (2010) explora las posibilidades que plataformas virtuales de aprendizaje (Moodle) como otras herramientas de autor gratuitas (eXeLearning) aportan en la enseñanza del inglés para fines específicos en un contexto docente universitario a distancia. La autora analiza la organización de un curso online de inglés científico y técnico (denominado “Scientific and technical English”) con dos plataformas virtuales de aprendizaje: Moodle y aLF, desarrollada por la UNED; siendo su principal prioridad desarrollar materiales atractivos empleando la *Web 2.0*, y en particular, marcadores sociales, blogs y wikis. Este curso formaba parte del programa de formación permanente “English for specific purposes” durante el curso académico 2009-2010.

2.3. Blogs

En esta sección, el autor del presente trabajo final de máster intentará explicar el estado de la cuestión en torno a los blogs y la aplicación de éstos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En primer lugar, se tratará aspectos generales en torno al blog. En segundo lugar, el autor realizará un análisis exhaustivo en torno a la enseñanza de idiomas a través de los blogs. A continuación, se hará un breve análisis de los blogs y su aplicación en la

⁴ Las asignaturas de Inglés para Fines Específicos fueron “Inglés Jurídico” del Grado en Derecho e “Inglés Legal” del Máster en Derecho. Las asignaturas de traducción pertenecían al Máster Oficial en Comunicación Intercultural, Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos.

enseñanza de lenguas específicas y, en concreto, en la enseñanza del inglés para fines específicos, haciendo mención a algunos experimentos educativos que se han realizado.

2.3.1. Aspectos Generales

En primer lugar, el autor intentará definir el término “blog” así como explicará brevemente el origen del término “blog”. En segundo lugar, se explicará algunas de las características más relevantes de los blogs. A continuación, se realizará una breve exposición histórica de los blogs. En cuarto lugar, se establecerá una tipología a rasgos generales de los blogs y, finalmente, el autor expondrá una serie de ventajas didácticas que aportan el uso de los blogs en la educación y, en concreto, en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un blog (en español, también bitácora digital, ciber diario, o *web blog*, o *weblog*) es un sitio web en el que uno o varios autores publican cronológicamente textos o artículos, apareciendo primero el más reciente, y donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que considera conveniente. También suele ser habitual que los propios lectores participen activamente a través de los comentarios. Un blog puede servir para publicar ideas propias y opiniones de terceros sobre diversos temas. Los términos ingleses *blog* y *web blog* provienen de las palabras *web* y *log* ('log' en inglés es sinónimo de *diario*).

El término “*weblog*” fue acuñado por Jorn Barger con fecha de 17 de diciembre de 1997. La forma corta, “blog”, fue acuñada por Peter Merholz, quien dividió la palabra *weblog* en la frase *we blog* en la barra lateral de su blog Peterme.com en abril o mayo de 1994. Y rápidamente fue adoptado tanto como nombre y verbo (asumiendo el término “bloguear” como “editar el *weblog* de alguien o añadir un mensaje en el *weblog* de alguien”).

El *web blog* es una publicación en línea de historias publicadas con una periodicidad muy alta, que son presentadas en orden cronológico inverso, es decir, lo más reciente que se ha publicado es lo primero que aparece en la pantalla. Es muy frecuente que los *weblogs* dispongan de una lista de enlaces a otros *weblogs*, a páginas para ampliar información, citar fuentes o hacer notar que se continúa con un tema que empezó otro *weblog*. También

suelen disponer de un sistema de comentarios que permiten a los lectores establecer una conversación con el autor y entre ellos acerca de lo publicado.

Habitualmente, en cada artículo de un blog, los lectores pueden escribir sus comentarios y el autor darles respuesta, de forma que es posible establecer un diálogo, produciéndose pues interacción entre el autor del blog y los usuarios. No obstante, es necesario concretar que ésta es una opción que depende de la decisión que tome al respecto el autor del blog, pues las herramientas permiten diseñar blogs en los cuales no todos los internautas -o incluso ninguno- puedan participar agregando comentarios.

A continuación, se explicará las características por las que se fundamentan los blogs. Los blogs se diferencian claramente porque comparten en común tres rasgos fundamentales: características diferenciales, técnicas y sociales. En relación a las características diferenciales, se distinguen tres propiedades: 1. El blog es una publicación periódica, que publica nuevos contenidos en periodos de tiempo relativamente cortos. 2. Un blog admite comentarios de los lectores, pasando de una comunicación unilateral a una comunicación bilateral, interactuando lector y autor del blog. 3. Un blog tiene un marcado toque personal que facilita que la creación de una relación de confianza entre el autor del blog y sus lectores.

En cuanto a las características técnicas de los blogs, se destacará la posibilidad de añadir comentarios a cada entrada, pudiéndose generar un debate alrededor de sus contenidos y, por tanto, produciéndose interacción entre los usuarios del blog; incluir enlaces a otras páginas *web* para ampliar la información, permitiendo el uso de una lista de enlaces a otros *weblogs* seleccionados, denominada habitualmente *blogroll*; agregar fotografías y videos a los blogs, dando lugar a lo que se conoce como *fotoblogs* y *videoblogs* y, por último, la multiplicidad de formatos en los que se publican. Se conoce como redifusión para lo que se utilizan fuentes *web* en formato RSS.

En relación a las características sociales, un aspecto importante de los *weblogs* es su interactividad, especialmente en comparación a páginas *web* tradicionales. Dado que se

actualizan frecuentemente y permiten a los visitantes responder a las entradas, los blogs funcionan a menudo como herramientas sociales, para conocer a personas que se dedican a temas similares, con lo cual en muchas ocasiones llegan a ser considerados como una comunidad. Esta interactividad, que facilita el uso de los blogs, es un elemento clave en la enseñanza de lenguas a través de las tecnologías de la información y la comunicación. (Vázquez y Sevillano, 2011)

A continuación, se explicará la breve historia de los blogs. Los foros de temas específicos tales como cocina, etc. se estaban haciendo populares. La gente publicaba sus conocimientos, pero esta información no se hacía pública. Se data 1994 considerándose Links.net como el primer blog creado por Justin Hall. En 1997 se habla ya de *Weblog*, y en 1999 se acuña el término blog. En la primera década del siglo XXI, los blogs alcanzan un crecimiento exponencial por dos razones: 1. El usuario desempeña un papel activo, el blog es un gran muro donde expresar las propias opiniones, críticas, pensamientos, fotografías, videos, etc.; y 2. Surgen sistemas para crear los blogs de forma fácil y rápida, como son *Blogger* y *Wordpress*.

En 2002, el *Blogging* se había convertido en tal fenómeno que comenzaron a aparecer manuales, centrándose principalmente en la técnica. La importancia de la comunidad de blogs (y su relación con una sociedad más grande) cobró importancia rápidamente. Las escuelas de periodismo comenzaron a investigar el fenómeno de los blogs, y a establecer diferencias entre el periodismo y el *Blogging*. En el mismo año, se acuñó el término “*edublog*” para referirse a los *blogs* educativos. James N. Farner fundó en el año 2004 los *edublogs awards*, concurso internacional y comunitario consistente en conceder premios por la utilización de blogs y redes sociales para fines educativos. Este premio se pone en marcha online anualmente a través de una amplia red de plataformas en Internet.

A continuación, el autor de este trabajo establecerá, a rasgos generales, una tipología de blogs. Hay muchos tipos diferentes de blogs, no sólo por el contenido, sino por la forma en la que el contenido se escribe. Existe el blog personal, el *micro* blog, también conocido

como *Microblogging*; blogs corporativos y organizaciones relacionados con el ámbito de la empresa, blogs educativos, denominados también como *Edublogs*; blogs de género tales como los blogs de música y los blogs de arte; blogs por el tipo de medios de comunicación (*fotoblog*, *videoblog*, *linkblog*, etc.); y el blog inverso que puede estar escrito por varios autores que han contribuido en un tema o que han abierto uno para que cualquiera pueda escribir.

Los dos tipos de blogs que destacaremos por su relevancia en el campo de la educación y, en particular, en relación a la enseñanza de idiomas son el *Microblogging* y los blogs educativos. El *Microblogging* es la práctica de publicar pequeños fragmentos de contenidos digitales (texto, imágenes, enlaces, vídeos cortos) en Internet. Se utiliza el *Microblogging* para compartir recursos útiles. Una amplia y creciente gama de herramientas adicionales permite la interacción con otras aplicaciones. Un claro ejemplo de *Microblogging* es *Twitter*. Un blog educativo está compuesto por materiales, experiencias, y contenidos didácticos. Los blogs educativos permiten al profesorado la exposición y comunicación entre la comunidad educativa y el alumnado, potenciando un aprendizaje activo, crítico e interactivo.

Finalmente, se expondrá una serie de ventajas didácticas en torno al uso de los blogs educativos, con especial atención en los blogs de enseñanza de lenguas extranjeras y, en concreto, blogs centrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y blogs especializados en la enseñanza del inglés para fines específicos. Hay diversas razones por las que el profesor puede elegir el uso de los blogs con los alumnos. La razón más acertada, sin duda alguna, es que los alumnos redactan para un público real y auténtico. El docente lee y revisa lo redactado por el alumno, siendo el punto de atención en la forma, no tanto en el contenido redactado.

Algunas razones por las que se considera práctico emplear los blogs en el aula de lenguas extranjeras son: 1. Los blogs incentivan a los estudiantes tímidos a participar, obteniendo así beneficios pedagógicos y positivos; 2. Los blogs aumentan el sentido de comunidad en

una clase. El blog del aula ayuda a incentivar un sentimiento de comunidad entre los miembros de una clase, interactuando entre ellos. 3. El blog es utilizado para animar a realizar un enfoque basado en el proceso de escritura, aprendiendo a comprender el valor de la reescritura ya que redactan para un público bastante amplio. 4. El blog es usado como un portfolio online del trabajo escrito realizado por los alumnos. Esto les sirve a los alumnos para revisar su propio trabajo tantas veces como deseadas, y aprender así a evaluar su propio trabajo.

Retomando los tres conceptos básicos de la Web 2.0 (Vázquez y Sevillano, 2011), el blog se caracteriza porque implica interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomenta el trabajo en equipo (particularmente en el blog de aula) y, finalmente, el blog incentiva que el aprendizaje de la lengua pueda ser colaborativo. Estas razones explicadas aquí en relación al empleo de los blogs así como los tres conceptos básicos de un entorno Web 2.0 (interactividad, trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo) constituyen fundamentalmente las ventajas didácticas más representativas por las que se puede usar los *Weblogs* en el aula de idiomas.

2.3.2. Blogs en la enseñanza de lenguas

2.3.2.1. Características de los Blogs

Raith (2009) considera que la Web 2.0⁵, a diferencia de textos literarios tradicionales, se caracteriza principalmente porque permite a los usuarios no sólo la capacidad de escribir y, por tanto, de crear contenido sino que permite además al lector interactuar fácilmente con el autor del blog e, incluso, le facilita al lector la posibilidad de convertirse en autor. En este sentido, los lectores de blogs pueden escribir comentarios (Godwin-Jones, 2003; Pinkman, 2005; Thorne y Payne, 2005) o publicar entradas como respuesta a otras publicaciones previamente realizadas, convirtiéndose así los blogs en herramientas de aprendizaje auténtico que facilitan a los estudiantes de lenguas extranjeras una comunicación auténtica en un contexto real.

⁵ El concepto "Read/Write Web" fue creado, por primera vez, por Tim Berners-Lee (Richardson, Will, 2010, *Blogs, Wikis, Podcasts, and other Powerful Web Tools for Classroom* (3rd ed.) California: Corwin Press, p. 1

Aunque el uso principal del blog es fomentar la capacidad de aprender a redactar en lenguas extranjeras, y desarrollar la comprensión lectora, la mayoría de los blogs permiten al usuario publicar también imágenes, audio y video. El uso extensivo de elementos multimedia (Carney, 2009) ha creado nuevos tipos de blogs, tales como *audio blogs*, *video blogs*, *fotoblogs* y plataformas de redes sociales. De estos, cabría destacar el uso de los *audioblogs* (también denominados “blogs de voz”) en el aula de idiomas (Sun, 2009), permitiendo pues desarrollar sus destrezas orales. Estos nuevos tipos de blogs no son objeto de estudio del presente trabajo. No obstante, aportan una clave fundamental con respecto a la utilidad de los blogs y entornos web 2.0 a rasgos generales.

Respecto a la definición de los blogs, Carney (2009) destaca la importancia de distinguir éstos de otros medios comunicativos basados en Internet, tales como el *email*, los foros de discusión y páginas *web*. A pesar de algunas similitudes entre el blog y estos medios, tienen claramente diferencias. Uno de los aspectos más relevantes de los blogs y, en concreto, aquellos blogs que se utilizan para el aprendizaje de lenguas, es aquello que Bloch (2007: 128) se refiere como “open architecture”, es decir, esto implica que los blogs pueden ser vistos por cualquiera en la Red, disponiendo de unas características que, paralelamente, se asemejan a sitios *web* y diferenciándose respectivamente los blogs de los sitios *web*.

En un estudio del corpus de un blog en lengua inglesa, (excluyendo fotos, videos o cualquier otro elemento multimedia), Herring, et al. (2005) descubrieron que los blogs se caracterizan por tres aspectos: sus actualizaciones frecuentes, funciones asimétricas de intercambio, y el uso limitado de elementos multimedia. Los blogs son fácilmente actualizados pues no se requiere de conocimientos técnicos para insertar elementos multimedia; la opción de publicar comentarios en los blogs permite un intercambio asimétrico, siendo los comentarios limitados. En cuanto a los elementos multimedia, los autores notaron que los sitios *web* disponen de más cantidad que los blogs.

La inclusión de comentarios en las publicaciones de los blogs ha supuesto un comienzo como un elemento clave de la Web 2.0, ya que los comentarios permiten una función

comunicativa. Otro elemento clave en el uso de los blogs que permiten interacción entre los usuarios y, en particular, fomenta la relación autor-lector, se denomina RSS. Mediante suscripción los lectores podrán estar constantemente actualizados y recibir cualquier novedad de blogs en los que puedan estar interesados, haciéndose servir de herramientas como *Google Reader* o *Feedly*. Estas opciones, en definitiva, permiten mayor interactividad entre diferentes blogs, característica propia de la Web 2.0.

En relación al aprendizaje de lenguas extranjeras, Carney (2009a) plantea determinadas preguntas en torno al blog usado con fines de aprendizaje de un idioma, tales como: ¿Cuáles son las características de los blogs utilizados para el aprendizaje de una lengua extranjera?, ¿Qué tipo de escritura producen los escritores de segundos idiomas en los blogs? Aunque hay aún muchas cuestiones que necesitan ser aclaradas en torno a los blogs, a continuación el autor de este trabajo aportará una perspectiva general de los blogs en la enseñanza de idiomas.

2.3.2.2. Perspectiva general de los blogs en la enseñanza de idiomas

La estructura dinámica y versátil de los blogs distingue varias aplicaciones de éstos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Campbell (2003) estableció tres categorías de blogs basadas en la estructura técnicas de éstos, distinguiendo así el blog del profesor, cuyo contenido está limitado a la programación de la asignatura, información del curso, tareas a realizar, etc; el blog de aula que se emplea como un espacio de discusión colaborativa, motivando así a los alumnos en el proceso del *Blogging* en su conjunto. El tercer Blog es el blog del alumno. Se trata de un blog individual para cada alumno, donde escribirán sobre sus propios intereses. Estas categorías han sido recientemente estudiadas por Dudeney y Hockly (2007).

Por su parte, Richardson (2006a, 2006b) analiza el empleo de los blogs en términos de pedagogía. Los *weblogs* son usados en el aula como un espacio colaborativo, un *e-portfolio*, un portal para el aula y como un sitio *web* del centro educativo. Richardson (2010) analiza algunos aspectos básicos del blog que lo convierte en una herramienta atractiva para su empleo en el aula por parte del docente. Según el autor, los blogs son “a

truly constructivist tool for learning” (p.26), es decir, considera que el uso de los blogs fomenta el aprendizaje constructivista, “learn by doing”. Los alumnos aprenden a mejorar su expresión escrita experimentando, creando sus propios textos escritos y aprendiendo de sus propios errores.

La categorización de Richardson destaca el concepto de que el *Blogging* está asociado con un nuevo género de escritura. El *Blogging* podría ser descrito como una de las primeras formas discursivas en el Internet; el *Blogging* educativo (*edublogs*) debería ser reportado por prácticas que definen la actividad a realizar. De la misma forma, Ducate y Lomicka (2005) consideran que los blogs deberían tener un uso auténtico y aplicado en diversos aspectos de la vida real. En cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras, los autores dividen el uso de los blogs en dos categorías: la lectura y la escritura. Los autores destacan la lectura de los blogs del idioma nativo del aprendiz como elemento clave que inicia a los alumnos de lenguas extranjeras para un uso auténtico de los blogs.

El trabajo de Campbell (2003) resultó ser una de las primeras referencias de relevancia en la aplicación de los blogs en la enseñanza de idiomas. Otros trabajos de carácter introductorio son Godwin-Jones (2003) quien escribió sobre los blogs como una tecnología emergente para el aprendizaje en la publicación *Language Learning and Technology*. Campbell (2005a) profundizó, aportando una visión detallada de ocho aplicaciones de los blogs y redes sociales para profesores de idiomas. El trabajo de Campbell relacionado con el *Blogging* y la enseñanza de idiomas se ha convertido, hoy en día, en una referencia relevante dentro de la literatura especializada en la aplicación del *Blogging* en la docencia de idiomas.

Un segundo tipo de artículos sobre los blogs está centrado en la utilización de los blogs en el aula de idiomas. Ward (2004) es probablemente el más citado. El autor aporta una serie de beneficios pedagógicos del *Blogging* y analiza su proyecto educativo con estudiantes universitarios, incluyendo evaluación sobre el experimento educativo. Campbell (2004) analiza la plataforma *LiveJournal*, plataforma de blogs popular, con estudiantes suyos de

Japón. Tome, Lavin y Beaufait (2007) realizan un estudio detallado de una comunidad de estudiantes que se construye mediante el empleo de los blogs en una universidad japonesa.

Publicaciones más recientes en torno a los blogs en el aprendizaje de idiomas incluyen trabajos centrados en estudios empíricos con unos objetivos claros. Algunas de las publicaciones más relevantes que se centran en lo empírico son: Pinkman (2005), Ducate y Lomicka (2005), Arani (2005), centrándose el autor en el aprendizaje del inglés para fines específicos, Fellner y Apple (2006), teniendo como alumnos de inglés a estudiantes japoneses, Jons y Nuhfer-Halten (2006), siendo alumnos de español como lengua extranjera en universidades de los Estados Unidos los destinatarios del proyecto educativo, Carney (2007) y Hann (2007) que se centra en el aspecto motivacional para fomentar la escritura.

Ducate y Lomicka (2005) describieron dos proyectos diferentes realizados en una universidad americana. El primer proyecto implicaba un intercambio de alumnos americanos y franceses, teniendo que redactar los blogs tanto en francés como en inglés. En el segundo proyecto, estudiantes de lengua alemana debían leer, apuntar nuevo vocabulario y resumir en lengua inglesa blogs redactados originalmente en lengua alemana, teniendo que redactar en inglés sobre un tema cultural alemán. En ambos casos, según cuestionarios realizados posteriormente, los resultados fueron que hubo beneficios positivos en la mejora de la comprensión lectora así como en conocimientos culturales de los dos países participantes.

El objetivo principal del blog es fomentar principalmente la producción escrita (Hann, 2007; Raith, 2009; Zhang, 2009; Fellner y Apple, 2006; Sturm, Kennell, McBride, Kelly, 2009, p. 378) y, en un segundo plano, la comprensión lectora. Los blogs pueden ser usados, tal como indican Fellner y Apple (2006: 24), “as a kind of online diary to promote writing fluency”, es decir, como una herramienta digital para mejorar la expresión escrita. Los autores describen, en su artículo, un programa ELAO realizado durante un curso de inglés intensivo de una duración de 7 días, en la Facultad de Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Japón.

Este experimento consistía en la creación de blogs por alumnos universitarios con poca motivación. Se eligió los blogs como herramienta dado que cumplía con los criterios establecidos (Fellner y Apple, 2006) para seleccionar la tarea adecuada. Según los autores, estos son algunos de los criterios: El blog debe aportar oportunidades reales en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa; la tarea será adaptada a las necesidades del alumno; la tarea estará centrada en el contenido; la tarea será auténtica; la tarea debe tener un impacto positivo, en cuanto a la adquisición de vocabulario nuevo. Se puede afirmar pues que el empleo de los blogs va a motivar a los alumnos para aprender una lengua extranjera.

Un elemento clave en la aplicación del *Blogging* en la enseñanza de idiomas es la motivación de los alumnos. El empleo de los blogs mejora notablemente la motivación del estudiante de idiomas, permitiéndoles centrarse en desarrollar temas de interés (Carney, 2009a; Carney, 2009b; Hann, 2007). Fellner y Apple (2006, 17) consideran que el empleo de los blogs se adaptará a las necesidades del alumnado, según dos aspectos básicos a considerar: 1- El blog debería incentivar oportunidades reales de aprendizaje con el fin de mejorar no sólo en relación a su producción escrita sino también en la comprensión lectora (Carney, 2009a; Carney, 2009b) en inglés; 2- El blog debería fomentar el uso de tareas auténticas (Ducate y Lomicka, 2005; Ward, 2004) de modo que los estudiantes vean que la creación de un blog tiene una aplicación práctica en su vida diaria.

Hann (2007) utilizó los blogs como una herramienta motivacional para desarrollar la producción escrita entre sus estudiantes de lengua inglesa en una universidad japonesa. Su proyecto estaba destinado a alumnos desde un nivel intermedio bajo hasta un nivel intermedio. El autor pretendía descubrir, mediante la creación de blogs secretos en grupos, si la ansiedad de los alumnos respecto a que sus escritos fueran vistos por otros, constatada en cuestionarios previos al proyecto, se vería afectada por el *Blogging* anónimo. Los resultados de este proyecto supusieron un aumento modesto y, al mismo tiempo, relevante respecto a la motivación del estudiante para escribir. Algunos alumnos manifestaron sentirse más cómodos, escribiendo para colegas anónimos.

La mayoría de los ensayos publicados hasta la fecha se centran en investigar la utilización de los blogs como una herramienta para mejorar la producción escrita de los alumnos en la lengua extranjera y, particularmente, en lengua inglesa, pasando a segundo lugar la comprensión lectora así como el aprendizaje intercultural. Esto no es sorprendente dado que los blogs se originaron como diarios en formato digital. La mayor parte de los estudios han desarrollado el empleo del blog en el aula, dándole a este mayor énfasis, y apenas se ha desarrollado el uso de los blogs como una herramienta para interactuar con un público más amplio en Internet. Cabe decir también que la mayoría de los estudios se han centrado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso del *Blogging*.

2.3.2.3. Las posibilidades del *Blogging* en la enseñanza de idiomas

A continuación, el autor del presente trabajo final de máster intentará explicar, desde un punto de vista teórico, los beneficios pedagógicos que aporta la utilización de los blogs en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Desde un enfoque teórico, los blogs prometen un papel importante en determinadas áreas claves (Carney, 2009a; Carney, 2009b) en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo la motivación del alumno, la autenticidad como un medio comunicativo, la colaboración e interacción en el proceso de aprendizaje y, finalmente, la alfabetización.

El primer beneficio pedagógico que los blogs aportan en la enseñanza de lenguas es mejorar la motivación del alumno en el proceso de aprendizaje. La motivación es, sin duda alguna, un aspecto clave en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se trata también de un concepto complejo. Los estudios respecto a cómo funciona la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas han variado notablemente (Gardner, 1985; Oxford y Shearin, 1994; van Lier, 2007). A rasgos generales, existen muchas razones teóricas para creer que el uso del blog tiene un gran potencial para motivar a los alumnos de lenguas extranjeras.

En primer lugar, muchos autores han citado el factor de la motivación con relación al empleo de las tecnologías basadas en Internet en la enseñanza de idiomas (Warschauer, 1996). En segundo lugar, los blogs aportan a los alumnos propiedad y una voz individual.

Los alumnos tienen la oportunidad de “poseer” su propio blog. La mayoría de los blogs permiten a los usuarios elegir un título para sus respectivos blogs, cambiar la plantilla, añadir elementos multimedia y, por supuesto, publicar sus propios textos; permitiéndoles mayor autonomía⁶ (Nardi, Schiano y Gumbrecht's, 2004; van Lier, 2007). Un tercer factor que motiva a los alumnos es la interacción surgida en la sección “comentarios” en los blogs. Este aspecto es mencionado positivamente por los alumnos en la investigación realizada por Jons y Nuhfer-Halten, 2006.

En segundo lugar, los blogs también aportan a los alumnos autenticidad tanto en la comprensión lectora como en el desarrollo de la producción escrita. Durante décadas se ha expuesto a los alumnos a beneficiarse de experiencias lingüísticas auténticas en el aprendizaje de segundos idiomas. En relación a los blogs y su aplicación en la enseñanza de lenguas, muchas publicaciones mencionadas arriba (Ducate & Lomicka, 2005; Pinkman, 2005; Ward, 2004) destacan la autenticidad como un beneficio pedagógico relevante. El uso de los blogs ofrece a los alumnos de lenguas extranjeras autenticidad tanto en tareas relacionadas con la comprensión lectora como en la creación de sus propios textos en sus propios blogs y, por tanto, desarrollando la producción escrita.

Un tercer aspecto que los blogs aportan como beneficio a los alumnos es la utilización de éstos desde un enfoque interactivo y comunicativo. En relación a las interacciones reales que puedan surgir a través de las nuevas tecnologías en Internet entre alumnos y hablantes nativos, Thorne (2006) considera esta interacción como un cambio convincente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto es comprensible dada las numerosas posibilidades interactivas de la web 2.0, y la interacción y la negociación del significado hayan sido considerados elementos cruciales en el aprendizaje de segundas lenguas (Pica, 1994). Esta interactividad, ya se ha comentado antes, es un elemento clave en la enseñanza de lenguas. (Vázquez y Sevillano, 2011).

⁶ La teoría de determinación a sí mismo, desarrollada en la década de los 80 por Edward Deci y Richard Ryan, ha encontrado aplicaciones en algunas áreas, incluyendo en el campo de la educación (Reeve, 2002), el aprendizaje de la lengua (Noels, 2001) y en la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (Alm, 2006). Esta teoría desarrolla las tres necesidades humanas y básicas: autonomía, competencia y similitud.

A pesar de que la interacción es un elemento clave de la web 2.0, la naturaleza exacta de interacción y colaboración en los blogs requiere de mayor investigación. Los blogs son comunicativos e interactivos y, al mismo tiempo, aún existen muchas limitaciones en estas áreas (Carney, 2007). La comunicación en los blogs difiere bastante con respecto a otros medios asíncronos tales como el *email* y foros desde un punto de vista interactivo. Desde un punto de vista interactivo, Carney (2009a) concreta que los blogs no pueden tener el componente de interacción dado que se conciben como un diario personal *online* mientras que los *emails* y foros están diseñados para que pueda surgir una comunicación interactiva y colaboración entre los alumnos.

El Internet ha facilitado enormemente que los blogs se dieran a conocer en la Red y, por tanto, la posibilidad de conectar estudiantes de diferentes puntos geográficos bien mediante el *e-mail* bien mediante el *chat*, fomentando así el trabajo colaborativo y la interacción tanto por parte de estudiantes como de profesores, y transformando el blog en una herramienta democrática que respalda diferentes estilos de aprendizaje. El blog ofrece así la oportunidad a los alumnos de poder compartir sus ideas y experiencias a través de la escritura y, por tanto, se crea un estilo más conversacional al mismo tiempo que los alumnos aprenden colaborando (Sturm, Kennell, McBride, Kelly, 2009).

El cuarto y último aspecto positivo de los blogs es incentivar la alfabetización y, concretamente, la tecnológica a la que Warschauer (2002: 455) se refiere como alfabetización electrónica. El autor describe el concepto de alfabetización electrónica así:

electronic literacies include computer literacy (i.e., comfort and fluency in keyboarding and using computers), information literacy (i.e., the ability to find and critically evaluate online information), multimedia literacy (i.e., the ability to produce and interpret complex documents comprising texts, images and sounds), and computer-mediated communication literacy (i.e., knowledge of the pragmatics of individual and group online interaction).

El primer paso es obtener habilidades informáticas de un nivel básico por parte del alumnado. Mientras unos alumnos carecen de esta habilidad básica, otros ya disponen de esta, por lo que el resto de habilidades adquieren mayor importancia para estos alumnos. La capacidad de encontrar información, la habilidad de crear elementos multimedia y la capacidad de comunicación parecen cruzarse con la forma en que se emplean los blogs. El

control de estas habilidades les permitirá a los alumnos de lenguas extranjeras desarrollar la comprensión lectora como la producción escrita, con la opción de incluir elementos multimedia (sonido, imágenes, video).

Actualmente, la lengua inglesa se ha convertido en la lengua internacional de mayor relevancia, teniendo en cuenta que el número de hablantes de inglés como segunda lengua supera al número de hablantes nativos. La mayoría de los blogs están redactados, hoy en día, en lengua inglesa; por lo que, en consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el uso de los blogs adquiere mayor relevancia. Warschauer (1998: 758) afirma que *“to know English well in the current era includes knowing how to read, write, and communicate in electronic environments”*, saber cómo leer, como escribir y, en definitiva, comunicarse en los medios digitales es importante para aprender la lengua inglesa.

2.3.3. Blogs en la Enseñanza de Lenguas Específicas

A continuación, el autor de este trabajo final de máster realizará un breve análisis del estado de la cuestión en torno a la aplicación de los blogs en la enseñanza de lenguas específicas y, en concreto, en la enseñanza del inglés para fines específicos. En relación a este tema, apenas hay estudios académicos especializados en el empleo de los blogs en la enseñanza de Inglés Técnico, dentro de la Formación Profesional Reglada. Por esta razón, el autor del presente trabajo de fin de máster ha considerado conveniente investigar la aplicación de los blogs en la enseñanza del inglés para fines específicos y, en concreto, el inglés dentro de la formación profesional reglada dentro del sistema educativo español.

Destacan algunas publicaciones tales como Arani (2005), Wu (2005), Murray y Hourigan (2008) y Martín-Monje (2010). Arani (2005), en una clase universitaria de inglés para médicos, utilizó los blogs para pedirles a los alumnos que expresaran sus opiniones sobre temas médicos, o redactaran resúmenes de artículos o libros relacionados con la medicina, redactados éstos en lengua inglesa. Wu (2005) escribió sobre el uso de los blogs en la plataforma *Blogger.com*, siendo estudiantes taiwaneses de la facultad de ingeniería los participantes en el proyecto.

Murray y Hourigan (2008) se centran en el uso de los blogs desde un doble enfoque. Los autores describen su propia metodología de enfoque semipresencial a través de un proyecto en el que los alumnos de lenguas extranjeras y, en particular, estudiantes de inglés como lengua extranjera tuvieron la tarea de escribir un blog durante un semestre completo. Esta tarea fue realizada teniendo en cuenta tanto el enfoque expresivista (Berlin, 1988) como el enfoque socio-cognitivo (Atkinson, 2003; Ferris y Hodgcock, 1998).

Martín Monje (2010) analiza las posibilidades didácticas del blog como herramienta de aprendizaje de la lengua inglesa para fines específicos a través del curso online “*Scientific and technical English*”. Este curso forma parte del programa modular “*English for specific purposes*”, organizado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) durante el curso académico 2009-10. Entre varios experimentos, se incluyó dentro de este curso un blog en el que los alumnos tuvieron que practicar la escritura colaborativa, concretamente, en el ámbito de la enfermería y la medicina.

2.4. Conclusiones al marco teórico

A modo de conclusión, el autor sintetizará los puntos principales correspondientes al marco teórico. En primer lugar, se ha explicado los diferentes enfoques metodológicos en los que se fundamenta la creación de contenidos a través de la Web 2.0 dado que el experimento educativo, a partir del cual se ha investigado en este trabajo, está fundamentado en la Web 2.0. Estos enfoques son el Constructivismo (Piaget, 1928, 1932 y Vygotsky, 1978); el Enfoque Comunicativo (Brown, 1994; Nunan, 1996, 2005; Richards, y Rodgers, 1998, 2001) y el Aprendizaje por Tareas (Pérez Torres y Pérez Gutiérrez, 2005 y Pérez Torres, 2010 en el campo de la enseñanza de idiomas).

En segundo lugar, se ha realizado el estado de la cuestión en torno a la enseñanza de lenguas para fines específicos. Se ha explicado el concepto de Lenguas para fines específicos (Cabré, 1993; Gómez de Enterría, 2009; Hutchinson y Waters, 1987). Se ha analizado el inglés para fines específicos en dos subapartados: la enseñanza del inglés para fines específicos (Dudley-Evans y St. John, 1998; Hutchinson y Waters, 1987; Robinson, 1980; Robinson, 1991) y la aplicación de las TIC en la docencia del inglés para fines

específicos (Lázaro, Pena y Vitalaru, 2009 y Martín Monje, 2010). Dentro del primer subapartado, se ha comentado en torno a la docencia del inglés como lengua extranjera dentro de la Formación Profesional en el sistema educativo español (Pérez Esparrells y Rahona, 2009), dado que el experimento educativo realizado se desarrolló en este contexto.

Por último, se ha realizado el estado de la cuestión en torno a los blogs y la aplicación de éstos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. Se ha tratado aspectos generales en torno al blog. A continuación, se ha realizado un análisis exhaustivo en torno a la enseñanza de idiomas a través de los blogs (Campbell, 2003; Dudeney y Hockly, 2007 y Richardson, 2006a 2006b) en relación a la tipología de los blogs; algunas de las más relevantes publicaciones en torno al empleo de los blogs en el aula de idiomas son Campbell, 2004; Carney, 2007, 2008, 2009a y 2009b; Ducate y Lomicka, 2005; Fellner y Apple, 2006; Godwin-Jones, 2003; Pinkman, 2005; Tomei y Lavin, 2007 y Ward, 2004). Finalmente, se ha realizado un breve análisis de los blogs y su aplicación en la enseñanza del inglés para fines específicos (Arani, 2005; Martín Monje, 2010; Murray y Hourigan, 2008 y Wu, 2005).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

En este capítulo se explicarán las características de los dos modelos de investigación elegidos para realizar el presente estudio: la investigación-acción y el estudio del caso. En primer lugar, a partir de la identificación de un problema en un determinado contexto educativo, se planteará una serie de preguntas de investigación que tendrán el fin último de confirmar o refutar la hipótesis de partida establecida al final del proceso. Por tanto, después de un análisis exhaustivo del problema en un determinado contexto educativo, se describirán las dos metodologías elegidas que se realizarán para intentar aportar una solución al problema inicial, justificando también la elección de los dos modelos de investigación. Finalmente, se analizará e interpretará los datos recogidos empleando métodos cuantitativos y métodos cualitativos.

3.1. Identificación de un problema y contexto

El problema de esta investigación tiene lugar en el contexto de un centro integrado público de formación profesional, donde se encontró una carencia en competencia de la producción escrita mediante la observación y el análisis permanente de la realidad educativa de la asignatura de lengua inglesa de una clase de inglés en el segundo curso de Grado Superior de la Familia Profesional de Diseño y Amueblamiento, tratándose pues de una clase de inglés para fines específicos y, en concreto de inglés técnico.

En la enseñanza pública no universitaria se ha observado que hay un bajo nivel educativo con respecto al inglés como lengua oficial del currículum (Ley Orgánica de Educación, Real Decreto 1631/2006, Enseñanza Secundaria Obligatoria). También hay una gran diversidad de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos, tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria como en la Enseñanza Postobligatoria no universitaria y, en concreto, en la Formación Profesional. Esto se ha podido observar en el Centro Integrado Público de Formación Profesional “Catarroja”, en Valencia, donde el autor de este trabajo impartió clases de inglés durante el curso académico 2013-2014, curso en el que se desarrolló el experimento educativo objeto de estudio de este trabajo de investigación.

El bajo nivel educativo de la lengua inglesa se debe, entre otras razones, a que los alumnos

no ven una aplicación práctica del inglés y tampoco la necesidad de usar el idioma a corto-medio plazo. Además, se pueden distinguir tres grupos de alumnos claramente diferenciados: alumnos jóvenes recién licenciados en estudios superiores y por tanto con algún conocimiento del inglés, alumnos procedentes de Bachillerato con algún conocimiento muy básico, y un tercer grupo de alumnos cuya edad oscila entre 40 y 50 años. Son alumnos que parten de cero en el aprendizaje de la lengua inglesa. Esta es la realidad educativa en la Formación Profesional dada la precariedad laboral que existe hoy en día.

La producción escrita es una competencia de vital importancia según la normativa legal que rige la enseñanza de la asignatura de inglés en centros públicos de enseñanza secundaria obligatoria y de enseñanza postobligatoria. La normativa relacionada con el currículum oficial de la asignatura de “Lengua extranjera: inglés” está fundamentada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. La competencia en producción escrita, entre otras, viene determinada en el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. Los alumnos de la enseñanza postobligatoria deberían pues tener bien consolidada la competencia en producción escrita en lengua inglesa.

Considerando que existe un bajo nivel educativo con respecto al aprendizaje del inglés, así como la gran diversidad de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos en la enseñanza postobligatoria y, finalmente, la tipología de alumnos que actualmente estudian en la Formación Profesional, tras haber realizado una prueba de evaluación inicial y un cuestionario inicial para determinar las necesidades de aprendizaje del alumnado con respecto a la lengua inglesa, se ha determinado que efectivamente existe una gran carencia con respecto a la producción escrita y, en segundo plano, la competencia en comprensión lectora así como la adquisición de vocabulario técnico en lengua inglesa.

La enseñanza secundaria obligatoria debería, en teoría, constituir un punto de partida de modo tal que el alumnado de la enseñanza postobligatoria pudiera seguir, de forma progresiva autónoma, aprendiendo la lengua inglesa como una formación permanente a lo

largo de toda su vida laboral y viendo por tanto una aplicación práctica del idioma adaptada a sus necesidades laborales. Para tal fin, se hace necesario investigar el uso del blog con el fin de comprobar la mejora de la producción escrita del alumnado así como la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario técnico, esperando pues que los alumnos tengan mayor motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa.

3.2. Pregunta de investigación

El ámbito científico de este trabajo final de máster es, por un lado, la corrección de los niveles de producción escrita del alumnado en la formación profesional reglada y, por otro, la corroboración o refutación de que la utilización de los blogs beneficiará el desarrollo de la competencia en producción escrita, realizando diferentes tareas que se les asignará a los alumnos a lo largo de todo el curso académico. Se establecen pues las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Puede influir el empleo de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en lengua inglesa?
- ¿Puede influir la utilización de los blogs en la mejora de la comprensión lectora en inglés?
- En relación a la adquisición de vocabulario técnico en inglés, ¿cómo puede el uso de los blogs ayudar al alumnado a mejorar este aspecto?
- ¿Puede el uso de los blogs aumentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa?

3.3. Hipótesis de partida

La “hipótesis de trabajo” es aquella que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella. En el ámbito de la investigación-acción, las hipótesis surgen de la reflexión y análisis de una determinada problemática, favoreciendo que se sepa lo que se pretende conseguir. En relación al estudio del caso, las hipótesis se establecen mediante la observación y la recolección de datos, proporcionando así un ejemplo tomado de la vida real a partir de un contexto educativo concreto.

En consecuencia, las hipótesis de partida del presente trabajo final de máster son:

- La utilización del blog en la clase de lengua inglesa aumenta la motivación del alumnado, y tiene una influencia positiva en la mejora de la competencia escrita, tanto en comprensión como en producción.
- El empleo del blog en la clase de inglés para fines específicos ayuda a mejorar sustancialmente tanto en la comprensión lectora de textos redactados en inglés técnico así como en la adquisición de vocabulario técnico, adaptándose bien a las necesidades formativas bien a las necesidades laborales del alumnado.

3.4. Investigación-acción: características

Según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, el concepto “investigación-acción” se define como *“un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria”*.

Se ha señalado al psicólogo social Lewin (1946) como el creador de esta línea de investigación, surgida de las ciencias sociales en la década de los 40. Respecto a la investigación-acción aplicada en el ámbito educativo, han surgido varios movimientos que se caracterizan por el predominio de la praxis. Sternhouse (1985) Elliot (1978, 1993) y Kemmis y McTaggart (1988) introducen la concepción del maestro investigador. Ambos autores sugieren que el docente pueda realizar una investigación sistemática sobre su propia acción educativa con el fin de mejorarla. El docente pues integra los roles de investigador, observador y profesor, razón por la cual se ha elegido este modelo de investigación, asumiendo así el doble rol de investigador y docente del grupo, objeto de estudio de este trabajo, al tiempo que une el conocimiento teórico con el de un contexto determinado en el que resulta apropiada una intervención educativa (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

Este método de investigación ha pasado por diversas etapas y movimientos. No obstante, fue en la década de los 80 cuando adquirió realmente importancia la búsqueda de la

colaboración entre profesores e investigadores en relación al desarrollo del currículo. Heredera de la investigación-acción es la corriente liderada por D. Schön (1983) quien expone su teoría de la práctica reflexiva, en la que se inclina por un docente que reflexione de modo permanente sobre su práctica de enseñanza con el objetivo de cambiarla, convirtiéndose así el profesor en investigador de su propia práctica educativa.

El fin último de la investigación-acción está destinado a mejorar la realidad educativa mediante la continua reflexión acerca de la práctica educativa de modo que esta reflexión influya en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de intervenciones concretas. La acción adquiere un papel relevante en el proceso dado que, según M.C. Carrilla (2012: 92) “los sujetos implicados mantienen un papel activo al tener que reflexionar sobre los problemas que van surgiendo en la práctica docente, y tener que actuar sobre ellos con el fin de mejorar la realidad”.

Según autores como Cohen y Manion (1990) y Elliot (1993), algunas de las características más relevantes de la investigación-acción son las siguientes:

- Su objetivo es mejorar la educación mediante un cambio.
- Implica la participación de investigadores y profesores.
- Se centra únicamente en los problemas en un contexto determinado.
- Tiene un proceso cíclico, pues continuamente se está planificando, para pasar a la acción, a continuación la observación y la reflexión para finalizar con la planificación.
- La práctica no adquiere mayor relevancia respecto al contexto sobre el que se está investigando.
- Se está continuamente considerando posibles cambios sobre los que poder reflexionar y, a partir de la reflexión, actuar, aportando así una visión amplia y objetiva de la realidad.

Las herramientas básicas para poder llevar a cabo una investigación sobre la acción educativa propia son la observación y el diálogo con otros investigadores y profesores, realizados de modo sistemático; pudiendo así *triangular* los resultados obtenidos, es decir,

sometiendo a control cruzado las opiniones de profesores, estudiantes y observadores, tratándose pues de una investigación cooperativa. Los instrumentos más comunes para la recogida de datos son el diario del profesor, el diario de aprendizaje, la grabación de clases, entrevistas a personas implicadas en el proceso, etc.

3.5. Estudio del caso: características

El estudio del caso es un instrumento o método de investigación con origen en la investigación médica y psicológica y que ha sido utilizado en la sociología por autores como H. Spencer (1851) y M. Weber (1922) entre otros. También se emplea en áreas de ciencias sociales como método de evaluación cualitativa. El método del caso surgió en el año 1920 en la escuela de Leyes de la Universidad de Harvard con el objetivo de simular situaciones complejas a partir de situaciones auténticas mediante los cuales el alumno desarrolla una serie de destrezas y actitudes de forma intrínseca.

En el ámbito de la educación, el psicólogo Robert E. Stake (1979, 1995, 2006) es pionero en la aplicación del estudio del caso en la evaluación educativa. Sus obras desarrollan la metodología del estudio de caso en la investigación cualitativa. Su libro *The Art of Case Study Research* (1995) es una referencia en los estudios de doctorado y postgrado a nivel internacional. Los principios teóricos de la investigación cualitativa del estudio de casos constituyen un conjunto de métodos de investigación de carácter naturalista, holístico, fenomenológico y etnográfico. Stake ha publicado numeroso material en relación con los efectos que tiene la evaluación en la educación, especialmente en lo que se refiere a estudios de casos sobre formación de profesorado, y redes de profesorado.

Merriam (1988) define el estudio de caso como particularista, descriptivo, heurístico e inductivo. Este método de investigación resulta muy útil para analizar problemas prácticos o situaciones determinadas, encontrando al final del estudio de caso el registro del caso, donde se expone de forma descriptiva, con cuadros, imágenes, recursos narrativos, etc. Existen diversas categorías del estudio del caso (Stake, 1994; Yin, 1993). Stake distingue tres tipos de estudios de caso: intrínsecos, instrumentales y colectivos mientras Yin, por su

parte, clasifica el estudio del caso en dos categorías que corresponden al estudio de caso único y al estudio de caso múltiple.

En el campo de la enseñanza de idiomas, cabe destacar el trabajo de M.J. Labrador (1996: 531) quien define el estudio del caso como “*Un conjunto de descripciones de una situación de la vida real que puede incluir datos cuantitativos, cuadros, gráficas, mapas, organigramas, soporte informático..., que plantea un problema y necesita una toma de decisión*”. Por esta razón el propósito del estudio del caso va dirigido a mejorar la realidad educativa a través de ejemplos o situaciones que se producen en la vida real a partir de un contexto educativo concreto, respondiendo a preguntas de tipo “cómo” y “por qué” (Yin, 2004), permitiendo estos interrogantes concretar el problema inicial de una investigación de estudio de caso donde será necesario identificar un sistema integrado que constituirá el fenómeno objeto de estudio.

En relación a la enseñanza del inglés para fines específicos, Basturkmen (2010) y Long (2005) investigan experimentos, en los que han utilizado el estudio del caso como modelo de investigación. Basturkmen (2010) describe dos experimentos correspondientes a un curso de inglés para policías y un curso de inglés en el ámbito de la medicina. Long (2005), por su parte, investiga en torno al aprendizaje del inglés en el ámbito de la hostelería (2005: 127-158) y la enseñanza del inglés para periodistas (2005: 182-199). En cuanto al presente trabajo de investigación, se ha elegido el estudio del caso porque en el experimento educativo se encuentra un ejemplo real y auténtico considerando la carencia en la competencia en producción escrita por parte de alumnos de inglés en la formación profesional reglada.

El autor de este trabajo final de máster ha elegido los dos modelos de investigación, la investigación-acción y el estudio del caso, bajo el prisma de un enfoque mixto (Creswell y Plano Clark, 2011), en el que se combina la investigación cuantitativa (seguimiento de los resultados académicos de los alumnos en el área de lengua inglesa durante el curso escolar 2013-2014) y la investigación cualitativa mediante la realización de cuestionarios, la observación directa y entrevistas personales por parte del docente-investigador a los

alumnos, por lo que, a continuación, se describirán tanto los métodos cuantitativos como los métodos cualitativos utilizados para el experimento educativo, objeto de estudio de este trabajo.

3.6. Métodos cuantitativos

La perspectiva cuantitativa de la investigación en educación (Cohen, Morrison y Manion, 2000; Cook y Reichardt, 1979; Nunan, 1992) forma parte de esas prácticas que aportan algún tipo de fundamentación estadística para permitir el conocimiento de la realidad. Por tanto, todos aquellos datos a recoger han de centrarse en aspectos perceptibles y aptos para ser cuantificados, puesto que los métodos cuantitativos utilizan la estadística para el análisis de dichos datos. La estadística emplea pues una metodología empírico-analítica, razón por la cual los fenómenos que se investiguen deban ser objeto de mediciones, pudiendo ser éstos expresados en datos. Debido a la recogida de datos cuantitativos sobre las variables dependiente e independiente, el investigador puede controlar y manipular la realidad con el cambio que ello implique. De esta forma, la presente investigación podrá ser objetiva.

Los datos cuantitativos de esta investigación se obtienen a partir de todas aquellas tareas de producción escrita que los alumnos hayan realizado durante todo el curso escolar, desde Enero hasta Mayo, tras realizar el cuestionario inicial para conocer sus necesidades de aprendizaje, con el fin de verificar si se ha producido o no una mejora gradual durante todo el proceso de escritura, así como de la prueba inicial (*pre-test*) y la prueba que se realizó a final de curso (*post-test*). También podrán surgir a partir de las calificaciones obtenidas en la competencia en comprensión lectora así como en diversas actividades que realizarán los alumnos para adquirir vocabulario de inglés específico en el ámbito del diseño y el amueblamiento.

Las variables dependientes serán las calificaciones obtenidas en las diferentes producciones escritas así como en las diversas pruebas escritas realizadas por el alumnado a lo largo del curso académico, mientras las variables independientes se pueden clasificar en dos grupos:

1. Proceso de composición (planificación, borrador y revisión)
2. Producto final (versión definitiva de la producción escrita como consecuencia del proceso de composición)

Dado que la presente investigación se centra en la competencia en producción escrita, se distinguirán dentro del producto final las siguientes variables: 1. Contenido del texto, 2. Organización y estructura del texto, 3. Gramática, 4. Uso de vocabulario específico y 5. Ortografía y puntuación.

Se utilizará pues la estadística descriptiva que sintetiza el conjunto de datos obtenidos que implican una representación numérica del trabajo realizado por el alumno, tratándose de un estudio que calcula una serie de medidas de tendencia central, para ver en qué medida los datos se agrupan o dispersan en torno a un valor central. En esta investigación, estas medidas constituirán el punto de referencia con el fin de interpretar básicamente los resultados obtenidos en las producciones escritas. Se emplearán pues la media del grupo, o promedio de los datos; la moda, es decir, la nota que aparece con más frecuencia y la mediana, el punto central de la distribución de resultados, siendo divididos en dos mitades iguales. El uso de estos datos es muy útil para realizar comparaciones, especialmente si los resultados con respecto al grupo son muy altos o muy bajos.

Las medidas de dispersión permitirán conocer en qué grado se alejan las medidas del punto central. Las medidas que se emplearán serán el rango y la desviación estándar. Se concibe el rango como el número de puntos entre la puntuación más alta y la más baja más uno (se añade uno para incluir las puntuaciones extremas). El rango es una medida que permite obtener una idea de la dispersión de datos, cuanto mayor es el rango, más dispersos están los datos de un conjunto. Sirve para verificar la variabilidad y para aportar información sobre cómo los resultados cambian en relación a la tendencia central. La desviación típica mide cuanto se llegan a separar dos datos entre sí, es decir, mide el promedio de diferencia entre los resultados y la media. La variabilidad de distribución de los resultados permitirá una mejor descripción de la muestra con respecto al progreso de la adquisición de la competencia escrita.

3.7. Métodos cualitativos

Los métodos cualitativos (Flick, 2007; Gibbs, 2007; Richards, 2005) se caracterizan por su naturaleza subjetiva dado que emplean una metodología interpretativa. La dimensión cualitativa surge a partir de la necesidad de interpretar para comprender la realidad. Los métodos cualitativos de recogida de datos se realizan mediante prácticas tales como la entrevista, grupos de debate, etc. en las que se persigue como objetivo entender una situación educativa en un contexto determinado observando su evolución y modificación. A través de estos métodos surge un contacto directo entre el investigador y los participantes, hecho que se confirma en este trabajo de investigación. Sin embargo, existen algunos métodos de recogida de datos cualitativos, tales como los cuestionarios, que pueden ser analizados mediante métodos estadísticos, disminuyendo pues la subjetividad propia de los datos cualitativos.

3.7.1. Cuestionario inicial y Cuestionario final

En el campo de la investigación cualitativa, el cuestionario es el instrumento de investigación más frecuente. No obstante, también puede emplearse en la investigación cuantitativa. J.D. Brown (2001) concibe los cuestionarios como instrumentos escritos que presentan una serie de preguntas o enunciados a los cuales los participantes reaccionan bien redactando respuestas bien seleccionando las respuestas a partir de varias opciones planteadas. No obstante, esta definición sólo presta especial atención en el conjunto de preguntas, apartando consideraciones relevantes en torno al proceso de elaboración. En el momento de diseñar un cuestionario, es relevante tener en cuenta varios aspectos relacionados con la organización, el tipo de preguntas, el formato o los propios objetivos propuestos en la presente investigación.

Dörnyei (2010) sugiere algunas ventajas que el cuestionario puede aportar en toda investigación. A modo de ejemplo, se trata de recoger una gran cantidad de información en un tiempo relativamente corto y a un coste muy económico. Si las preguntas formuladas están claras, el esfuerzo por parte de los encuestados es mínimo. Por parte del investigador, el esfuerzo requerido en relación a la cuantificación, análisis e interpretación de datos disminuye de forma considerable si se computariza.

No obstante, el cuestionario también dispone de algunos inconvenientes Dörnyei (2010) especialmente si no se diseñan meticulosamente. Algunos de esos inconvenientes pueden ser la simplicidad y superficialidad propias de algunas respuestas puesto que estas respuestas son condicionadas por los mismos interrogantes. Además puede suceder que el alumnado esté poco motivado para realizar el cuestionario por lo que, en consecuencia, el cuestionario sería poco fiable.

En esta investigación se han realizado dos cuestionarios: uno al comienzo de curso y un segundo cuestionario a final de curso. El objetivo del primer cuestionario es recoger información del alumnado con respecto a su experiencia en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, su familiaridad con las TIC a nivel general y con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera y finalmente obtener información sobre sus expectativas con relación al curso de inglés y otros aspectos que ellos puedan considerar relevantes. En cuanto al cuestionario final del curso, el fin último de éste será medir la actitud del alumno hacia el empleo de la plataforma *Blogger* en lo que refiere a la consideración de la escritura como proceso. Se medirá además si los alumnos han progresado con respecto a sus hábitos de aprendizaje del inglés así como en relación a sus hábitos con el manejo de las TIC y encontrar información muy concreta acerca de todo aquello que los alumnos han podido aprender durante el curso. La principal finalidad de ambos cuestionarios será medir la motivación general del alumno hacia la asignatura de inglés con el objetivo de comprobar si la motivación por el idioma se correlaciona con el uso del *Bloggng*. 23 alumnos, cuyas producciones escritas en *Blogger* han sido valoradas, conforman la muestra. Ambos cuestionarios se realizarán de forma anónima de modo tal que aumente tanto la fiabilidad como la validez de las respuestas.

Tanto el cuestionario inicial como el cuestionario final se componen del título, una breve instrucción con una nota de agradecimiento y las preguntas secuenciadas. El cuestionario inicial se organiza en un total de 14 ítems secuenciados en cinco partes bien diferenciadas. Estas secciones son: I- About you, II- About your habits related to learning English, III- About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology), IV-

What you expect from the course y finalmente V- Other comments. El cuestionario final de curso se organiza en un total de 8 ítems organizados en tres partes claramente diferenciadas. Estos bloques son: 1- Primera Parte. Reflexión general en torno al aprendizaje del inglés y del uso del blog como herramienta para aprender lenguas, 2- Segunda Parte. Autoevaluación y Coevaluación y 3- Tercera Parte. Retroalimentación. Evaluación al curso de inglés y en relación al blog.

Un porcentaje alto de preguntas que conforman el cuestionario están fundamentadas, por una parte, en el cuestionario de Dörnyei (2010) sobre motivación y, por la otra, en el cuestionario propuesto por Warschauer (1996) sobre la producción escrita mediante el ordenador. En este último caso, las afirmaciones han sido adaptadas al uso concreto del *Blogging* para mejorar la producción escrita. Con respecto a las preguntas del cuestionario inicial, estas se reparten así: - 13 preguntas cerradas, presentando así una serie de respuestas cerradas y - 1 pregunta abierta, de modo que el alumnado podrá expresarse libremente. Las preguntas del cuestionario final se distribuyen de este modo: - 5 preguntas cerradas y, por tanto, presentan una serie de respuestas establecidas y - 3 preguntas abiertas, permitiendo al alumno a expresarse con mayor libertad al poder utilizar sus propias palabras. Todas las preguntas cerradas de los dos cuestionarios son de elección múltiple. En estas preguntas los alumnos marcarán una o varias opciones dependiendo de la pregunta.

Ambos cuestionarios estarán accesibles en línea⁷ a través de la herramienta *Google Docs*, permitiendo así el cálculo automático de los resultados del cuestionario gracias a la hoja de *Excel* que se crea. Se utilizará esta herramienta colaborativa online teniendo en cuenta dos razones fundamentales. En primer lugar, es recomendable considerar el ahorro de tiempo que implica en relación a la cuantificación y codificación de los datos. En segundo lugar, hay que considerar que la realización en línea del cuestionario resulta más atractivo para

⁷ Véase en <https://docs.google.com/forms/d/1kWMEZgBodPqbut0hOd8Auh0PRgxEIJdD4Fh3EnqKvg/edit> y <https://docs.google.com/forms/d/1SqPftTfJTt12wJKiDnhA8yB-cWILqcZ9FDOm8OXIwC/edit#>

los alumnos, viéndose pues incrementada su predisposición para colaborar y no teniendo que imprimir así el cuestionario en formato papel.

3.7.2. Observación directa

Otra opción de recoger datos es la observación directa (Paterson, Bottorff. y Hewat, 2003; Fottland y Matre, 2004), la cual está fundamentada en la percepción e interpretación de hechos. En la observación directa, el investigador revisa e investiga, utilizando sus propios sentidos lo que conlleva un grado de subjetividad al registro de los datos extraídos a causa de las limitaciones de los propios sentidos humanos con relación a la amplitud de la realidad. Anguera (1989) concibe la observación directa como una técnica científica puesto que sirve a un objetivo de investigación previamente formulado, adquiriendo un carácter intencional. No obstante, se hace necesario realizar la observación directa en su contexto natural durante un tiempo concreto, intentando alcanzar un objetivo determinado y de acuerdo a un plan sistemático de actuación, permitiendo así visionar una enorme variedad de acontecimientos.

La observación directa es, sin duda alguna, una herramienta relevante en el ámbito de la educación dado que se trata de una forma de acercarse a la realidad educativa del alumnado y, por tanto, permite un análisis más exhaustivo del escenario de los alumnos. El investigador se beneficia de esta técnica en relación a la posibilidad de recoger información al mismo tiempo que se produce el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos mientras éstos siguen las metodologías que se están investigando.

En este trabajo final de máster, el registro de datos recogidos por observación directa se encuentra disponible en las diferentes producciones escritas así como en las actividades de adquisición de vocabulario técnico que se pueden visionar en la plataforma *Blogger*, donde se encuentran las interacciones escritas de los alumnos. Los datos de relevancia que suceden en el aula tradicional son guardados diariamente en “El cuaderno del profesor” en formato tradicional y en la programación de aula del curso. La plataforma *Blogger* desempeña el papel de instrumento mediador entre los alumnos y el profesor. El docente puede constatar todas las acciones realizadas por parte de los alumnos en *Blogger*, en

especial, el número de *posts* que los alumnos publican y el número de interacciones que se llevan a cabo en la plataforma. Toda esta información será de utilidad para realizar la triangulación de datos, sirviéndose también del cuestionario final.

La observación directa será relevante durante todo el proceso del presente experimento puesto que esta técnica permite la alteración de diferentes aspectos según las necesidades de cada momento. Algunos ejemplos pueden ser la distribución de los alumnos en grupos así como la asignación de fechas límite para la realización y posterior publicación en *Blogger* de diversas actividades. El fin último de la observación directa es identificar los posibles problemas con los que se puedan encontrar los alumnos con la utilización de *Blogger* en el aula. También se trata de poder conocer cómo los alumnos perciben el aprendizaje mediante el *Blogger*, aun considerando que, a principios del curso académico 2013-2014, se dedicaron unas dos sesiones al uso de esta herramienta para que los alumnos pudieran familiarizarse con ella.

3.8. Contexto y muestra

3.8.1. Contexto

El centro es un centro integrado público de formación profesional situado en un pueblo de la provincia de Valencia. La economía de la zona se basa en la agricultura, concretamente en el cultivo del arroz por su cercanía con la ribera de la Albufera. En cuanto a la industria destaca de manera relevante el sector del mueble. De ahí que una de las especialidades formativas que se imparten en el centro sea la familia profesional de madera, mueble y corcho; dividiéndose en dos titulaciones diferentes: el Ciclo de Grado Medio en Carpintería y Mueble y el Ciclo de Grado Superior en Diseño y Amueblamiento. También se ofrece un curso de formación profesional básica en carpintería dirigido a adolescentes con una edad mínima de 15 años que no han terminado en condiciones la enseñanza secundaria obligatoria. Además en el centro se imparten cursos dirigidos a alumnos en situación de desempleo así como formación continua para trabajadores.

En segundo lugar, cabe resaltar algunos de los proyectos en los que el centro participa o ha participado por su especial relevancia para el presente trabajo final de máster:

1. Proyecto ENTER. Durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013, el departamento de Madera, Mueble y Corcho del centro desarrolló un proyecto Comenius en colaboración con otros centros de países Europeos. El proyecto consistió en desarrollar y construir un mueble entre todos los centros participantes.
2. Sesiones de formación en el Proyecto SinnDesign, cuyos participantes fueron dos alumnos y dos profesores del ciclo Diseño y Amueblamiento que asistieron a unas sesiones de formación en diseño para la sostenibilidad en el Instituto Tecnológico de la Cerámica en Castellón.

También cabe destacar visitas a empresas del sector de la madera y el mueble (Leroy Merlin y Conforama a modo de ejemplo), así como la participación de algunos alumnos en concursos tales como Spainskills, Competiciones de FP.

Por otro lado, también se hace necesario destacar el hecho de que los alumnos puedan tener la oportunidad de realizar prácticas de formación en centros de trabajo, siendo esta formación un módulo profesional de formación obligatoria que se cursa en todos los ciclos tanto de grado medio como de grado superior y que se desarrolla en la empresa. Esta formación no sólo se hace en empresas locales sino que también se les ofrece a los alumnos la oportunidad de recibir esa formación en empresas internacionales de prestigio, siendo por tanto el aprendizaje del inglés como lengua extranjera necesario y un requisito fundamental por lo que los alumnos, al finalizar los estudios de cualquier ciclo de grado superior, deberían alcanzar al menos un nivel B2 de inglés según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Finalmente, comentar que las aulas teóricas del centro disponen de ordenadores, uno por alumno, dotando así al centro de los medios necesarios para poder aplicar las TIC a la enseñanza de idiomas y, en consecuencia, permitiendo así al profesor-investigador de este trabajo fomentar el uso de las TIC para fomentar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, esperando pues que los alumnos muestren un alto nivel de motivación ante la

sugerencia de usar el *Blogging* como una herramienta para poder mejorar la competencia de los alumnos en la producción escrita en lengua inglesa y su mejora de vocabulario técnico en inglés.

3.8.2. Procedimiento

En esta fase se comentarán los procedimientos a alcanzar con el fin de poder responder a las cuestiones iniciales y conseguir así los objetivos sugeridos. En primer lugar, se hace preciso identificar las variables dependientes: grado de motivación, grado de sensibilización sobre la escritura como proceso y competencia en la producción escrita de los alumnos del ciclo formativo de grado superior en diseño y amueblamiento. Finalizando el experimento, se les pedirá a los alumnos que realicen un cuestionario final de curso para poder valorar así el grado de satisfacción del alumnado. A continuación, cabe destacar la relevancia de utilizar las técnicas e instrumentos más convenientes para realizar esta investigación de forma tal que el investigador pueda acceder a los datos más significativos.

Las soluciones propuestas se centran fundamentalmente en dos elementos: 1- Desarrollo de una metodología fundamentada en la escritura como proceso y 2- Utilización de la plataforma *Blogger* con el fin último de que los alumnos puedan mejorar su capacidad en competencia escrita y, en segundo lugar, que los alumnos amplíen su conocimiento de vocabulario técnico en lengua inglesa, desarrollando también su competencia en comprensión lectora. Considerando estos dos elementos, no sólo se consigue fomentar la competencia digital de los alumnos sino que también se pretende incentivar en el alumnado la competencia lingüística, la competencia de aprender a aprender y la autonomía del alumnado. Todas estas competencias se pueden encontrar en la Ley Orgánica de Educación (L.O.E.). Estas soluciones se concretan así:

- Creación de 4 documentos ofreciendo las instrucciones adecuadas para la realización de las diferentes producciones escritas destacando el proceso sobre el resultado final o producto.
- Creación de al menos 5 diferentes blogs, elaborados por los alumnos en sus correspondientes grupos, que enlazaron con el blog de aula principal. Todo ello en *Blogger*.

- Creación de una matriz de valoración que evaluará las producciones escritas finales considerando el proceso de valoración de éstas. El profesor-investigador utilizará esta matriz para cuantificar la calidad y permanecerá así a disposición de los alumnos de modo tal que éstos tomen conciencia de los aspectos que se tendrán en cuenta en su evaluación.

En esta tabla se muestran los instrumentos para recoger información así como los diferentes momentos de la presente investigación en los que los instrumentos son utilizados.

| INSTRUMENTO | MOMENTO |
|---|--|
| Prueba de evaluación inicial (pre-test) | Al principio del experimento |
| Matrices de valoración | Con cada una de las 4 producciones escritas propuestas |
| Cuestionarios | Al inicio y al final del experimento |
| Observación directa | Durante todo el experimento |

Tabla 3.8.2. Tabla de Procedimiento

3.8.3. Triangulación de datos

La recogida de datos cualitativos requiere de un rigor metodológico que aumente las garantías de fiabilidad y validez del cometido planteado en la investigación. Pérez Serrano (1994) propone la triangulación, entre otros procedimientos, para determinar la validez cualitativa. La triangulación consiste en reunir una enorme variedad de datos que surgen a partir de diversas fuentes, y analizarlos mediante diversos procedimientos con el fin de obtener la mayor riqueza posible de datos sobre una determinada situación.

Es muy importante pues recurrir a la triangulación de datos (Pérez Serrano, 2006) tanto en la recogida como en el análisis de datos con el fin de aumentar la propia validez de los resultados y conclusiones obtenidas teniendo en cuenta tanto los datos cualitativos como los datos cuantitativos. En este presente trabajo, la triangulación se llevará a cabo mediante

los datos cualitativos, que constan del cuestionario inicial y el cuestionario final de curso, y los datos cuantitativos, que se recogen a partir de los resultados de la prueba inicial de curso (*pre-test*), la prueba final (*post-test*) y las diferentes tareas propuestas para desarrollar la producción escrita. En segundo plano, también se recogen a partir de las calificaciones obtenidas con respecto a la comprensión lectora así como en la capacidad del alumnado de usar vocabulario específico en lengua inglesa. El fin último de la triangulación de datos es evitar en la medida de lo posible la subjetividad inherente a la metodología cualitativa y poder así llegar a resultados más concluyentes.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La recolección de datos de esta investigación se ha realizado mediante estos seis elementos básicos:

1. La prueba de evaluación inicial (*pre-test*).
2. Los resultados de las producciones escritas y diversas tareas realizadas tales como un diccionario de vocabulario técnico en la plataforma *Blogger*, entre otros, como consecuencia de la implementación de la metodología basada en la escritura como proceso.
3. La prueba de evaluación final (*post-test*)
4. El cuestionario inicial.
5. El cuestionario final.
6. Observación directa evaluada mediante la interacción de los alumnos en *Blogger* y por medio del cuaderno del profesor, donde se apunta las diferentes calificaciones correspondientes a las diversas actividades de producciones escritas.

Los tres primeros aspectos representan los datos cuantitativos del estudio, mientras que los tres últimos permiten la recogida de datos cualitativos. Con motivo de realizar un análisis lo más detallado posible de los resultados obtenidos en esta investigación, se ha utilizado el software *Excel* de *LibreOffice* para el análisis de los datos cuantitativos, y la aplicación “Formulario”, de *Google Drive* para los cuestionarios. *Google Drive* permite almacenar, crear, modificar, compartir y acceder a documentos, archivos y carpetas de todo tipo alojadas en un único lugar. Además, se puede recopilar datos de manera sencilla ya que el cuestionario realizado está automáticamente asociado a una hoja de cálculo (*Excel*) que recoge las respuestas de todos los encuestados organizando los resultados en porcentajes, números y gráficos.

A continuación, se explican los procedimientos para recoger los datos y su análisis.

4.1. Datos cuantitativos

4.1.1. Prueba de evaluación inicial (*Pre-test*)

Los alumnos suelen realizar a principio de curso, durante la primera semana, un test de diagnóstico inicial (ver Anexo I) para comprobar el conocimiento previo del alumno. La prueba de evaluación inicial consta de las siguientes partes: 1. Vocabulario, 2. Gramática, 3. Comprensión lectora, 4. Producción escrita, 5. Comprensión auditiva y 6. Producción oral. La prueba se realizó en tres sesiones diferentes: durante la primera se completaron las 3 primeras partes, la producción escrita tuvo lugar en la segunda sesión y, finalmente, las dos últimas partes se realizaron durante la tercera sesión. En esta investigación sólo se tendrá en cuenta la parte correspondiente a la producción escrita de la prueba de evaluación inicial. En esta prueba se establecía el tema a redactar así como el contenido que debían tratar los alumnos con sus palabras. Básicamente, tenían que presentarse a sí mismos, e incluir información de acciones cotidianas que los alumnos realizan habitualmente.

La matriz de valoración empleada para cuantificar los resultados de la prueba inicial y las diversas producciones escritas consiste en dos partes claramente diferenciadas: la valoración del producto y la valoración del proceso. Respecto a la valoración del producto, se trata de una adaptación realizada a partir de la escala de corrección que Shehadeh (2011) sugiere. La valoración del producto se realiza pues mediante estos cinco componentes:

1. Contenido
2. Organización
3. Gramática
4. Vocabulario
5. Ortografía

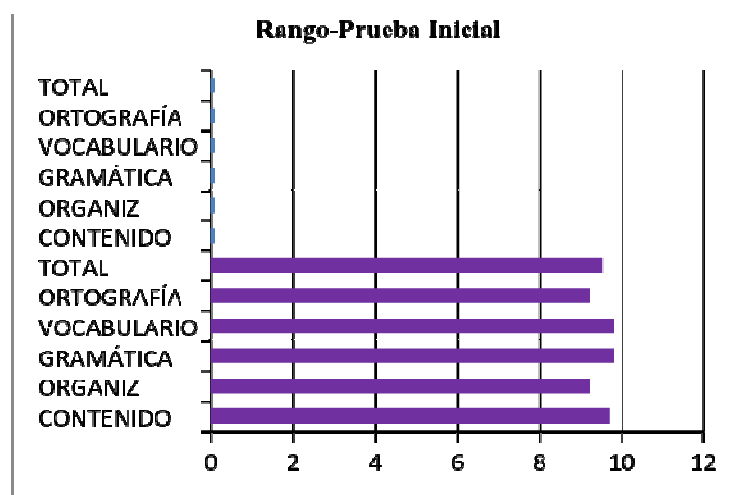
Estos componentes se subdividen a su vez en otras características relacionadas entre sí que facilitan la objetividad de la calificación, comprendida entre uno y diez. El análisis de la prueba de evaluación inicial y, en particular, de la producción escrita se basa en la estadística descriptiva con el fin de poder verificar así si los alumnos han mejorado en su competencia en producción escrita o no al final del curso a través de las diversas

actividades propuestas en la plataforma *Blogger*. En la tabla siguiente (4.1) se pueden observar la media, moda, mediana, desviación estándar y rango de las variables independientes ligadas con la escritura como producto en la prueba de evaluación inicial.

| | CONTENIDO | ORGANIZACIÓN | GRAMÁTICA | VOCABULARIO | ORTOGRAFÍA | TOTAL |
|----------------------------|-----------|--------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| Media | 5.18 | 5.13 | 4.9 | 4.8 | 5.6 | 5.14 |
| Moda | 4.2 | 3.8 | 3.5 | 3.25 | 3.86 | 3.72 |
| Mediana | 5.1 | 4.35 | 4.8 | 4.75 | 6.25 | 5.05 |
| Desviación Estándar | 2.34 | 2.39 | 2.17 | 1.92 | 2.38 | 2.242 |
| MÁX. | 9.7 | 9.2 | 9.8 | 9.8 | 9.2 | 9.54 |
| MÍN. | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |

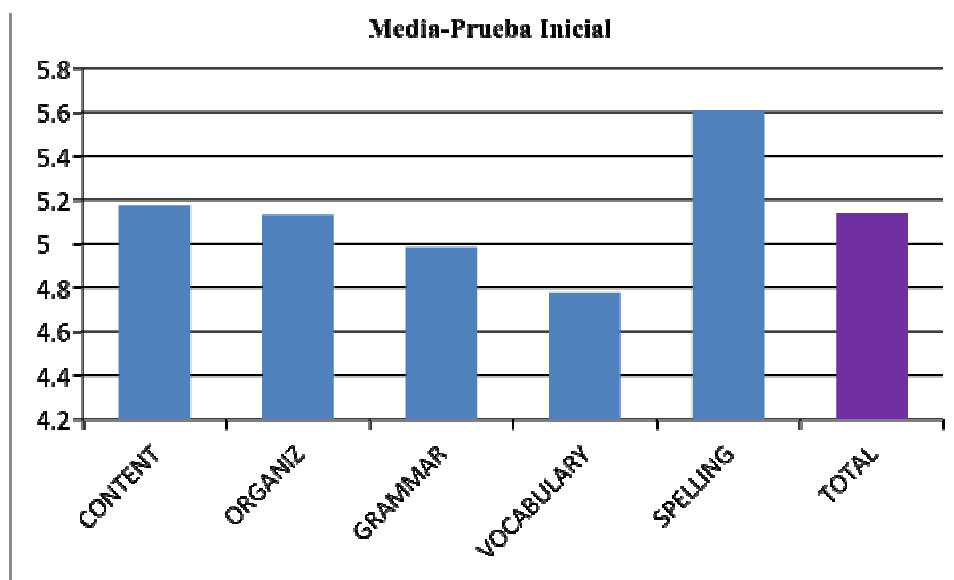
Tabla 4.1 Resultados de la prueba inicial en relación al producto final

Se puede claramente observar que tanto la media total como la mediana total del grupo rozaban la calificación de 5 de forma muy ajustada, no del mismo modo la moda total y la desviación estándar, cuyas calificaciones no alcanzaban en absoluto la nota de 5, siendo ésta la calificación apta para considerar que la competencia en producción escrita había sido superada satisfactoriamente. La desviación estándar demuestra que el grado de variabilidad entre la media del grupo y los resultados individuales es bastante bajo por lo que, en consecuencia, se puede afirmar que una gran mayor parte de alumnos partían con un nivel similar en esta competencia. No obstante, si se observa el rango (gráfica 4.1), existe una enorme diferencia entre las máximas y las mínimas, mostrando pues un grupo bastante diverso en relación a la competencia escrita: únicamente una alumna obtuvo la calificación de 9; dos alumnos obtuvieron la calificación de 7; solamente cuatro alumnos aprobaron con la calificación de 6, de los cuales 2 alumnos rozaron el 7; tres alumnos superaron el 5 y el resto no llegó a la calificación apta. Como caso excepcional, hay un solo alumno que no alcanzará el 1 a lo largo de todo el curso, dado su escaso nivel de inglés.



Gráfica 4.1 Rango de los resultados de la prueba inicial

En relación a los resultados de las producciones escritas, la gráfica 4.2 muestra como la media más alta se sitúa en el componente de ortografía (5.6), mientras que la más baja depende del componente vocabulario (4.8) de las producciones escritas.



Gráfica 4.2 Media de los resultados del producto final de la prueba final

En relación a los resultados de las producciones escritas referidas al curso anterior (2012-2013) no se disponen de datos puesto que el profesor-investigador no se hallaba trabajando en el centro durante este curso académico mencionado. Por tanto no procede analizar la evolución del alumnado mediante gráficos con respecto a esta competencia y, en consecuencia, tampoco es posible realizar un análisis comparativo entre el curso académico 2012-13 y el curso académico 2013-2014, año escolar en el que esta investigación se ha llevado a cabo.

En cuanto al proceso de composición, aunque se les requirió a los alumnos que redactaran un borrador, haciéndoles ver la importancia de ello, no hubo alumno alguno que realizara borrador de su composición. Del mismo modo tampoco realizaron modificaciones significativas del borrador, entregando pues el texto original como la versión definitiva y limitándose simplemente a responder a las preguntas establecidas para realizar las correspondientes redacciones. Se puede inferir, por tanto, que la media inicial de la consideración de la producción escrita en calidad de proceso parte de cero, por lo que se hace necesario y fundamental instruir a los alumnos en torno a la importancia de la consideración de la escritura como proceso de forma que pudieran ser más conscientes de la importancia que esto implica.

4.1.2. Producciones escritas

La realización y evaluación de las diferentes tareas, que los alumnos tuvieron que hacer para practicar la competencia en la producción escrita, constituía parte de las fases explicadas en el método investigación-acción, cuya finalidad principal era mejorar la realidad educativa del grupo de alumnos, que han sido objeto de investigación para este trabajo final de máster. En particular, la fase en la que se realizaría este proceso ha sido definida como “metodología de trabajo”, en la cual se explicó un procedimiento de trabajo que está fundamentado en la realización de textos escritos, teniendo en cuenta la escritura en calidad de proceso, mediante la plataforma *Blogger*. Cuando se planificó este proyecto, la intención inicial era que los alumnos realizaran 3 composiciones y elaboraran también su propio diccionario online de vocabulario técnico, que tenía que estar ligado con el inglés en el ámbito del diseño y el amueblamiento. El calendario previsto para la realización de estas tareas era entre principios de enero y principios de mayo. A continuación, se detallan los temas de las diferentes producciones escritas y la distribución temporal:

| TEMA | FECHA ESTIMADA |
|---|--|
| <p>Writing 1: Diccionario de inglés técnico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve definición de la palabra - La palabra irá acompañada de una imagen que ilustre la definición. | <p>Entre principios de Enero y primera semana de Febrero</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Writing 2: What's this machine for?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación a rasgos generales sobre el funcionamiento de una máquina | <p>Entre segunda semana de Febrero y primera semana de Marzo</p> |
| <p>Writing 3: Parts and components of the machine</p> | <p>Entre segunda semana de Marzo y primera semana de Abril</p> |
| <p>Writing 4: What things can you do with this machine?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descripción detallada de la maquinaria elegida | <p>Entre segunda semana de Abril y primera quincena de Mayo</p> |

Tabla 4.2 Planificación inicial de los temas de las producciones escritas

El primer paso fue que los alumnos pudieran familiarizarse con la plataforma *Blogger* por lo que inicialmente se dedicaron un par de sesiones a enseñarles a utilizar, en líneas muy generales, la plataforma. Se les invitó a los alumnos a crear una cuenta de *Gmail* en caso que no la tuvieran para poder trabajar así con herramientas de Google a lo largo del curso. A modo de ejemplo *Google Docs* ha sido la herramienta más utilizada, en la que los alumnos realizarían las diversas producciones escritas de forma colaborativa, como paso previo a publicar los contenidos en el blog. La segunda actuación a realizar por parte del docente fue crear el blog de aula, que desempeñaría alguna de estas funciones: Agenda de clase, diseñada a través de la herramienta *Google Calendar*; foro en el que los alumnos supuestamente discutirían en torno a su propia evolución con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa así como se les invitó a reflexionar en torno al trabajo colaborativo. Este foro se denomina “*Students participating*” y, finalmente, el repositorio de materiales (denominado en inglés “*Resources*”), en el cual se les invitaría a los alumnos a publicar materiales extra para desarrollar la comprensión lectora en lengua inglesa a través de revistas digitales especializadas en el ámbito del diseño y el amueblamiento. A continuación se muestra la imagen 4.1 que corresponde al blog de aula.



Imagen 4.1. Blog de Aula

Paralelamente a la creación del blog de aula por parte del docente, se les invitaría a los alumnos a crear sus propios blogs de grupo, en el que se les requirió que incluyeran un *Gadget* denominado *Blogroll*. La función de esta opción es básicamente que se pueden visualizar todos los blogs grupales actualizados en el blog de aula al tiempo que los alumnos iban publicando las diferentes tareas de producción escritas que habían sido encargadas previamente por el profesor-investigador bien mediante la herramienta *Google Calendar* en la agenda de clase bien en la modalidad de entrada al blog de aula. Las diversas actividades a realizar se distribuyeron entre los diferentes miembros de los grupos que los mismos alumnos constituyeron, pudiendo haber entre 4 y 5 alumnos como máximo en cada grupo de trabajo.

El tema de la primera producción escrita fue la elaboración de un diccionario online especializado en vocabulario técnico en lengua inglesa y, en particular, en el campo del diseño y el amueblamiento. Para facilitarles la tarea, se les proporcionó a los alumnos un documento en formato PDF que lleva por título *Vocabulary for Exchange students in the Wood branch*, el cual fue elaborado por la Unión Europea dentro del programa *Education and Culture DG, Lifelong Learning Programme* dentro del programa educativo Spacell 2011-2013. Los alumnos tuvieron un plazo de tres semanas para elaborar este diccionario y de una semana para una última revisión del mismo antes de publicarlo en sus respectivos blogs. Tuvieron la oportunidad de hacer un borrador como paso previo y pedir ayuda al profesor a través del chat de la herramienta *Google Docs* antes de entregar la versión definitiva. No obstante, los alumnos declinaron esta posibilidad, compartiendo el documento online con el profesor para su corrección. Para tal fin, un miembro de cada grupo se hacía responsable del envío haciendo clic en “compartir”.

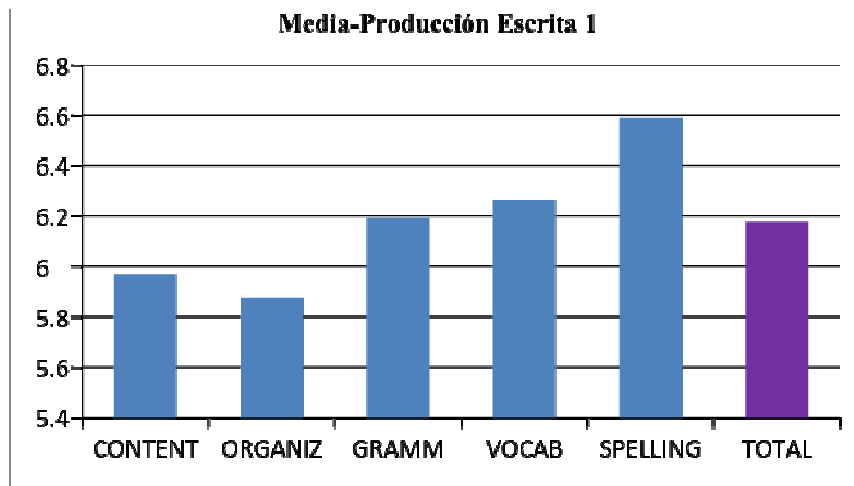
Los resultados de la calidad de la expresión escrita en esta primera actividad pueden observarse en la siguiente tabla:

| | CONTENIDO | ORGANIZACIÓN | GRAMÁTICA | VOCABULARIO | ORTOGRAFÍA | TOTAL |
|--------------|-----------|--------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| Media | 5.9 | 5.8 | 6.1 | 6.2 | 6.5 | 6.18 |
| Moda | 3.25 | 6.2 | 5.1 | 4.75 | 5.1 | 4.88 |

| | | | | | | |
|----------------------------|------|------|------|------|------|--------------|
| Mediana | 5.8 | 6.2 | 6.1 | 6.45 | 7.25 | 6.36 |
| Desviación estándar | 2.12 | 2.38 | 2.24 | 2.17 | 2.53 | 2.28 |
| MAX | 9.75 | 9.7 | 9.8 | 9.8 | 9.8 | 9.77 |
| MIN | 1.52 | 0.25 | 1.2 | 1.2 | 0.5 | 0.934 |

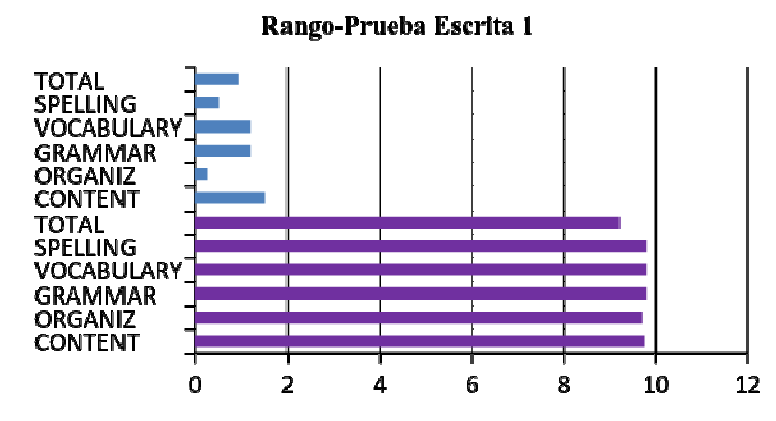
Tabla 4.3. Resultados de la primera producción escrita

Puede advertirse una leve mejora en la puntuación con relación a la prueba inicial de curso, lo cual se explica por una considerable subida en el componente de gramática y en el componente de organización con respecto a la media, la moda y la mediana; y también por un relevante ascenso en el componente de vocabulario y, en concreto, en la media y en la mediana así como, finalmente, en el componente ortografía también se puede observar una clara subida en los tres primeros conceptos de la tabla 4.3, permaneciendo el componente de contenido con unas calificaciones casi similares a la prueba inicial del curso. Los dos cambios más relevantes radican en el componente de organización y en el componente de gramática. La razón por la que se observa un cambio notable en el componente de organización radica en el tipo de tarea que los alumnos han realizado, consistente básicamente en aportar definiciones de un vocabulario técnico, usando estructuras de la lengua sencillas y breves. En esta tarea los alumnos han tenido que aprender a ser autónomos para poder diseñar y organizar su propio diccionario técnico online en lengua inglesa. En cuanto al componente de gramática, se ha observado una mejora con respecto a la prueba inicial dado que, al tratarse de una tarea en la que los alumnos únicamente han tenido que definir un listado de palabras de forma concisa, las posibilidades de cometer errores gramaticales se reducen. La visualización gráfica de la media de la primera producción escrita refleja este hecho.



Gráfica 4.3 Media de los resultados de la Producción Escrita 1

Con respecto al rango de esta primera tarea escrita, se encuentran valores positivos, casi alcanzando la nota de 10, en los 5 componentes y, en particular, en los componentes de gramática, vocabulario y ortografía. Esto se puede justificar debido a las características de la producción escrita, en la que los alumnos utilizaron estructuras sencillas y concisas de la lengua inglesa, en cuanto al componente gramática. En relación al componente vocabulario, cabe decir que se trata de un vocabulario técnico con el que los alumnos están bastante familiarizados en su lengua nativa, el español; por lo que, en consecuencia, no les supuso una gran dificultad realizar el diccionario online de vocabulario técnico, sirviéndose de oraciones simples y coordinadas con el verbo *to be*, *to have* y verbos usados en el *presente simple* para definir y explicar vocabulario relacionado con el diseño y el amueblamiento, en particular, maquinaria diversa que los alumnos utilizan diariamente en los respectivos talleres prácticos en los diferentes módulos formativos correspondientes. De este modo, apenas hay cabida para muchos errores de ortografía a causa de la simplicidad de la tarea.



Gráfica 4.4 Rango de los resultados de Producción Escrita1

En cuanto al proceso, el análisis cuantitativo de los datos ha sido realizado dependiendo del grado de consecución de las diferentes fases. La tabla 4.4 muestra los datos estadísticos conseguidos en la escala de uno a diez.

| | TEMA | LLUVIA-IDEAS | PRE-ESCRITURA | BORRADOR | REVISIÓN | VERSIÓN FINAL | COMPARTIR | TOTAL |
|---------------------|------|--------------|---------------|----------|----------|---------------|-----------|-------------|
| Media | 10 | 4.7 | 0 | 0 | 0 | 5 | 8.06 | 3.90 |
| Moda | 10 | 4.6 | 0 | 0 | 0 | 5 | 8 | 3.64 |
| Mediana | 10 | 4.6 | 0 | 0 | 0 | 5 | 8 | 3.80 |
| Desviación estándar | 0 | 1.78 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1.52 | 0.44 |
| MÁX | 10 | 7.9 | 0 | 0 | 0 | 5 | 10 | 4.70 |
| MÍN | 10 | 1.5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 | 3.07 |

Tabla 4.4. Resultados de la primera producción escrita en relación al proceso

Dado que el alumnado no tuvo capacidad de elegir tema en esta primera composición, se calificó a todos ellos con la calificación de 10. En cuanto a la lluvia de ideas, se comentó a los alumnos que podían interactuar entre ellos mismos para compartir ideas en la sección correspondiente de entradas al blog, pero apenas lo hicieron. Se calificó según la interacción ocurrida entre los alumnos. Dada la falta de familiaridad por parte de este tipo de alumnado en el uso de las TIC, les costó mucho tiempo y esfuerzo, en un principio, no sólo de interactuar sino también de realizar pre-escritura y borradores para subir a sus

blogs de grupos, no dando lugar pues a revisión alguna de sus tareas por parte del profesor en la fase de borrador de la tarea propuesta. De ahí que el resultado en la tabla en estos tres componentes sea 0. La versión final de su tarea, la realización de un diccionario técnico en lengua inglesa en el sector del diseño y el amueblamiento, fue calificada con la nota de 5 a causa de la falta de pre-escritura y revisión por parte de todo el alumnado. En el inicio de curso, se les había explicado a los alumnos en detalle los criterios de evaluación junto a otros aspectos relevantes de la programación didáctica, a lo cual los alumnos no le dieron la importancia que se esperaba. Se puede observar en la tabla 4.4 que la media total del proceso no supera el 5, de igual modo las cantidades totales del resto de conceptos (moda, mediana, desviación estándar, la nota máxima y la mínima) tampoco alcanzan la calificación de 5. Esto se podría deber básicamente a la falta de familiaridad de los alumnos con respecto a este procedimiento. Hay que tener en cuenta también que una gran mayoría de estos alumnos no están aún acostumbrados a utilizar las TIC en el proceso de aprendizaje del inglés.

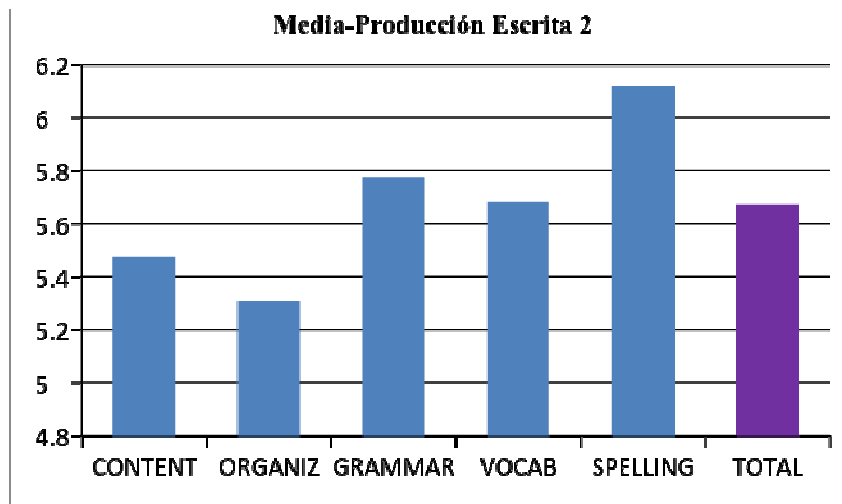
La segunda tarea formaba parte de un conjunto de actividades que constituyen una sección del blog denominada “*Making things work*”. Se trata de una sección en la que los alumnos tuvieron que redactar tres composiciones escritas. Esta segunda tarea se ha denominado “*What’s this machine for?*”. En esta tarea los alumnos tuvieron que explicar, a rasgos generales, el funcionamiento de una maquinaria elegida por ellos, de las que normalmente emplean en el taller de madera durante las sesiones prácticas con el profesorado correspondiente de las materias formativas propias del ciclo de grado superior en diseño y amueblamiento. El objetivo inicial era no sólo desarrollar la producción escrita sino que también los alumnos debían aprender a utilizar estructuras concretas de la lengua inglesa, tales como expresar la relación causa-efecto, el empleo de los verbos *check* y *control*, la voz pasiva en presente, etc; siendo éstas características propias del lenguaje técnico. Dado el bajo nivel con respecto a la lengua inglesa de una gran mayoría de los alumnos en la formación profesional así como algunas circunstancias personales de alumnos que ocasionalmente no acudían a clase por motivos laborales, la fecha de entrega de esta segunda tarea se tuvo que demorar casi hacia finales de marzo, pasando un breve periodo vacacional (desde el sábado 15 hasta el viernes 19 de marzo de 2014).

Los resultados de las producciones escritas de esta segunda actividad pueden observarse en la siguiente tabla:

| | CONTENIDO | ORGANIZACIÓN | GRAMÁTICA | VOCABULARIO | ORTOGRAFÍA | TOTAL |
|----------------------------|-----------|--------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| Media | 5.47 | 5.3 | 5.7 | 5.68 | 6.12 | 5.6 |
| Moda | 4.5 | 5.74 | 5.14 | 6.8 | 5.15 | 5.466 |
| Mediana | 5.23 | 5.2 | 5.74 | 6.25 | 6.21 | 5.7 |
| Desviación Estándar | 1.9 | 2.02 | 2.08 | 1.94 | 2.35 | 2.058 |
| MAX | 8.7 | 9.1 | 9.45 | 8.2 | 9.75 | 9.04 |
| MIN | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |

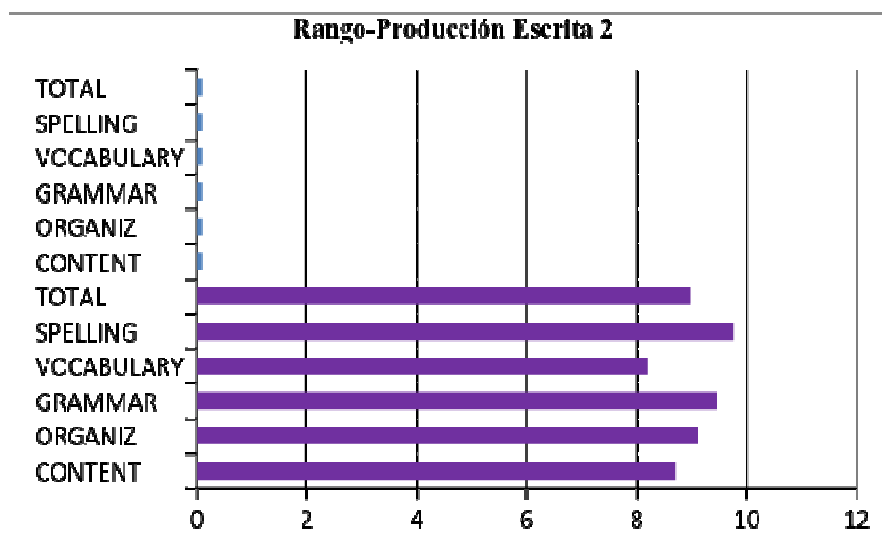
Tabla 4.5. Resultados de la segunda producción escrita en relación al producto final

La media de los diferentes componentes desciende ligeramente con respecto a la primera producción, siendo el componente vocabulario el más afectado con respecto a la primera actividad habiendo una diferencia de 0.52 puntos entre ambas tareas. El componente organización quedaría en segundo lugar con una diferencia de 0.5 puntos. Por otra parte, el componente ortografía, con respecto a la primera producción, es el que menos ha descendido habiendo una diferencia de 0.38 entre la primera tarea y la segunda actividad. Mientras que la media total de la primera tarea ascendía a 6.18 con respecto a la prueba inicial, la segunda producción escrita baja a 5.6. En la siguiente gráfica (4.5) se muestra de forma visual la media de estos componentes.



Gráfica 4.5 Media de los resultados de Producción Escrita 2

Con respecto al rango, éste desciende a 8.7 a diferencia del primero con 9.75, produciéndose así diferencias más notables entre las notas máximas de los diferentes componentes que en el rango de la primera tarea.



Gráfica 4.6 Rango de los resultados de Tarea Escrita 2

El ligero empeoramiento de estos resultados puede deberse a tres razones: 1. El bajo nivel con respecto al inglés de una gran mayoría de alumnos que estudian en la formación profesional, 2. Una mayor dificultad en las estructuras de la lengua requeridas que se muestran en los criterios de evaluación y 3. Baja motivación por parte del alumnado en el proceso de escritura.

Muy pocos alumnos pidieron ayuda para recibir retroalimentación sobre su producción escrita, limitándose tan sólo a la realización de la tarea en un mínimo esfuerzo y, por tanto, tampoco hubo alumnos que realizaran borrador alguno o esbozo de pre-escritura. Esta es básicamente la razón por la que los resultados con respecto al proceso salieran tan bajos, tal como se puede examinar en la tabla 4.6. No obstante, una vez evaluadas las tareas, se les dio la oportunidad a los alumnos de realizar los cambios sugeridos por el profesor y volver a enviarlas. Sólo 3 alumnos lo hicieron, mejorando ligeramente las calificaciones.

| | TEMA | LLUVIA-IDEAS | PRE-ESCRITURA | BORRADOR | REVISIÓN | VERSIÓN FINAL | COMPARTIR | TOTAL |
|---------------------|------|--------------|---------------|----------|----------|---------------|-----------|-------------|
| Media | 10 | 3.9 | 0 | 0 | 0 | 4.18 | 5.17 | 3.32 |
| Moda | 10 | 2.7 | 0 | 0 | 0 | 5 | 3 | 2.80 |
| Mediana | 10 | 4 | 0 | 0 | 0 | 4 | 5 | 3.11 |
| Desviación estándar | 0 | 1.6 | 0 | 0 | 0 | 1.55 | 2.7 | 0.78 |
| MÁX | 10 | 6.4 | 0 | 0 | 0 | 7 | 10 | 4.58 |
| MÍN | 10 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1.42 |

Tabla 4.6 Resultados de la segunda tarea escrita en relación al proceso

Tal como se puede observar en la tabla 4.6, la media de los componentes lluvia de ideas, versión final y compartir se han reducido con respecto a la tabla 4.4 en relación a los resultados de la primera producción escrita con respecto al proceso. De igual modo la media total del concepto moda también ha disminuido, obteniendo así la calificación de 2.80 mientras que, en la primera producción escrita, se obtiene la nota de 3.64. Así como también la mediana ha reducido una diferencia de 0.69. Los resultados de las producciones escritas empeoraron ligeramente por lo que, en consecuencia, se decidió cambiar el proceso con respecto a la metodología para la realización de la tercera producción escrita. Se optó pues por la realización de las tareas en parejas en lugar de en grupos de 4 o 5 alumnos con la finalidad de poder tener un mejor control del proceso. Se crearon por tanto 9 parejas teniendo en cuenta que, al menos, había principalmente dos alumnos que faltaron con bastante asiduidad a clase por motivos laborales, no pudiendo contar con ellos en el

momento de realizar las tareas. En segundo lugar, se tuvo que restringir las fechas de entrega de las tareas restantes, teniendo que recordarles a los alumnos con más frecuencia de la deseada respecto a la importancia de la realización de estas tareas a tiempo para ser debidamente calificadas dado que la elaboración de sus blogs grupales estaba contemplada dentro de la programación didáctica correspondiente para el curso académico 2013-2014.

El tema de la tercera tarea de producción escrita giraba en torno a los componentes de la maquinaria elegida teóricamente en la primera actividad para su definición en la elaboración del diccionario técnico. Esta tarea se denominó *Parts and components*. Esta tarea formaba parte de la sección “*Making things work*”. No obstante, dado el ligero empeoramiento de la segunda tarea con respecto a la producción escrita, se decidió dotar al estudiante de autonomía en cuanto a la elección del tema, pudiendo cambiar de modo tal que la elección del tema pudiera responder mejor a sus intereses por lo que la motivación para escribir debería, en consecuencia, aumentarse al tratarse de un tema común y más cercano aún a la realidad profesional del alumno. Así pues un porcentaje alto de alumnos realizaron otras tareas tales como una breve descripción de la hoja de ruta que trabajan dentro de dos módulos formativos diferentes de la formación profesional, siendo éstos el módulo profesional de Procesos y el módulo profesional de Mecanizado respectivamente. Otro grupo de alumnos redactó un resumen en torno a un seminario sobre materiales, al cual habían asistido en el mismo centro educativo, con la peculiaridad de que la lengua que se utilizó en este seminario fue el español. Sólo un par de alumnos decidieron continuar con el proyecto establecido inicialmente.

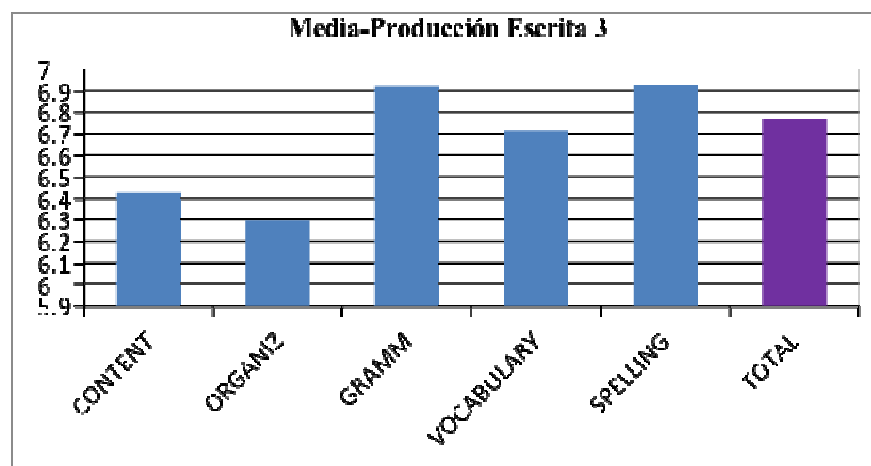
Los resultados de la tercera producción escrita mejoraron considerablemente como se puede observar en la siguiente tabla:

| | CONTENIDO | ORGANIZACIÓN | GRAMÁTICA | VOCABULARIO | ORTOGRAFÍA | TOTAL |
|----------------|-----------|--------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| Media | 6.4 | 6.2 | 6.9 | 6.7 | 6.9 | 6.62 |
| Moda | 4.1 | 7.2 | 6.8 | 6.78 | 8.15 | 6.6 |
| Mediana | 6.74 | 6.8 | 7.25 | 7.15 | 7.25 | 7.038 |

| | | | | | | |
|----------------------------|------|------|------|------|------|--------------|
| Desviación Estándar | 2.08 | 2.05 | 2.08 | 2.04 | 2.08 | 2.066 |
| MAX | 9.8 | 9.5 | 9.75 | 9.25 | 9.8 | 9.62 |
| MIN | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |

Tabla 4.7. Resultados de tercera producción escrita en relación al producto final

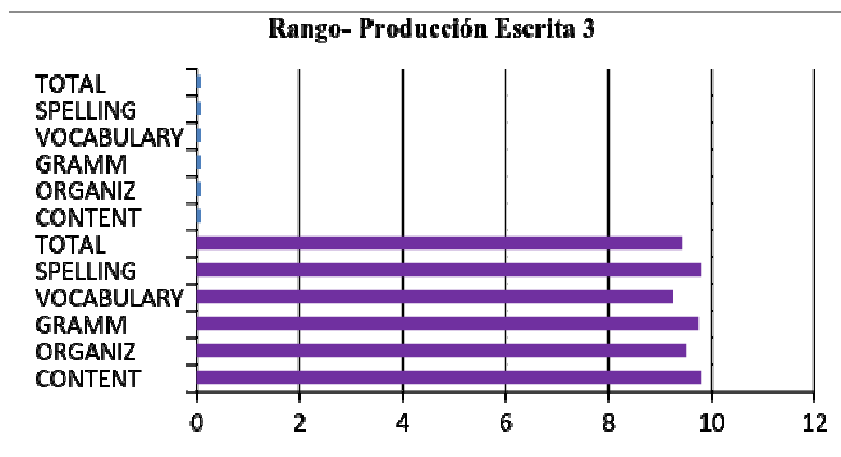
A diferencia de la anterior producción escrita, la media de los diferentes componentes superaba la calificación de 5, rozando casi el 7 en el componente de gramática y en el de vocabulario, lo que implica pues que la mayoría de los alumnos pudiera alcanzar los objetivos mínimos establecidos para superar la competencia en la producción escrita. No obstante, si prestamos atención en la gráfica 4.7, que compara visualmente la media de los componentes, se da la circunstancia de que la organización del texto así como el contenido del mismo son los componentes con puntuación más baja. Por otro lado, el total de la media en los componentes gramática y ortografía vuelven a ascender con respecto a la producción escrita anterior, alcanzando casi la calificación de 7.



Gráfica 4.7. Media de los resultados de la Tarea Escrita 3

El rango de las distintas calificaciones de los componentes se acentúa, alcanzando la nota máxima casi la calificación de 10 en los componentes de contenido, gramática y ortografía mientras que, por otro lado, la mínima sigue estando en 0.1 a lo largo de todas las tareas realizadas en este experimento educativo. Analizando las puntuaciones de los alumnos por separados, se puede deducir estos tres puntos que, a continuación, se indican: 1. En primer lugar, los alumnos que comenzaron con un nivel relativamente más alto, lograron aumentar su nivel; 2. En segundo lugar, hay un grupo de alumnos que se mantienen entre la

calificación de 5 y de 7 durante todo el curso y, en tercer lugar, hay dos alumnos cuyo nivel inicial se encontraba muy por debajo de la media. Desde el principio del curso su nivel de la lengua inglesa fue mínimo, no evolucionando en absoluto puesto que además estos dos alumnos se ausentaban con bastante frecuencia de las clases no sólo de lengua inglesa sino también del resto de módulos formativos de los estudios de formación profesional, por motivos laborales.



Gráfica 4.8. Rango de los resultados de la Producción Escrita3

Con respecto al proceso, la siguiente tabla (4.8) muestra los resultados de las diferentes etapas de la tercera tarea escrita:

| | TEMA | LLUVIA-IDEAS | PRE-ESCRITURA | BORRADOR | REVISIÓN | VERSIÓN FINAL | COMPARTIR | TOTAL |
|---------------------|------|--------------|---------------|----------|----------|---------------|-----------|-------------|
| Media | 7.69 | 7.73 | 4.08 | 5.2 | 7.80 | 8.02 | 8.69 | 7.05 |
| Moda | 7 | 8 | 4 | 4 | 10 | 10 | 10 | 7.71 |
| Mediana | 8 | 8 | 4 | 4 | 8.5 | 9 | 10 | 7.5 |
| Desviación estándar | 2.06 | 2.19 | 1.23 | 2.6 | 2.59 | 2.57 | 2.63 | 1.9 |
| MÁX | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 10 | 9.5 |
| MÍN | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |

Tabla 4.8 Resultados de la tercera producción escrita en relación al proceso

Los temas propuestos para esta tercera actividad tuvieron, generalmente, buena aceptación, tratándose de temas que se adaptan a la realidad profesional y formativa de los alumnos.

De los 23 alumnos participantes en este proyecto de investigación, sólo 2 alumnos no realizaron la fase de lluvia de ideas mientras que el resto de alumnos hicieron un último esfuerzo, a pesar del poco tiempo del que disponían, enviando pues las versiones finales para su evaluación y corrección por parte del profesor. 15 alumnos del grupo con una nota mínima de 8 en adelante fueron los que mayor pudieron interactuar, aportando muy pocas interacciones a causa del poco tiempo disponible y por la presión con respecto al resto de materias. Cabe destacar que, una vez más, los alumnos no entregaron texto a modo de pre-escritura porque en su gran mayoría optaron por redactar el texto definitivo y enviarlo tal cual al profesor, calificando pues esta fase con la nota de 4 dado que no realizaron la fase de pre-escritura. Sin embargo, resulta curioso comentar que únicamente una alumna redactó un texto a modo de pre-escritura como fase previa al borrador. Cabe decir que esta alumna había finalizado estudios de magisterio, con la especialidad de lengua inglesa un par de cursos antes del curso académico 2013-14 aproximadamente, pero dada la precariedad laboral en la enseñanza del inglés en el ámbito privado, y las pocas probabilidades de conseguir una plaza por oposición como maestra de inglés, tuvo que matricularse en el ciclo de grado superior de diseño y amueblamiento, abriéndose así otras oportunidades en el mercado laboral. Dado el nivel de esta alumna en relación a la lengua inglesa, era de esperar en teoría que, con el mínimo esfuerzo con respecto al resto de compañeros, pudiera tener mayor implicación en la realización de las diferentes tareas propuestas durante el curso. No obstante, el tema de la convalidación de la asignatura de lengua inglesa en su caso fue durante un tiempo un inconveniente, implicando pues que la alumna pudiera y/o quisiera seguir el ritmo de la asignatura de lengua inglesa a nivel general. Sin embargo, con respecto a la entrega del borrador, un porcentaje bastante alto de alumnos se animaron a enviar el borrador al profesor para su corrección y retroalimentación con la finalidad de transformar el borrador en la versión final.

Esta tercera tarea de producción escrita se vio afectada por el periodo vacacional de semana santa, causando de nuevo demora en la entrega de la tarea para su evaluación por parte del profesor. Esto se debió a varios factores: 1. El hecho de que se les diera libertad para elegir tema en esta tercera producción escrita implicó una mayor dificultad a la hora de redactar, pues tuvieron que recurrir con bastante frecuencia al uso de los diccionarios en

formato online y los alumnos se vieron obligados, en este caso, a realizar varios borradores hasta dar con el texto definitivo para publicar en sus blogs correspondientes, 2. La acumulación de trabajos de carácter práctico que realizaban en el taller de diseño y amueblamiento implicó que, de forma ocasional, un porcentaje alto de alumnos permanecían más tiempo en el taller no asistiendo a la clase de inglés. Todo ello hizo que la fecha de entrega de la versión final fuera ampliada hasta casi la primera semana de mayo.

En consecuencia, el procedimiento de trabajo inicial formado por 4 producciones escritas se redujo a tres a causa de las limitaciones de tiempo. No obstante, casi al final de curso se les invitó a los alumnos de forma voluntaria a que realizaran una última actividad de producción escrita en la que tenían que redactar su propio CV según los criterios establecidos por *Europass* así como una carta de presentación. Tras unas breves conversaciones con los alumnos en horario fuera de la clase de inglés, se dedicaron un par de sesiones para enseñarles a redactar tanto su propio CV como una carta de presentación dada la relevancia de estos documentos en el momento de buscar trabajo, una vez finalizados sus estudios del Grado Superior de Diseño y Amueblamiento, que los alumnos naturalmente terminarían al siguiente curso académico (2014-2015), posterior al año académico en el que se ha realizado esta investigación. Dado que esta última tarea de producción escrita fue de carácter voluntario, se consideró que no procedía evaluarla.

4.1.3. Prueba final de curso

La razón por la que se aplica un test de modo constante en el modelo investigación-acción (Pérez Torres, 2006: 455) es básicamente conocer las diferencias que se llevan a cabo en el proceso de aprendizaje después de un análisis explícito que pueda influir en aquellos aspectos con más carencias. La prueba final de curso (Anexo II) mostraba unas características parecidas a las de la prueba inicial de forma que la comparación de ambos resultados fuera completamente viable y fiable. En cualquier caso la diferencia entre ambas es que el test final del curso se realizó en la plataforma *Blogger* y no en formato tradicional. Este *post-test* consistía básicamente en un trabajo individual que los alumnos realizaron a través de la herramienta *Google Docs* de forma tal que, al finalizarlo, lo

podieron enviar al profesor haciendo clic en la opción “compartir”. De ese modo, el profesor pudo insertar “comentarios” en el documento ofreciendo así *feedback* al alumno y calificando la prueba. Se les ofreció la posibilidad de que realizaran un borrador como paso previo, pero una gran mayoría de los alumnos no lo redactaron, enviando pues el texto definitivo.

El tema propuesto para la realización de la prueba final consistía en que los alumnos hicieran una breve descripción en torno a la profesión o profesiones directamente relacionadas con el sector de la industria del diseño del mueble, tratándose pues de temas cercanos a las necesidades del alumnado. Para tal fin, se planteó una serie de preguntas cerradas para guiar y orientar al alumno en el desarrollo de sus ideas y organización: en primer lugar, el requisito es que la composición constara de tres párrafos: introducción, cuerpo y conclusión. En teoría los alumnos debían hacer un borrador para enviar a través de *Google Docs* junto con el texto definitivo. Se les planteó que lo enviaran en un mismo documento, siendo el borrador la primera página y el texto definitivo en la segunda página. Sólo tres alumnos del grupo enviaron el borrador.

Antes de comparar los resultados de la prueba inicial y la prueba final, se analizarán los resultados de la calidad de los diferentes textos redactados de la prueba final, teniendo en cuenta los siguientes datos de la estadística descriptiva con respecto al producto final.

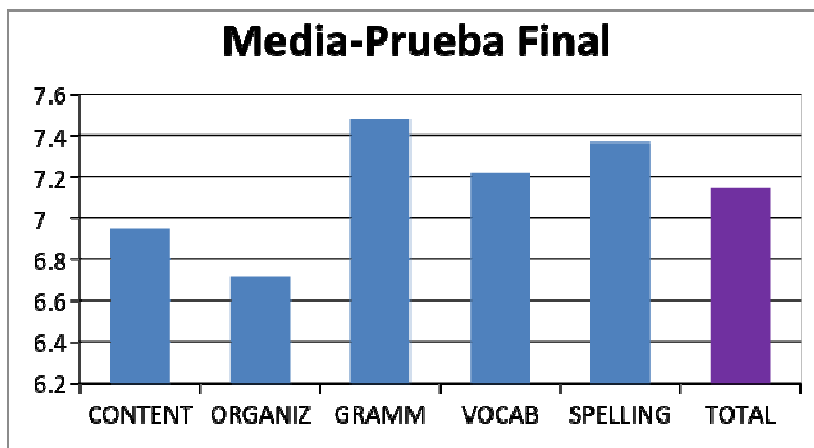
| POST-TEST/ PRODUCTO | CONTENIDO | ORGANIZACIÓN | GRAMÁTICA | VOCABULARIO | ORTOGRAFÍA | TOTAL |
|--------------------------------|-----------|--------------|-----------|-------------|------------|--------------|
| Media | 6.9 | 6.7 | 7.4 | 7.2 | 7.3 | 7.1 |
| Moda | 7.5 | 6.5 | 6.8 | 7.45 | 8.5 | 7.35 |
| Mediana | 7.35 | 6.8 | 7.8 | 7.75 | 7.8 | 7.5 |
| Desviación Estándar | 1.9 | 2.02 | 2.1 | 2.06 | 2.01 | 1.99 |
| MÁX | 9.9 | 9.45 | 9.78 | 9.15 | 9.7 | 9.538 |

| | | | | | | |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|------------|
| MIN. | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 | 0.1 |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|------------|

Tabla 4.9. Resultados de la prueba final

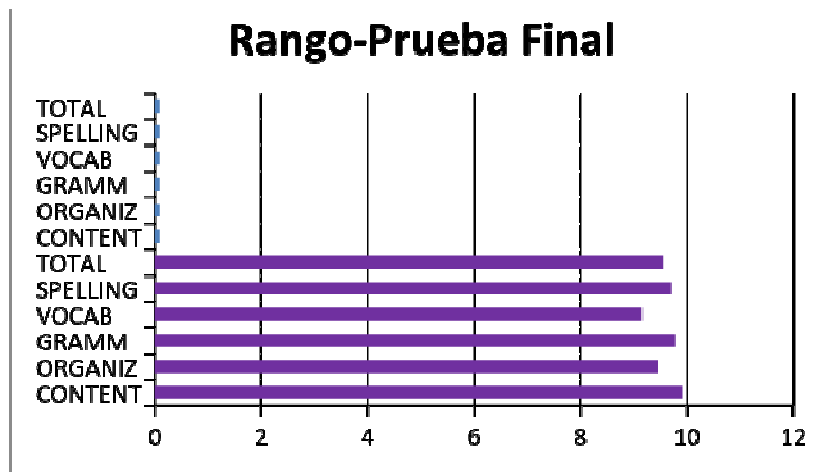
Como se puede observar en esta tabla, la media más alta se puede encontrar en el componente gramática (7.4), seguido de la ortografía (7.3) y el vocabulario (7.2) en segundo y tercer lugar respectivamente. En cuarto lugar, le sigue el componente contenido (6.9) y finalmente el componente organización con una puntuación media de 6.7. Se puede, por tanto, apreciar una mejora relevante en todos los componentes por lo que, en consecuencia, se podría afirmar que el aprendizaje de la lengua inglesa para fines específicos y, en particular, el aprendizaje del inglés técnico en el sector del diseño y el amueblamiento ha sido satisfactorio a rasgos generales, salvo en dos alumnos en concreto quienes, como ya se ha comentado con anterioridad, acabaron abandonando casi desde el principio del curso los estudios en el centro por motivos laborales.

En la siguiente gráfica, se puede visualizar la mejora significativa presente en la prueba final de curso (*post-test*) en cuanto a la calidad de los diferentes componentes:



Gráfica 4.9 Media de los resultados de la prueba final

En relación al rango, éste también aumenta considerablemente con respecto a la prueba de inicio de curso (*pre-test*); así, si la media total de la prueba inicial era 5.1, en la prueba final de curso el rango asciende a 7.1, habiendo pues una diferencia de 2 puntos entre ambas pruebas. Así pues, se puede comprobar que el nivel de calidad de las producciones escritas de los alumnos ha mejorado sustancialmente.



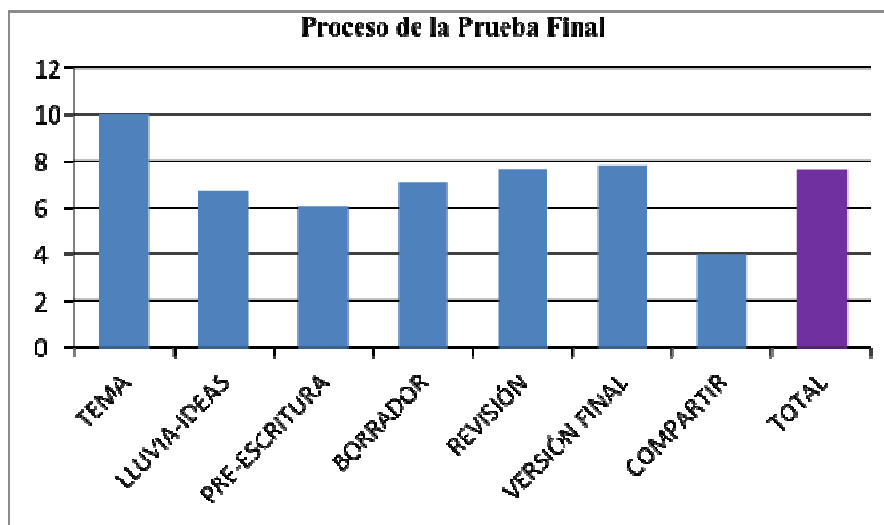
Gráfica 4.10 Rango de los resultados del test final

Con respecto al proceso, se puede observar que los alumnos han aprendido a tomar conciencia en torno a la relevancia de elaborar una producción escrita por fases y no redactando directamente una versión final. Al contrario que en la prueba de inicio de curso, donde el resultado fue de 0, un porcentaje de aproximadamente 65% del alumnado ha desarrollado las diferentes fases propuestas para el proceso de escritura mejorando ligeramente la calificación media de estas fases, empezando por la fase de lluvia de ideas para concluir con la fase de compartir la versión definitiva a través de *Google Docs* con el profesor, en primer lugar, y luego en sus correspondientes blogs.

| | TEMA | LLUVIA-IDEAS | PRE-ESCRITURA | BORRADOR | REVISIÓN | VERSIÓN FINAL | COMPARTIR | TOTAL |
|---------------------|------|--------------|---------------|----------|----------|---------------|-----------|-------------|
| Media | 10 | 6.69 | 6.09 | 7.11 | 7.62 | 7.85 | 3.98 | 7.6 |
| Moda | 10 | 8 | 6 | 7 | 10 | 10 | 5 | 9.14 |
| Mediana | 10 | 7 | 6 | 7 | 8.2 | 8.1 | 4 | 7.17 |
| Desviación estándar | 0 | 2.21 | 2.24 | 2.10 | 2.48 | 2.63 | 1.48 | 2.11 |
| MÁX | 10 | 9.2 | 9 | 9 | 10 | 10 | 9.1 | 9.1 |
| MÍN | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0.85 |

Tabla 4.10 Resultados de la prueba final en relación al proceso

Tal como muestran los datos en esta tabla, se puede verificar que efectivamente el aprendizaje de la consideración de la escritura como un proceso ha sido positivo. En la siguiente gráfica pueden apreciarse los resultados del proceso de escritura:



Gráfica 4.11. Media de los resultados del *post-test* en relación al proceso

Hay una gran diferencia concretamente en la fase de tema entre la tercera producción escrita con la calificación de 7.69 y la tarea del *post-test* con la calificación de 10. Esto se podría deber a que el tema propuesto para esta producción escrita ha sido idóneo para los alumnos, cubriendo por tanto sus necesidades formativas con respecto al aprendizaje del inglés técnico y adaptándose pues a la situación profesional de este tipo de alumnado. También se ha producido una mejoría en las fases de pre-escritura y borrador del texto con respecto a la tercera producción escrita, obteniendo así una media total de 4.08 en la pre-escritura y 5.2 en la fase de borrador mientras que, por otra parte, en la media final del *post-test* la media de la fase de pre-escritura asciende a 6.09 y la media de la fase de borrador sube a 7.11. Esto se puede deber, en parte, a que los alumnos han tomado mayor conciencia sobre la fases de pre-escritura y de borrador como un paso importante antes de redactar el texto definitivo a publicar en sus blogs de grupos. No obstante, se aprecia una ligera disminución en cuanto a la fase de revisión del texto de 0.18 puntos entre la tercera producción escrita y la prueba de evaluación final. Del mismo modo sucede en las fases de versión final y de compartir, habiendo pues una diferencia de 0.17 puntos y 4.71 puntos respectivamente, siendo la causa la falta de tiempo por parte del alumnado para desarrollar la producción escrita en estas tres fases mencionadas aquí. Cabe destacar la enorme diferencia de calificación media en la fase compartir entre la tercera producción escrita y la

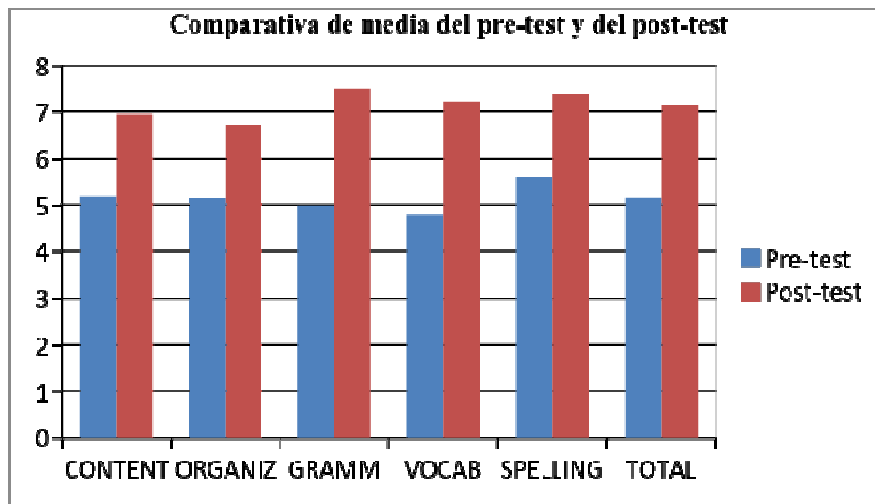
prueba final de curso. Esto se debía a la falta de tiempo motivado a sí mismo por la acumulación de otros trabajos de carácter más relevante desde la perspectiva del alumnado así como pruebas finales, estando éstos relacionados con otros módulos formativos más directamente ligados al ciclo correspondiente del ciclo formativo, dejando pues casi en segundo plano el aprendizaje del inglés como lengua extranjera así como el módulo formación y orientación laboral.

Con respecto a la selección del tema, los alumnos realizaron una buena tarea dadas sus necesidades de aprendizaje. En segundo y tercer lugar, cabe destacar las fases de versión final y revisión del texto con las calificaciones de 7.85 y 7.62 respectivamente. A continuación, se puede atisbar la fase de borrador de los textos con una nota media de 7.11 quedando en cuarto lugar para seguirle, en orden *decreciente*, las fases de lluvia de ideas y pre-escritura, con las calificaciones de 6.69 y 6.09 respectivamente. Todo ello realizado en parejas en documentos de *Google Docs* que, posteriormente, deberían haber publicado en teoría a sus blogs correspondientes. No obstante, el proceso de compartir apenas se realizó afectando pues a la calificación total de la versión final con respecto al proceso, siendo ésta 6.8.

El apartado de “compartir” hace referencia al hecho de si los alumnos compartieron o no su producción escrita en sus correspondientes blogs de grupos después de haber recibido el *feedback* necesario por parte del profesor-investigador. Lamentablemente hubo un porcentaje bastante alto de alumnos que no publicaron en sus respectivos blogs su tarea de prueba final no pudiendo dar lugar pues a una interacción entre los alumnos por los motivos explicados anteriormente. Si bien es cierto que unos pocos alumnos publicaron algo dejando la tarea por finalizar.

A continuación, el autor de esta investigación comentará de forma concisa los resultados de la prueba inicial de curso (*pre-test*) y los resultados de la prueba final de curso (*post-test*) y por tanto desde un enfoque comparativo. La siguiente gráfica muestra claramente el nivel de mejora de los alumnos de este grupo en todos los componentes que califican la calidad de la producción final: la media de la puntuación obtenida se mejora un 1.8

aproximadamente en contenido, en cuanto a la organización la diferencia es de 1.60, con respecto a la gramática 2.50, en el componente vocabulario la diferencia es de 2.44 puntos y finalmente en el componente ortografía la diferencia es de 1.759 puntos habiendo pues una diferencia de 2.005 puntos en la media total entre la prueba inicial de curso y la prueba final de curso.



Gráfica 4.12 Comparación de los resultados del pre-test y el post-test

Si se observa con atención esta gráfica, se pueden interpretar los datos de esta forma: con respecto a la prueba inicial de curso, el componente ortografía queda en primer lugar con la calificación de 5.61, siguiéndole el componente de contenido con la nota de 5.176 y, en tercer lugar, el componente de organización obteniendo la nota final de 5.133, dejando en los dos últimos lugares los componentes de gramática y vocabulario con las calificaciones de 4.984 y 4.779 respectivamente. Sin embargo, en la prueba final de curso, se puede ver claramente cómo ascienden los resultados de los componentes de gramática y vocabulario a primer y tercer lugar respectivamente, obteniendo las calificaciones de 7.477 y 7.219. El componente ortografía pasa a segundo lugar con la nota de 7.369 quedando pues entre los componentes gramática y vocabulario y, en consecuencia, los componentes restantes (contenido y organización) pasan a ocupar el cuarto y quinto lugar respectivamente con las calificaciones de 6.948 y 6.717 respectivamente. De este modo la calificación total de la prueba final de curso asciende a 7.146.

Se puede afirmar pues que un porcentaje bastante alto de alumnos superan, a rasgos generales, calificaciones superiores con respecto a las de la prueba inicial de curso tanto en

la consideración de la escritura como producto como en la consideración de la escritura con relación al proceso, salvo en el caso de dos alumnos puntuales que abandonaron la asignatura de lengua inglesa no pudiendo por tanto progresar en absoluto.

En conclusión, se ha podido observar que los datos cuantitativos han logrado una ligera mejora con respecto a la competencia en producción escrita. La realización de tanto la prueba inicial como de la prueba final verifica las notables diferencias positivas que se han llevado a cabo con respecto al aprendizaje de la producción escrita en lengua inglesa para fines específicos y, en particular, en la enseñanza del inglés técnico en el sector del diseño y el amueblamiento, tanto a nivel del proceso como del producto final. Por otro lado, las producciones escritas que han sido creadas colaborativamente a través de *Google Docs* han demostrado una mejora sustancial únicamente en los estudiantes más jóvenes que poseen alguna titulación universitaria y muy probablemente con mayor capacidad para el manejo de herramientas tecnológicas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, siendo este porcentaje mayor en comparación a los alumnos mayores de 50 años cuyo nivel de inglés es muy bajo o casi nulo.

4.2. Datos cualitativos

4.2.1. Cuestionario inicial

Tal como se ha comentado con anterioridad, se han realizado dos tipos de cuestionarios para recoger datos cualitativos de esta presente investigación. Para tal fin se ha utilizado la aplicación “Formulario” de *Google Drive*. Dado que no se disponía de mucha información con respecto a las necesidades de aprendizaje del alumno así como otra información que puede serle útil al profesor-investigador, se les solicitó a los alumnos que realizaran un cuestionario inicial de curso para proporcionar a esta investigación información interesante con relación a sus propia experiencia previa en el proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera así como en el manejo de las TIC a rasgos generales, en primer lugar, y luego con respecto al aprendizaje del inglés. Este cuestionario inicial fue aplicado sobre 23 alumnos que formaban el grupo de 1º curso del Grado Superior de la Familia Profesional Diseño y Amueblamiento perteneciente a la formación profesional reglada. No obstante, sólo 19 alumnos participaron en el cuestionario. De este modo, se les intentaría animar a

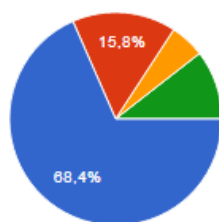
los alumnos de este grupo a tener motivación con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa a través de herramientas tecnológicas y, en particular, en el uso del *Blogging* como herramienta para fomentar la competencia en producción escrita así como ayudarles a mejorar la comprensión lectora y el conocimiento y manejo de cierto vocabulario técnico en lengua inglesa dentro del sector en el que estos alumnos se estuvieron especializando durante sus estudios de formación profesional. Para garantizar la mayor sinceridad posible, los cuestionarios fueron totalmente anónimos. Se completaron en horario escolar durante una de las sesiones en clase de inglés. El tiempo estimado para completarlo era de aproximadamente entre 30 y 40 minutos para darles tiempo a reflexionar sobre las respuestas y así permitirles que se familiarizaran paulatinamente con una herramienta online, con la que probablemente no estaban aún familiarizados. No obstante, dada la corta extensión del mismo se calculaba que el cuestionario pudiese realizarse en tan solo cinco minutos.

El cuestionario inicial (Anexo VI) consiste en cinco bloques claramente diferenciados que en este apartado se describirán en el mayor detalle posible. Estos cinco bloques de este primer cuestionario se denominan así: I. About you, II. About your habits related to learning English, III. About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology), IV. What you expect from the course y el bloque V. Other comments.

En el primer bloque, titulado “*About you*”, la intención es obtener información personal de los alumnos. Se les pide a los alumnos que respondan cuatro ítems diferentes. Estos ítems son: 1- *My age is...*, 2- *I am studying “Ciclo Formativo Madera y Mueble” because...*, 3- *I would like to learn English because...* y 4- *How long have you been studying English?* De los 23 alumnos que formaron parte de esta investigación, solo 19 alumnos realizaron el cuestionario inicial de curso. La edad de 13 alumnos oscila entre los 18 y 24 años, correspondiendo a un 68.4% del alumnado; 3 alumnos tienen entre 25 y 29 años en el momento en que esta investigación se realizó, el porcentaje de alumnos con esta edad es de 15.8%; la edad de 2 alumnos oscila aproximadamente entre 40 y 49 años correspondiendo así a un 10.5% y finalmente 1 alumno tiene entre 30 y 39 años, siendo el porcentaje

correspondiente un 5.3%. En el siguiente gráfico se puede observar claramente estos datos aquí mencionados.

My age is...



| | | |
|-------|----|-------|
| 18-24 | 13 | 68.4% |
| 25-29 | 3 | 15.8% |
| 30-39 | 1 | 5.3% |
| 40-49 | 2 | 10.5% |

Gráfica 4.13 Edad media del alumnado

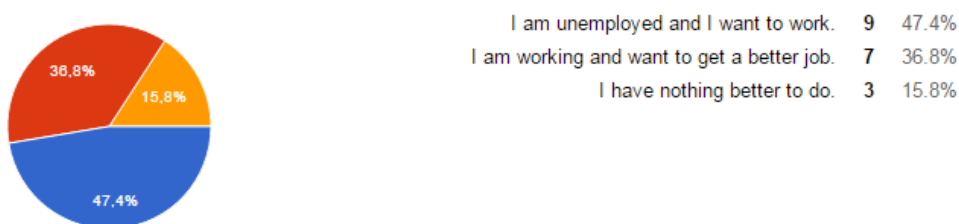
De esta gráfica se desprende la siguiente información: efectivamente un porcentaje alto de alumnos, 68.4%, representan el colectivo de los alumnos más jóvenes del grupo. De este grupo de alumnos un número considerable son personas que han terminado estudios universitarios recientemente y se encuentran en situación de desempleo, razón por la cual han optado por matricularse en estudios de formación profesional, Grado Superior de Diseño y Amueblamiento, lo cual se permite tal como está legislado el sistema educativo español con respecto al acceso a ciclos de formación profesional de grado superior. Dentro de este mismo grupo también hay algunos alumnos que simplemente han realizado estudios de Bachillerato recientemente, permitiéndoles acceder así a estudios de grado superior de formación profesional. Estos son los alumnos más jóvenes de toda la clase. En teoría estos últimos alumnos deberían tener conocimientos consolidados de lengua inglesa, pero la realidad es que su nivel de inglés es bajo-medio dado que, durante sus estudios de enseñanza secundaria obligatoria y de bachillerato, la asignatura de inglés no les fue relativamente bien.

El segundo grupo de alumnos oscila entre los 25 y 29 años de edad. Los tres alumnos que corresponden a este grupo tienen estudios universitarios diversos. Sólo una alumna ha realizado el grado de magisterio en lengua inglesa por lo que su nivel de inglés es bastante bueno mientras que los otros dos alumnos no han estudiado inglés desde que finalizaron sus estudios de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato por lo que, al comienzo del curso, les costará asimilar contenidos de la materia. No obstante, a medida que transcurrió el curso académico, estos dos alumnos avanzaron notablemente con respecto al proceso de aprendizaje del inglés. El tercer grupo está constituido por dos alumnos cuya edad oscila

entre los 40 y los 49 años de edad. Se trata de dos alumnos que no han estudiado inglés con anterioridad, hecho que les dificultará bastante seguir el ritmo de la clase independientemente del uso de las TIC en el aula. Además estos alumnos irán progresivamente abandonando la asignatura por motivos laborales. Finalmente queda 1 alumno cuya edad oscila entre los 30 y 39 años, cuyas características son similares a los dos alumnos anteriores.

En relación al segundo ítem, se les pregunta la razón por la cual decidieron matricularse en los estudios de formación profesional y, en particular, en el Grado Superior de Diseño y Amueblamiento. En esta gráfica se pueden observar claramente los resultados.

I am studying “Ciclo Formativo Madera & Mueble” because ...

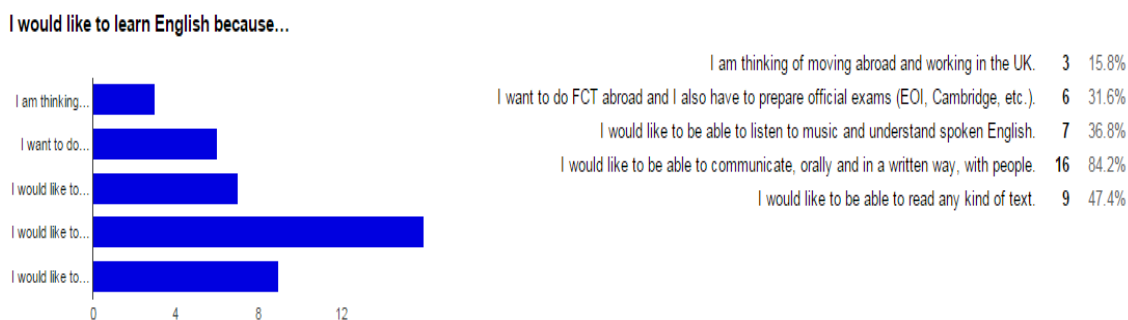


Gráfica 4.14 Ítem 2 del Cuestionario Inicial

Un porcentaje de 47.4% del alumnado ha seleccionado el subítem “*I am unemployed and I want to work*”. En segundo lugar, un 36.8 % de los alumnos afirman estar en activo pero se han matriculado en estos estudios de formación profesional porque desean aspirar a encontrar un trabajo mejor del que tienen en el momento en que se desarrolló esta investigación. Finalmente, un 15.8% del grupo han seleccionado el subitem “*I have nothing better to do*”. Estos datos son de gran relevancia considerando que el objetivo principal de la formación profesional es guiar y orientar a los alumnos para la actividad en un campo profesional, permitiéndoles así la inserción del alumno en el mercado laboral, facilitando pues a los alumnos realizar prácticas no remuneradas en empresas locales y nacionales e incluso en empresas situadas en diferentes países de la Unión Europea. A modo de ejemplo, el CIPFP Catarroja, donde se realizó esta presente investigación, tiene convenios con países del norte y, en particular, Finlandia y Alemania, donde la formación profesional está muy consolidada especialmente desde la creación de la formación profesional dual. También tiene convenio con centros de Canadá.

El segundo ítem lógicamente nos hace plantear el tercer ítem de este modo: “*I would like to learn English because...*”. En este ítem la intención es saber las razones por las cuales los alumnos quieren aprender inglés como lengua extranjera. Este ítem consta de 5 subítems:

1. I am thinking of moving abroad and working in the UK
2. I want to do FCT abroad and I also have to prepare official exams (EOI, Cambridge, etc.)
3. I would like to be able to listen to music and understand spoken English
4. I would like to be able to communicate orally and, in a written way, with people.
5. I would like to be able to read any kind of text.



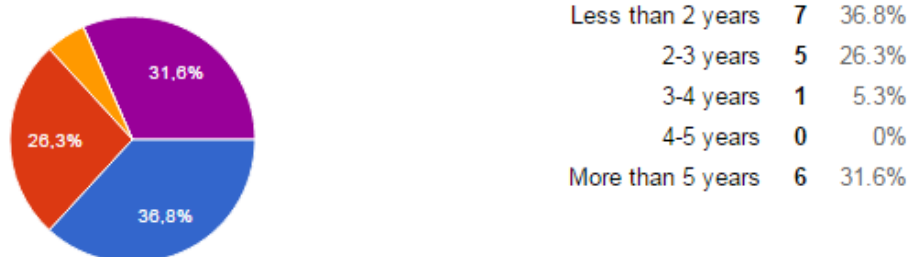
Gráfica 4.15 Ítem 3 del Cuestionario Inicial

En esta gráfica se puede observar claramente que el subítem 4, “*I would like to be able to communicate orally and in a written way, with people*” es el que más sobresale con respecto al resto de subítems, obteniendo un porcentaje de 84.2% del alumnado que corresponde a 16 alumnos, por lo que se infiere la necesidad de comunicar, sobre todo, en situaciones diarias y auténticas por parte de los alumnos. Este dato es, en realidad, bastante relevante puesto que demuestra el bajo nivel que, hoy en día, existe con respecto al uso de la lengua inglesa en situaciones en las que el alumno tiene que desenvolverse utilizando expresiones y frases propias de la lengua oral. Un porcentaje de 47.45% del alumnado le interesa aprender inglés con el fin de poder leer y comprender cualquier tipo de texto escrito, desde textos generales de cualquier tema que les pueda ser de interés hasta textos específicos relacionados con el área del diseño y el amueblamiento, tales como hojas de rutas, manuales de instrucciones para el uso de maquinaria, etc. No obstante, cabe decir que, en conversación con los alumnos fuera del aula, se deduce que muy pocos alumnos tienen claro qué tipo de textos les conviene leer pues su contacto con la lengua inglesa ha estado durante un tiempo casi inexistente, a excepción de una alumna con estudios de

magisterio en lengua inglesa. El tercer subítem con un porcentaje de un 36.8% del alumnado corresponde a la comprensión auditiva, puesto que esta destreza supone, en la actualidad, una de las destrezas de mayor dificultad después de la expresión oral dentro del sistema educativo español, en el que aún hoy la gramática es el punto fuerte en el aula principalmente a causa de los grupos tan numerosos de alumnos en grupos de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato. En cuarto lugar, a un porcentaje de 31.6% del alumnado le podría interesar realizar prácticas no remuneradas en el extranjero por lo que les podría convenir obtener exámenes oficiales tales como el certificado de aptitud de inglés de las Escuelas Oficiales de Idiomas o mejor aún los exámenes de inglés general reconocidos por instituciones tales como *Cambridge English*, *Oxford Test of English*, *Trinity College London*, etc. En quinto y último lugar tan sólo un porcentaje de 15.8% del alumnado se plantea aprender inglés con el fin de desplazarse al extranjero y trabajar en países de habla inglesa tales como Reino Unido, Estados Unidos, etc. En conclusión, de estos datos se puede deducir que los alumnos les preocupan más el aprendizaje de la lengua inglesa con respecto a las destrezas lingüísticas que aprender la lengua con la finalidad de moverse al extranjero y ejercer su profesión fuera de España.

En el cuarto y último ítem de este primer bloque, se les pregunta a los alumnos sobre el tiempo que han estado previamente aprendiendo inglés como lengua extranjera. La siguiente gráfica muestra los datos de forma visual.

How long have you been studying English?



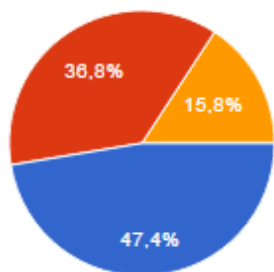
Gráfica 4.16 Ítem 4 del Cuestionario Inicial

Tan sólo 7 alumnos han aprendido inglés en un tiempo inferior a dos años, correspondiendo a un 36.8% del alumnado. 6 alumnos han aprendido inglés durante más de 5 años, representando un porcentaje de 31.6% del alumnado. En tercer lugar, un 26.3% del grupo han estudiado inglés entre un periodo de 2 y 3 años y, por último, un porcentaje

muy reducido de 5.3% del grupo ha aprendido inglés entre 3 y 4 años. Este porcentaje tan sólo está representado por un alumno. De estos datos se puede corroborar que 12 alumnos, de un grupo de 19 que han realizado el cuestionario, tienen muy poca experiencia con respecto al aprendizaje del inglés mientras que, por la otra parte, tan sólo 6 alumnos de los 19 afirman tener más de 5 años de experiencia aprendiendo inglés por lo que se establece que el nivel de inglés de este grupo de alumnos es, a nivel general, bastante bajo a principios del curso 2013-2014.

Con respecto al segundo bloque, “*About your habits related to learning English*”, se encuentran los siguientes ítems: 1. I learn English for work purposes, 2. I learn English for leisure, 3. I practice my English, writing and speaking y 4. I listen and read English, mainly authentic texts. El objetivo principal de este bloque es conocer los diferentes hábitos y costumbres que los alumnos tienen adquiridos en el momento de aprender la lengua inglesa. Mientras los dos primeros gráficos muestran los resultados de los alumnos que aprenden inglés por motivos profesionales y por placer, los dos últimos gráficos visualizan la frecuencia con la que se aprende inglés a través de las diferentes destrezas. En el siguiente gráfico se pueden atisbar los porcentajes de los alumnos que aprenden inglés porque les pueda interesar para incorporarse al mercado laboral.

I learn English for work purposes.



| | | |
|------------|---|-------|
| Never | 9 | 47.4% |
| Sometimes | 7 | 36.8% |
| Frequently | 3 | 15.8% |

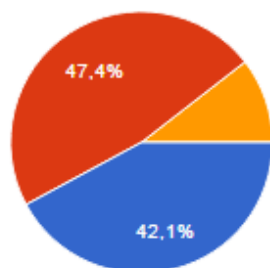
Gráfica 4.17. Ítem 5 del Cuestionario Inicial

Resulta bastante curioso que un porcentaje bastante alto, de 47.4% del alumnado, no les interesa aprender inglés por motivos laborales, teniendo en cuenta que, tal como se ha comentado previamente, el objetivo principal de la formación profesional es facilitar a los alumnos que se puedan integrar en el mercado laboral. También resulta interesante destacar que un 15% del alumnado afirma aprender inglés con frecuencia por razones profesionales, siendo éste el porcentaje menor del gráfico y quedando pues en segundo

lugar un 36.8% de alumnos que solamente a veces se plantean aprender la lengua inglesa por cuestiones de trabajo.

A continuación, se puede visualizar en el siguiente gráfico los resultados correspondientes al ítem 2, “I learn English for leisure”.

I learn English for leisure



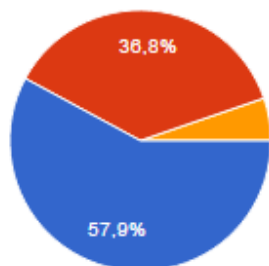
| | | |
|------------|---|-------|
| Never | 8 | 42.1% |
| Sometimes | 9 | 47.4% |
| Frequently | 2 | 10.5% |

Gráfica 4.18. Ítem 6 del Cuestionario Inicial

De nuevo un porcentaje bastante alto, de 42.1% del alumnado afirma que no aprenden inglés por placer a diferencia de un 47.4% de alumnos que dicen aprender inglés ocasionalmente porque les pueda interesar por su propio beneficio saber utilizar el idioma, habiendo una diferencia de 5.3% del alumnado entre los primeros y los segundos. Tan sólo 2 alumnos dicen que aprenden inglés frecuentemente, siendo el porcentaje correspondiente un 10.5% del grupo. Estos datos demuestran que una mayoría de alumnos dentro de la formación profesional consideran el aprendizaje del inglés como una materia de carácter obligatoria y no necesaria, la cual si pudieran no estudiarla y si se plantease el inglés como materia optativa o voluntaria en la formación profesional, es muy probable que los alumnos no elegirían aprender inglés puesto que no le ven una aplicación práctica a corto-medio plazo.

En los dos siguientes gráficos, se pueden visualizar los resultados en torno a la regularidad con la que los alumnos aprenden inglés a través de las diferentes destrezas. En la gráfica 4.19 se muestran los datos en torno a la frecuencia con la que los alumnos utilizan las destrezas de expresión oral y expresión escrita en el proceso de aprendizaje del inglés.

I practice my English, writing and speaking

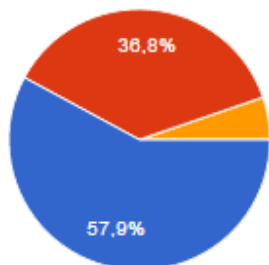


| | | |
|------------|----|-------|
| Never | 11 | 57.9% |
| Sometimes | 7 | 36.8% |
| Frequently | 1 | 5.3% |

Gráfica 4.19. Ítem 7 del Cuestionario Inicial

En la gráfica 4.20 se pueden atisbar los datos en torno a la regularidad con la que los alumnos utilizan las destrezas de comprensión auditiva y comprensión lectora, siendo los resultados idénticos a los del gráfico anterior, tal como se puede comprobar.

I listen and read English, mainly authentic texts



| | | |
|------------|----|-------|
| Never | 11 | 57.9% |
| Sometimes | 7 | 36.8% |
| Frequently | 1 | 5.3% |

Gráfica 4.20. Ítem 8 del Cuestionario Inicial

Un porcentaje realmente alto 57.9 % de alumnos reconoce que no practica la lengua inglesa y por tanto no desarrolla las destrezas lingüísticas en su totalidad, hecho que corrobora la realidad del aprendizaje del inglés en el sistema educativo español independientemente del nivel educativo de los alumnos. Sin embargo, un porcentaje de 36.8% del alumnado afirma que practica el idioma inglés ocasionalmente en todas las destrezas, siendo 7 alumnos del grupo quienes así lo ratifican. En tercer lugar, tan sólo un alumno confiesa aprender inglés frecuentemente, representando a un porcentaje de 5.3% del grupo. De nuevo estos datos confirman que una mayoría de alumnos no aprenden inglés a través de las destrezas, habiendo una diferencia de 15.8% de alumnos entre los que nunca aprenden a usar la lengua inglesa y el total de los alumnos que bien ocasionalmente bien con frecuencia aprenden el idioma y practican estas destrezas. En conclusión, se puede confirmar que un porcentaje alto de alumnos no tienen por costumbre aprender el idioma inglés por lo que se hace necesario ejecutar medidas educativas para fomentar el

aprendizaje del inglés como una actividad cotidiana de nuestros alumnos dentro del sistema educativo español.

En relación al tercer bloque, “About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology)”, se pueden encontrar estos 4 ítems: 1- I use ICT for work purposes, 2- I use ICT for leisure, 3- I have a... y 4- I use Blogs, Wikis, Websites, Podcasts and any other ICT tools. La finalidad de este bloque es conocer de los alumnos sus hábitos con respecto al uso de las TIC en su vida cotidiana. En el siguiente gráfico, se pueden observar los resultados en torno a la utilización de herramientas tecnológicas con fines profesionales por parte del alumnado.

I use ICT for work purposes

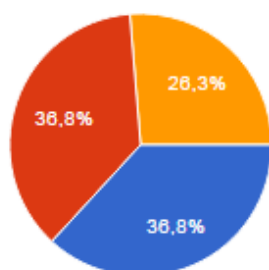


Gráfica 4.21 Ítem 9 del Cuestionario Inicial

Un porcentaje de 42.1% de alumnos afirma que no utiliza o no ha empleado nunca las TIC en el ámbito laboral. En segundo lugar, hay un grupo de 7 alumnos que dicen utilizar ocasionalmente las TIC, representando un porcentaje de 36.8% del alumnado y finalmente un tercer grupo de 4 alumnos que declaran que utilizan las TIC frecuentemente en el trabajo, siendo el porcentaje un 21.1% y por tanto el menor de los porcentajes de este gráfico. De aquí se deduce que un porcentaje considerado de alumnos de este grupo no tienen las TIC integradas en su ámbito laboral, duplicando en número a los alumnos que emplean frecuentemente las TIC en el trabajo. Sin embargo, cabe decir que el porcentaje de alumnos que nunca usan las TIC no llega a la mitad del grupo puesto que hay un grupo de 7 alumnos que a veces utilizan herramientas tecnológicas en contextos profesionales. Estos datos que esta gráfica nos muestra son relevantes puesto que indican el grado de familiaridad por parte de los alumnos con respecto al uso de las TIC en un ámbito laboral, siendo el porcentaje de alumnos que no las utilizan el más alto.

En segundo lugar, se visualiza el gráfico relacionado con el segundo ítem del bloque tres, el cual dice así: “I use ICT for leisure”. Aquí se pueden observar los resultados en relación al grado de familiaridad con el que los alumnos están acostumbrados para el uso de las TIC por placer.

I use ICT for leisure.

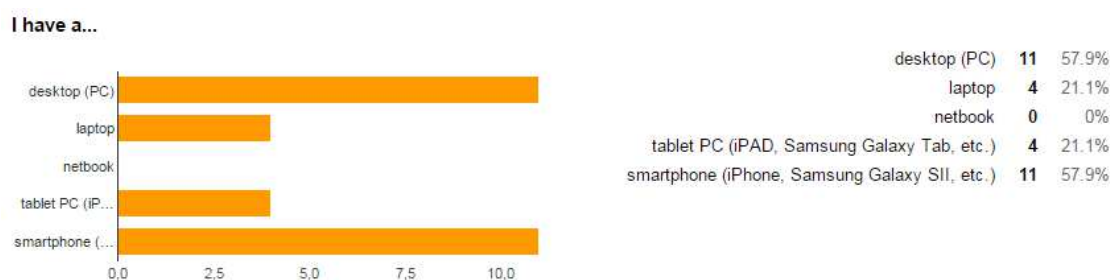


| | | |
|------------|---|-------|
| Never | 7 | 36.8% |
| Sometimes | 7 | 36.8% |
| Frequently | 5 | 26.3% |

Gráfica 4.22 Ítem 10 del Cuestionario Inicial

A diferencia del gráfico anterior, el número total de alumnos que usan las TIC como una herramienta para la diversión asciende a 12, de los cuales 7 alumnos dicen emplear las TIC ocasionalmente y 5 alumnos reconocen utilizar las TIC con frecuencia. El porcentaje es de 36.8% y 26.3% respectivamente, ascendiendo pues a un porcentaje de 63.1% del alumnado los que utilizan determinadas herramientas tecnológicas, tales como redes sociales, a modo de ejemplo. Esto se debe a que nuestros alumnos, en la actualidad, consideran determinadas redes sociales, *Facebook*, *Twitter*, *Tuenti*, etc así como buscadores de videos, tales como *Youtube* herramientas de ocio con las que divertirse un rato, y no tanto de trabajo, en particular, los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria, bachillerato así como un porcentaje de alumnos que estudian formación profesional y cuya edad oscila probablemente entre los 18 y los 24 años.

El tercer ítem de este bloque, “I have a...”, tiene por finalidad conocer el porcentaje de alumnos que disponen de dispositivos móviles así como ordenador de mesa y ordenador portátil. En función de esta información, se podrá conocer la disponibilidad del alumnado para participar en esta presente investigación incluso fuera del aula, en sus casas, con completa flexibilidad horaria y a su ritmo, para así redactar textos online mediante *Google Docs*, colaborativamente, diseñar sus propios blogs de grupos así como interactuar con el resto de compañeros vía online. En este gráfico se atisban los resultados.



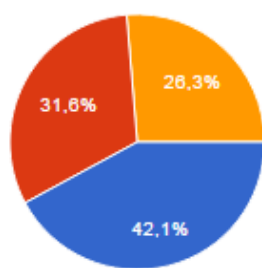
Gráfica 4.23. Ítem 11 del Cuestionario Inicial

Según estos datos, un porcentaje de 57.9% disponen de tanto ordenador de mesa como de teléfonos móviles, coincidiendo pues en el número de alumnos que utilizan al igual el ordenador y los teléfonos móviles. Del mismo modo el porcentaje de 21.1% de alumnos utilizan el ordenador portátil así como la *tablet PC* coincidiendo en 4 alumnos los que emplean estos dispositivos móviles. Ningún alumno utiliza el *netbook*. De estos datos se desprende que un porcentaje relativamente alto de alumnos podrían utilizar en sus casas el ordenador de mesa o incluso laptop en caso de necesidad para participar en este proyecto colaborativo online. No obstante, sucede que la realidad fue muy diferente a lo deseable dado que los alumnos realizaron las diferentes tareas de producciones escritas en *Google Docs* en los ordenadores de los que disponíamos en el aula. Esto se debió principalmente a la poca motivación que, al principio del curso, los alumnos tenían para con respecto al proyecto online. Y dado que en el aula disponíamos de ordenadores, y en la mayoría de las sesiones de inglés, se emplearon otros materiales digitales para la enseñanza del inglés tales como documentos en formato *pdf* con proyector, se tuvo que recurrir a que los alumnos intentarían realizar las diferentes tareas asignadas en los ordenadores del aula puesto que transcurría el tiempo y los alumnos no parecían tener intención de trabajar en casa online con todas las condiciones propias del aprendizaje en línea. Cabe mencionar que para los alumnos era su primera experiencia en el aprendizaje del inglés mediante el *Blogging* y finalmente se optó por trabajar en el aula, en la medida de lo posible, este proyecto online que en esta investigación se trata.

Finalmente el cuarto ítem, “I use Blogs, Wikis, Websites, Podcasts and any other tools”, tiene por objetivo conocer qué tipo de herramientas utilizan normalmente los alumnos para así aprender con qué herramientas tecnológicas los alumnos están más familiarizados. En

la siguiente gráfica, se muestran los resultados con respecto al empleo de diversas plataformas online.

I use Blogs, Wikis, Websites, Podcasts and any other ICT tools



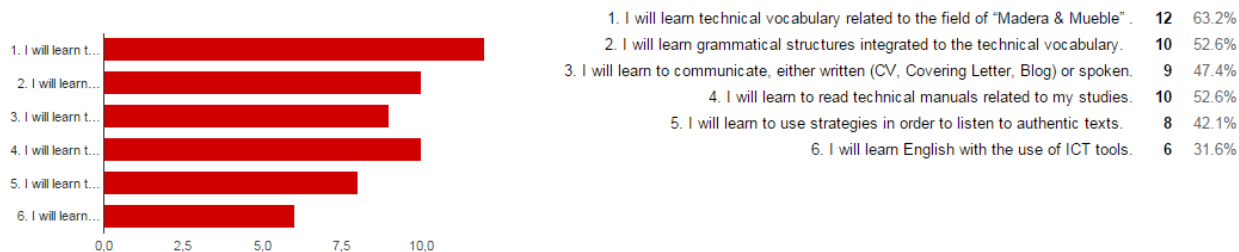
| | | |
|------------|---|-------|
| Never | 8 | 42.1% |
| Sometimes | 6 | 31.6% |
| Frequently | 5 | 26.3% |

Gráfica 4.24. Ítem 12 del Cuestionario Inicial

De nuevo se puede observar claramente como el porcentaje de alumnos que nunca han utilizado estas plataformas online aquí mencionadas, salvo las redes sociales, asciende a un 42.1% en comparación a aquellos alumnos que han utilizado algunas de estas plataformas online frecuentemente, representando un 26,3%, hecho que resulta llamativo. Y por tanto queda en segundo lugar el grupo de alumnos que afirman utilizar ocasionalmente algunas de estas plataformas colaborativas en internet, representando un 31.6%. Si bien es cierto que el porcentaje de alumnos que no ha utilizado estas plataformas es el más alto, cabe destacar que no supera a la cantidad total de los alumnos que solo ocasionalmente utilizan algunas de estas plataformas y el grupo de alumnos que dicen usarlas con frecuencia, sumando un total de 57.9% .

En el cuarto bloque, “*What you expect from the course*”, se requiere de los alumnos que nos hagan saber cuáles son sus expectativas de aprendizaje con respecto al curso de inglés durante el curso académico 2013-14 en su totalidad. Para tal fin, los alumnos tuvieron que seleccionar un mínimo de 3 opciones, de las 6 que se plantean en el siguiente gráfico.

Choose, at least, 3 different options



Gráfica 4.25 Ítem 13 del Cuestionario Inicial

En primer lugar, cabe destacar por su vinculación con las preguntas de investigación establecidas en la presente investigación que un porcentaje de alumnos que representan el 63.2% del alumnado afirma que espera aprender vocabulario técnico en inglés ligado directamente con el sector de la madera y el mueble dado que el objetivo principal de las diferentes producciones escritas mediante el *Blogging* será adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades de aprendizaje de los alumnos para así poder utilizar correctamente vocabulario técnico en su apropiado contexto. En segundo lugar, se puede observar que los alumnos desean aprender estructuras gramaticales propias del lenguaje técnico que deberían conocer así como esperan ser capaces de leer manuales técnicos en lengua inglesa relacionados directamente con el ámbito del diseño y el amueblamiento. Ambas opciones representan el porcentaje de 52.6% del alumnado. En tercer lugar, resulta interesante mencionar que un porcentaje de 47.4% del alumnado desea aprender a comunicarse tanto a nivel oral como a nivel escrito, considerando la idea de aprender a redactar sus propios CVs así como cartas de presentación al tiempo que también participan en el proyecto online. A continuación, un 42.1% de alumnos esperan poder aprender a usar estrategias para ser capaces de comprender archivos de audio puesto que, como se ha comentado anteriormente, la comprensión auditiva es una destreza que, a los oídos de un hablante español, supone cierta dificultad. Sin embargo, una minoría de alumnos parecen mostrarse escépticos con respecto al uso de las TIC como herramientas de aprendizaje de la lengua inglesa, habiendo tan solo un 31.6% de alumnos que esperan poder aprender a usar el idioma inglés a través de herramientas tales como el *Blogging*, *Wikispaces*, etc.

Por último, el quinto bloque, “Other comments”, tiene por objetivo que los alumnos puedan expresarse libremente y puedan así aportar sugerencias diversas que consideren relevantes con respecto al curso de inglés. Algunas de estas observaciones de los alumnos son:

1. I think that listening is important to learn English
2. Dame tiempo para familiarizarme con el idioma
3. Espero que las clases sean prácticas y amenas
4. Nunca he estudiado inglés, mi nivel es 0, empiezo desde 0.
5. He estudiado inglés hasta el nivel de secundaria

6. I think that it could be cool to have some conversation class

4.2.2. Resultados del cuestionario final

El objetivo del cuestionario final era obtener información sobre el progreso del alumno, a lo largo de todo el curso desde el principio hasta el final, con respecto al aprendizaje del inglés a través del *Blogging*. De este modo se podrá saber si los alumnos han podido adquirir nuevos hábitos con relación al aprendizaje de la lengua inglesa así como en el empleo de blogs y *Google Docs* para mejorar su nivel de inglés. En teoría, el cuestionario final debía ser aplicado sobre los 23 alumnos que formaron parte del experimento de implementación de la plataforma *Blogger* pero, en esta ocasión, sólo 17 alumnos⁸ participaron en la realización del cuestionario final, a diferencia del cuestionario inicial en el que participaron 19 alumnos. El tiempo estimado para completar este cuestionario fue de aproximadamente entre 10 y 15 minutos para darles tiempo a reflexionar sobre las respuestas. La duración es más corta que la del cuestionario inicial dado que los alumnos ya están familiarizados con este tipo de herramientas online.

El cuestionario final de curso constaba de tres partes claramente diferenciadas y también de 8 ítems diferentes, de los cuales 4 ítems corresponden con la Parte I; dos ítems están ligados con la Parte II y los otros dos ítems están dentro de la Parte III. Los cuatro primeros ítems son preguntas cerradas, permitiendo únicamente a los alumnos elegir una sola opción mientras que los dos últimos ítems son preguntas abiertas, facilitando así a los alumnos que puedan aportar libremente sus aportaciones.

En relación a la primera parte, los ítems que se han creado son estos: 1. ¿He mejorado mis hábitos de estudio con respecto al inglés?, 2. En caso afirmativo, ¿en qué aspectos?, 3. ¿He mejorado mis hábitos con respecto al uso de Nuevas Tecnologías? (Blogs, *Google Docs*, etc) y 4. En caso afirmativo, ¿en qué aspectos? A continuación, en el siguiente gráfico se muestran claramente los resultados con respecto al primer ítem.

⁸ <https://docs.google.com/forms/d/1SqPftTfJTt12wJKiDnhA8yB-cWILqcZ9FDOm8OXIWc/viewanalytics>

¿He mejorado mis hábitos de estudios con respecto al inglés?

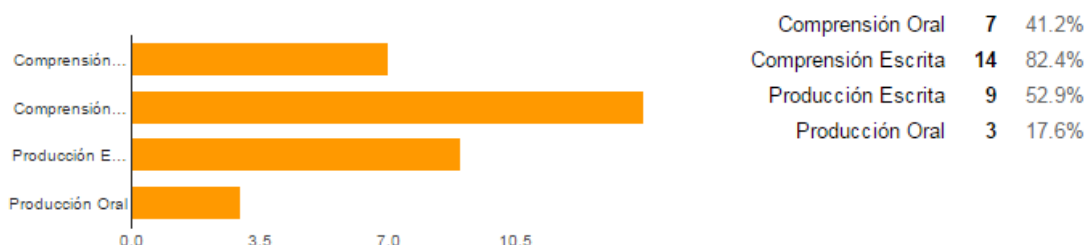


Gráfica 4.26. Ítem 1 del Cuestionario Final

En este ítem los alumnos únicamente tenían que responder de forma afirmativa o negativa. Sólo 1 alumno respondió negativamente mientras que, por la otra parte, 17 alumnos respondieron afirmativamente a esta pregunta. Estos resultados planteados así pueden parecer confusos. Lo bien cierto es que hubo el estudiante 10⁹ que respondió afirmativa y negativamente a la pregunta. De ahí que el porcentaje correspondiente a la respuesta afirmativa sea del 100% mientras que el porcentaje relativo a la respuesta negativa sea del 5.9%.

En el segundo ítem se pide a los alumnos que lo respondan solo si han respondido afirmativamente al primer ítem. En este ítem los alumnos deben concretar en qué aspectos consideran que han mejorado con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa. Los resultados aparecen visibles en el siguiente gráfico.

En caso afirmativo, ¿En qué aspectos?



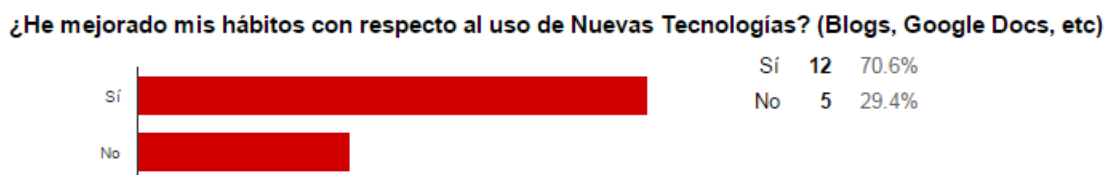
Gráfica 4.27. Ítem 2 del Cuestionario Final

Tal como se puede observar, la comprensión escrita se separa en puntuación con bastante diferencia, un porcentaje de 29.5% con respecto a la producción escrita, obteniendo el porcentaje de 82.4% de alumnos que consideran que han mejorado con respecto a la competencia en la comprensión escrita y por tanto se entiende que han adquirido una base casi consolidada de vocabulario técnico del idioma inglés dentro del ámbito del diseño y el amueblamiento. En segundo lugar, hay un grupo de 9 alumnos que consideran que han

⁹ <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1mSZbR-DO6eQ3vxFUclTxx35fRRvV2ZmZ9eteVyth90w/edit#gid=0>

mejorado con respecto a la producción escrita en lengua inglesa, siendo el porcentaje 52.9%. Luego se puede inferir que el uso del *Blogging* no ha sido del todo satisfactorio para los alumnos. Un tercer grupo de 7 alumnos creen que han mejorado con respecto a la comprensión oral y un cuarto grupo de 3 alumnos creen que han mejorado con relación a la producción oral en lengua inglesa. Esto se puede deber a la gran cantidad de alumnos que formaron parte del grupo de 1º de Ciclo Formativo de Grado Superior de Diseño y Amueblamiento, el grupo participante en esta presente investigación. Mientras el tercer grupo representa el porcentaje de 41.2%, el cuarto grupo representa el porcentaje de 17.6% del alumnado.

En cuanto al tercer ítem, el objetivo de este ítem es ayudar a los alumnos a que tomen conciencia si el uso de las TIC, tales como *Google Docs* y la plataforma *Blogger* , les han favorecido en el aprendizaje de la lengua inglesa, permitiéndoles así consolidar su nivel del idioma. El siguiente gráfico representa los resultados con relación al tercer ítem.



Gráfica 4.28. Ítem 3 del Cuestionario Final

En este ítem los alumnos únicamente tenían que responder de forma afirmativa o negativa. 12 alumnos del grupo consideran que su nivel de inglés ha mejorado sustancialmente a diferencia de 5 alumnos que opinan que su nivel de inglés no ha mejorado con el uso de las TIC. El primer grupo representa un 70.6 mientras que el segundo grupo representa un 29.4 % del alumnado. Estos datos son relevantes puesto que demuestran que, de algún modo, el uso de herramientas tales como *Google docs* y el *Blogging* han podido ser de gran utilidad para un porcentaje bastante alto con respecto al aprendizaje del idioma inglés, habiendo una diferencia de 41.2% entre ambos grupos.

En el cuarto ítem se pide a los alumnos que lo respondan solo si han respondido afirmativamente al tercer ítem. A continuación, se exponen algunos de los comentarios de los alumnos según sus propias palabras:

1. Los desconocía anteriormente.

2. El caso de los Blog nunca los había utilizado y en el aspecto de *Google Drive* me ha sorprendido la capacidad de poder almacenar datos en una nube. Ciertamente gracias al profesor he podido mejorar y conocer estas nuevas tecnologías que al principio son un poco costosas pero con practica y esfuerzo se consiguen.
3. He aprendido a utilizar el blog, nunca antes lo había hecho.
4. He mejorado mi vocabulario técnico.
5. En la creación de un blog y sus distintas partes, el manejo del *Gmail*, el *Hangout* y el *Google Docs*.
6. He aprendido a utilizar *Google Docs* para trabajar en grupo con mis colegas. Me parece una herramienta con mucha potencialidad. Desde que empecé a utilizar *Google Docs* he dejado de utilizar el *Office*. El blog también me ha parecido una idea muy interesante, es una pena que no hayamos podido profundizar un poco más...quizás el año que viene le podremos dar una vuelta de tuerca más.

Con respecto a la segunda parte del cuestionario, “Autoevaluación y Coevaluación”, el fin último es ayudar a los alumnos a que tomen conciencia respecto de si sus expectativas planteadas al principio del curso han sido cumplidas o no. El primer ítem de esta parte es: “¿he cumplido con mis expectativas?”, tal como se puede visionar en el gráfico de abajo.

¿He cumplido mis expectativas?

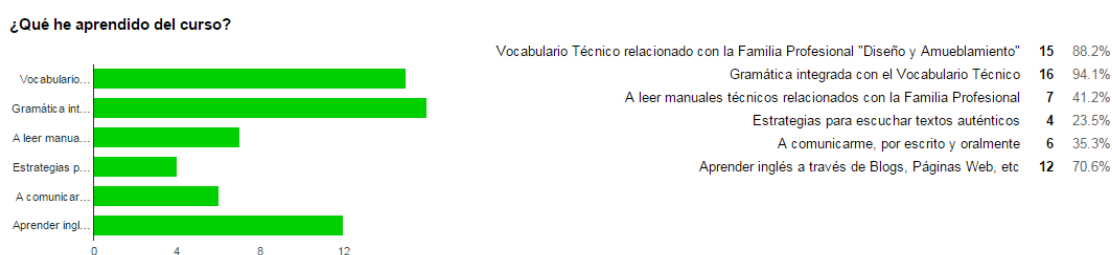


Gráfica 4.29. Ítem 5 del Cuestionario Final

Los alumnos únicamente tenían que responder afirmativa o negativamente. 15 alumnos respondieron afirmativamente a esta pregunta, representando un porcentaje de 88.2% del grupo mientras 2 alumnos responden negativamente a esta pregunta, siendo el porcentaje de 11.8% del alumnado por lo que, en consecuencia, se puede deducir que un número considerable de alumnos están satisfechos con su propio proceso de aprendizaje.

En el segundo ítem de esta segunda parte, los alumnos tendrán que concretar qué contenidos han aprendido a lo largo del curso académico 2013-14. En el gráfico 4.30 se

pueden observar claramente los resultados obtenidos a partir del formulario de *Google Drive*.



Gráfica 4.30. Ítem 6 del Cuestionario Final

Un porcentaje de 94.1% del alumnado considera que han consolidado bien la gramática integrada con el vocabulario técnico en lengua inglesa, es decir, han podido aprender bien estructuras de la lengua propias del lenguaje técnico tales como el uso de la voz pasiva, el uso de los verbos *check* y *control*, expresar instrucciones en inglés, la estructura *need + -ing*. En segundo lugar, un 88.2% del grupo considera que ha aprendido bastante bien vocabulario técnico relacionado con la madera y el mueble. Esto se debe principalmente a la elaboración del diccionario online que realizaron como primera producción escrita para el blog. El tercer aspecto que más consolidado está es el aprendizaje de la lengua inglesa mediante el uso de los blogs, con un porcentaje de 70.6% del alumnado. 12 alumnos de los 17 que respondieron a este cuestionario final han corroborado que el uso del *Blogging* efectivamente ha ayudado a mejorar su nivel de inglés con respecto al nivel que tenían a principios del curso académico. En lo que respecta al aprendizaje de la lengua inglesa mediante los tres restantes componentes, el porcentaje de alumnos que consideran haber aprendido esos tres aspectos de la lengua ha disminuido considerablemente, desde un porcentaje de 41.2% con relación a la comprensión de manuales técnicos ligados a los estudios de la formación profesional de la madera hasta un porcentaje de 23.5% de alumnos que consideran haber aprendido estrategias para fomentar su capacidad en la competencia auditiva.

La tercera parte, "Feedback. Evaluación al curso y al blog", consta de dos ítems claramente diferenciados que son dos preguntas abiertas por lo que los alumnos podrán, en consecuencia, expresar de nuevo y libremente sus opiniones con respecto al curso de inglés y con relación al blog. En el primer ítem, los alumnos expondrán su opinión con respecto

al enfoque que se ha realizado durante todo el curso en relación al curso de inglés. Se exponen a continuación algunos de los comentarios de los alumnos:

1. En general el curso de inglés me ha gustado bastante, al principio me aburría un poco, pero luego con el blog y demás actividades, aparte del libro, se han hecho más amenas y divertidas las clases.
2. Ha sido el mejor curso tenido posible ya que el profesor ha valorado mucho el esfuerzo más que la experiencia con la lengua inglesa. Se ha tratado con respeto a los alumnos y ha resuelto las dudas incluso fuera de las horas ordinarias de clase (por correo electrónico).
3. El estudio de vocabulario técnico me ha parecido una muy buena idea y era algo que en mi opinión podría venirme muy útil en el futuro. El blog ha venido muy bien para fijar unos conceptos básicos, y para combinar el lenguaje gráfico con las palabras. Eso de asociar una palabra con una imagen ayuda mucho el aprendizaje y lo hace más entretenido. Quizás haya echado de menos un poco más de conversación. En eso creo que haya influido bastante el nivel general de la clase.
4. He mejorado mi comprensión tanto por escrito como por oral. Además de mejorar mi vocabulario técnico ya que no tenía ninguna base de vocabulario de este sector.
5. El curso de inglés ha estado bien si se tiene en cuenta las pocas horas que tenemos a la semana. El uso del blog ha sido una herramienta nueva que te permite relacionarte con los otros alumnos en línea y aprender a hacer trabajos en la nube. En general, el curso ha sido corto, pero hemos aprendido muchas cosas.
6. He mejorado mi comprensión de la gramática y mi producción oral. He recibido la base que necesitaba.

En el segundo ítem, los alumnos debían exponer su opinión con respecto al blog así como se les requiere también que dejen por escrito propuestas de mejora para seguir desarrollando esta iniciativa. Se exponen algunas de las propuestas realizadas por los alumnos:

1. Fomentar más si cabe este tipo de enseñanzas

2. Pues no lo sé. Por ejemplo sería bueno tener un ejemplo de lo que sería un blog terminado para poder consultarlo y saber qué hay que poner en cada apartado, la estructura del mismo y demás.
3. Mi opinión es que se podría participar individualmente para poder extender el trabajo, por otra parte al hacerlo en grupos nos ha venido bien para poder relacionarnos entre los compañeros y aprender de una forma más divertida
4. Más tiempo
5. Yo te aconsejaría que mandases más ejercicios para practicar tanto gramática como vocabulario técnico y lo uniría con el blog porque así matas dos pájaros de un tiro, los alumnos practican inglés y aprenden a utilizar el blog
6. Creo que hay buenas bases y la propuesta es interesante. Introduciría videos realizados por los alumnos como forma de integrarlos de manera más personal. Por ejemplo haz tu propio video del mueble que has proyectado haciendo hincapié en las fases y técnicas de realización hasta el producto final. O sube la foto de un mueble que hayas realizado e identifica las piezas en inglés, etc.

4.2.3. Observación directa

La observación directa se puede definir como un instrumento de recolección de información muy importante y consiste en el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conducta manifiesta. Los datos obtenidos a partir de la observación directa deberían teóricamente poder corroborarse a través de interacciones realizadas por el alumnado en la plataforma *Blogger* así como también mediante el “cuaderno del profesor”, donde se tomaron las anotaciones convenientes con respecto a la comunicación cara a cara por parte de los alumnos de forma simultánea al experimento.

En esta investigación, cabe destacar que no hubo interacciones significativas en sus blogs de grupo. Los alumnos simplemente se dedicaron a hacer las actividades propuestas como tarea para practicar la competencia en producción escrita, publicando en la medida de su posibilidad o de su buena voluntad sus trabajos en sus blogs de grupos, no habiendo lugar a interacciones tanto en sus blogs grupales como en el blog de aula, que fueran realmente relevantes de mencionar en este trabajo, a pesar de los varios intentos que se llevaron a

cabo por parte del profesor-investigador. Una razón pudo ser la falta de tiempo por parte de los alumnos ya que, como se ha comentado con anterioridad, se tuvo que optar por hacer las tareas en los ordenadores disponibles en el aula de inglés dado que los alumnos no mostraron disponibilidad para trabajar en casa desde sus ordenadores personales, considerando además que el inglés es tan solo una asignatura de menor importancia para el alumnado de formación profesional.

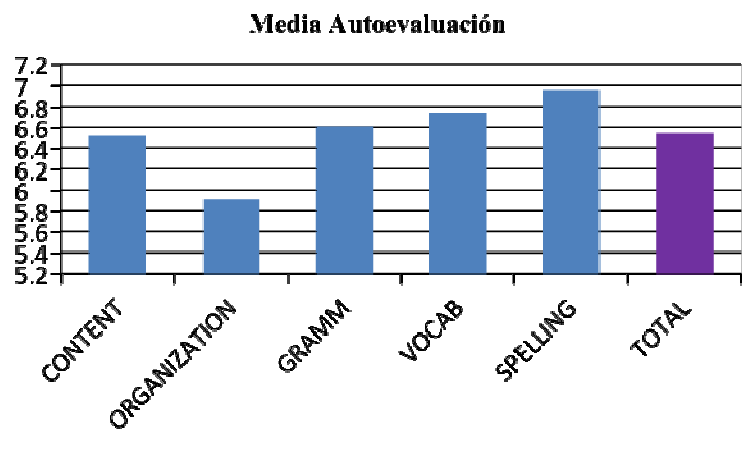
En lo que respecta a información obtenida mediante la entrevista con el alumnado, las consideraciones más relevantes son éstas: 1- Impaciencia por parte del profesor dada la original reticencia por parte de los alumnos para realizar las producciones escritas en sus ordenadores personales, 2- Poca motivación por parte de un porcentaje alto de alumnos al principio de la realización del proyecto puesto que no parecían verle una aplicabilidad práctica a corto plazo con respecto al aprendizaje del inglés, 3- Problemas técnicos que surgían ocasionalmente en el aula de inglés con los ordenadores. En lo que respecta al primero, el profesor tuvo que realizar vía online un curso organizado por una empresa privada con el título “Crea tu blog de Aula”¹⁰ dada la poca experiencia, en aquel momento, con la inclusión de las TIC en el aula para poder así enseñar a los alumnos a realizar sus propios blogs grupales y, de este modo, intentar que el proyecto se iniciara con fuerza. En lo concerniente a la segunda consideración, era comprensible que, al principio, los alumnos no les pareciera interesante la idea de hacer un blog para practicar la producción escrita dado que también para ellos era su primera experiencia. De hecho, una alumna comentó en una ocasión que quería aprender inglés, no tecnologías. En cuanto al tercer punto, de forma puntual surgieron problemas técnicos ligados directamente con la informática o con el servidor de internet, lo que causaba que no se pudiera avanzar en el aula con el blog, teniendo que optar por dar clases tradicionales.

4.2.4. Comparación de autoevaluaciones y prueba final

Por último, los siguientes datos cualitativos que se van a mostrar tienen relación con las autoevaluaciones de los alumnos en la prueba final del curso, permitiendo al profesor pues analizar la opinión de los estudiantes con respecto a su propio trabajo y el nivel de

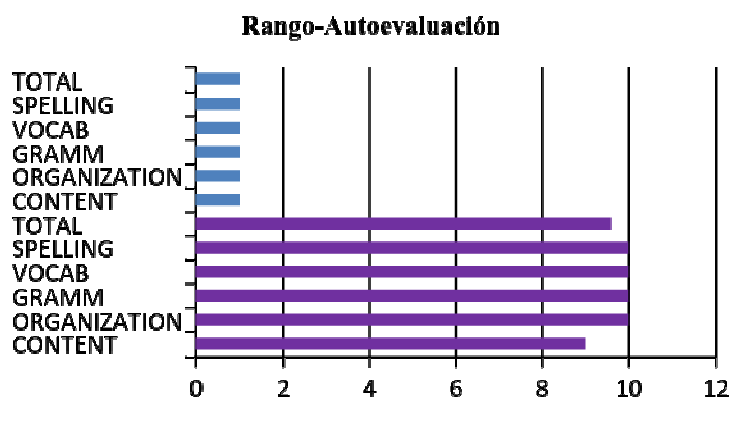
¹⁰ <http://selectic.es/servicios/sector-educacion/cursos-educacion/curso-crea-tu-blog-de-aula>

correlación con las calificaciones finales obtenidas. En la siguiente gráfica se puede observar la media de las autoevaluaciones de los alumnos sobre los componentes ligados directamente con la calidad de sus producciones escritas.



Gráfica 4.31. Media de las autoevaluaciones de la prueba final

En cuanto al rango, éste no es tan diferente del resto de gráficos analizados, siendo la media total de la máxima calificación de los componentes la nota de 10.



Gráfica 4.32. Rango

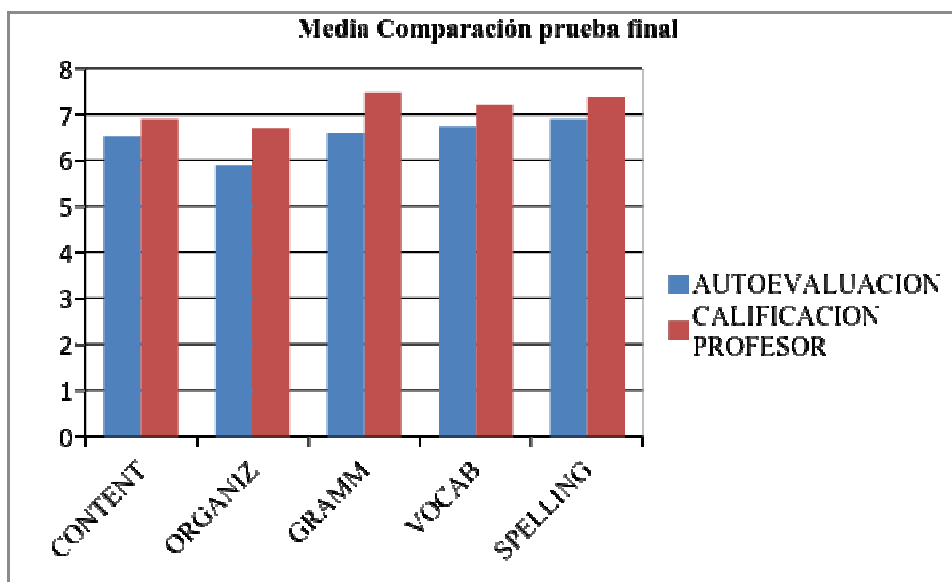
Si se comparan las distintas medidas que la estadística descriptiva ofrece, se puede apreciar como las autoevaluaciones de los alumnos curiosamente están por debajo de las valoraciones del profesor, salvo en la nota final de la moda. En la media de las calificaciones hay una diferencia de 0.6 puntos, siendo más alta la nota establecida por el profesor que la nota establecida por el alumnado. La moda de los alumnos es un 8.4 mientras que la moda establecida por el profesor es un 7.35. La mediana de la autoevaluación es de 6.2 puntos mientras que, para el profesor, la mediana asciende a 7.4. En relación a las notas máximas, apenas hay una ligera diferencia de 0.1 puntos entre la

calificación establecida en la autoevaluación y la nota puesta por el profesor. Sin embargo, en cuanto a la mínima resulta curioso la diferencia de ambas calificaciones, siendo la nota de 1 la establecida en la autoevaluación mientras que la mínima puesta por el profesor desciende a 0.1.

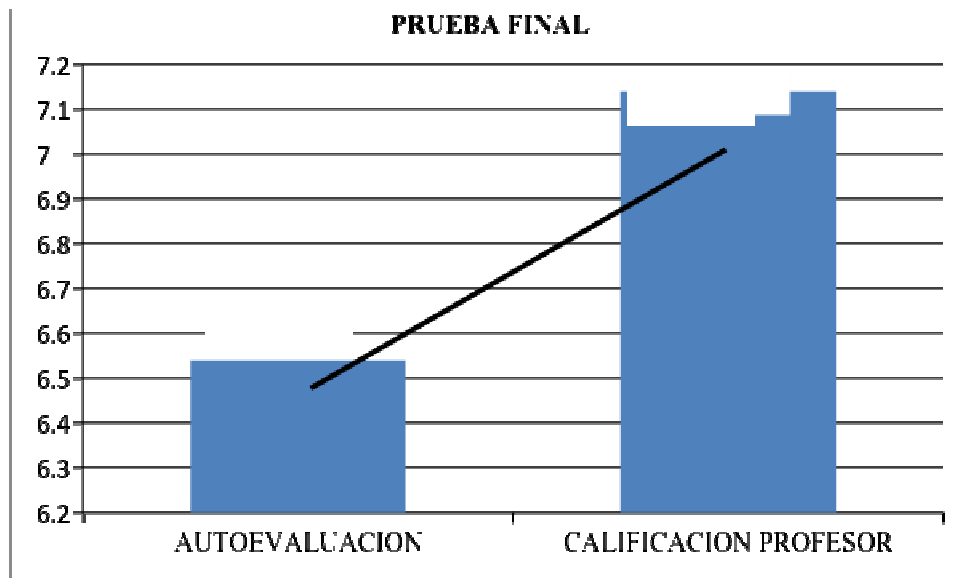
| | AUTOEVALUACIÓN | CALIFICACIÓN DEL PROFESOR |
|---------------------|----------------|---------------------------|
| Media | 6.5 | 7.1 |
| Moda | 8.4 | 7.35 |
| Mediana | 6.2 | 7.4 |
| Desviación estándar | 2.25 | 1.9 |
| MÁX | 9.6 | 9.5 |
| MÍN | 1 | 0.1 |

Tabla 4.11. Comparación de medias de los resultados de la prueba final y las autoevaluaciones

En las dos siguientes gráficas, se puede visualizar estas diferencias. En la primera se aprecian los diferentes componentes de las actividades de producción escrita, mientras que en la segunda se atisba la diferencia de media total de la autoevaluación y la calificación del profesor.

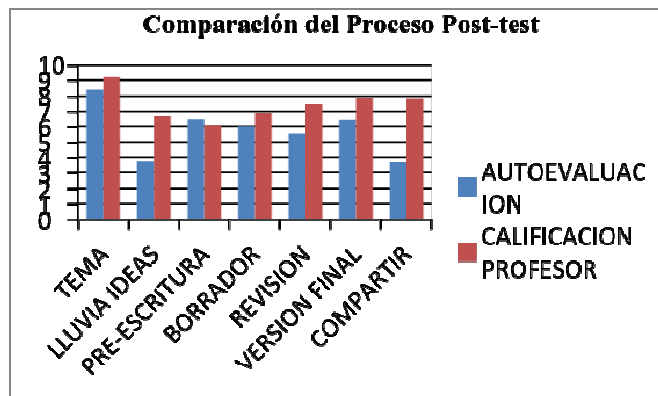


Gráfica 4.33. Comparación de la media de la autoevaluación de los alumnos con la calificación del profesor en el post-test



Gráfica 4.34. Comparación de la media total de la autoevaluación y calificación del profesor en el producto final del post-test

Con respecto a la autoevaluación del proceso, existe muy poca diferencia entre las fases de pre-escritura y borrador con relación a las calificaciones habiendo una diferencia de 0.43 y 0.8 puntos respectivamente. Con respecto a la pre-escritura, la calificación de la autoevaluación es ligeramente más alta que la calificación del profesor mientras que, en la fase de borrador, sucede al revés, siendo la calificación de autoevaluación 6.02 y la calificación del profesor un 6.8. En cuanto al tema, la calificación de la autoevaluación es un 8.4 mientras que el profesor ha calificado esta fase con la nota de 9.2. En relación a la fase de revisión, existe una diferencia de 1.9 puntos entre ambas calificaciones, siendo la calificación del profesor más alta que la de autoevaluación. Del mismo modo sucede con la fase de versión final en donde la diferencia entre ambas calificaciones es de 1.36 puntos. Sin embargo, en las fases de lluvia de ideas y de compartir la diferencia es aún más acusada habiendo una diferencia de 2.9 puntos y 4 puntos respectivamente.



Gráfica 4.35. Comparación de las calificaciones de alumno-profesor durante el proceso

Es importante conocer que la calificación con respecto a la fase de lluvia de ideas desciende notablemente por parte de las autoevaluaciones, dado que los alumnos fueron conscientes en todo momento que no se había producido esta fase como se hubiera deseado, no dando lugar a mucha interacción entre ellos mismos. En realidad, la mayoría de la interacción que surgió fue entre el profesor y los alumnos vía *E-mail* casi todo el tiempo o, en casos muy concretos, la interacción se produjo mediante el *Google Docs*, cuando recibían la retroalimentación por parte del profesor con respecto a sus producciones escritas.

En cuanto a la fase de compartir, cabe destacar el hecho de que la calificación media realizada por los alumnos en relación a sus autoevaluaciones descienden notablemente con respecto a las siguientes fases dado que, en realidad, un porcentaje muy bajo de alumnos compartieron sus producciones escritas por falta de tiempo debido a la gran cantidad de exámenes finales que tenían hacia el mes de junio, finalizando el curso académico.

Se puede por tanto afirmar que los alumnos calificaron el producto final de modo más objetivo que el proceso en sí. Mientras que la diferencia de calificación relativa al producto final entre la calificación de los alumnos y la calificación del profesor ascendía a 0.6 puntos, en el proceso la media de esta diferencia entre la calificación de las autoevaluaciones y la calificación del profesor descendía a 1.6 puntos, siendo las autoevaluaciones más altas con la nota de 8.4 y la calificación final media del profesor fue 6.8. A modo de resumen, se ha intentado exponer lo más detallado posible mediante los datos cuantitativos y los datos cualitativos un análisis de resultados con respecto a todos

los componentes directamente relacionados con esta investigación que se ha realizado a lo largo de todo el trabajo final de máster. Por un lado, con el hecho de que los alumnos realizaran una prueba inicial de curso y una prueba final se pretendía comprobar si tanto el modelo de investigación-acción como el modelo del estudio de caso aportarían un beneficio positivo ante el bajo nivel con respecto al idioma inglés y, en concreto, en relación con la poca capacidad que los alumnos tenían a principios de curso con respecto a la práctica de la competencia en producción escrita en lengua inglesa. En cuanto a los cuestionarios, el primero nos aportaría información en torno a las necesidades formativas con respecto al aprendizaje del inglés por parte de los alumnos y el segundo viene a indicar retroalimentación con respecto al curso de inglés y, en particular, sobre la integración de las TIC en el aula de inglés mediante el empleo del *Bloggging*. La observación directa viene a complementar toda esta información cuantitativa.

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1. Discusión

Para comenzar, los resultados del cuestionario final de curso no muestran en su totalidad una actitud positiva por parte del alumnado hacia el uso de la plataforma *Blogger* para mejorar su producción escrita, y por ende su competencia comunicativa y lingüística. Tal como se puede visionar en la gráfica 4.27, Ítem 2 del Cuestionario final, sólo 9 alumnos afirmaron haber mejorado su competencia en la producción escrita frente al resto del grupo que confesaron haber mejorado sustancialmente en cuanto a la competencia en comprensión escrita, habiendo pues una diferencia de 29.5% entre ambos grupos. En cualquier caso, el uso del *Blogging* parece haber beneficiado bastante positivamente con respecto a la mejora de la competencia en la comprensión escrita y por tanto también con relación a la adquisición de nuevo vocabulario técnico en lengua inglesa. Se puede llegar a esta conclusión a través de una observación realizada por un alumno en la sección última del cuestionario final, “Feedback y evaluación al curso y al blog”, quien afirma literalmente que “El estudio de vocabulario técnico me ha parecido una muy buena idea y era algo que en mi opinión podría venirme muy útil en el futuro”.

Sin embargo, los resultados de la gráfica 4.27 parecen contradecirse aparentemente con los resultados de la gráfica 4.28, Ítem 3 del Cuestionario final y el Ítem 4 respectivamente. El objetivo del ítem 3 consistía en conocer si los alumnos han podido mejorar con respecto a su nivel de la lengua inglesa a través del uso de herramientas tecnológicas tales como *Google Docs* y *Blogger*. Un porcentaje de 70.6% del alumnado confirma haber mejorado con respecto a un porcentaje de 29.4% que niegan haber mejorado en sus conocimientos de la lengua inglesa a través de estas herramientas. 12 alumnos confirmaron haber mejorado su nivel del idioma, duplicándose pues con respecto al número de alumnos que declararon no haber mejorado su nivel del idioma mediante el empleo de las TIC. Si bien es cierto, no se especifica en este ítem que la mejora sustancial de una gran mayoría del alumnado fuera en la competencia en producción escrita por lo que se puede deducir a partir de los resultados de la gráfica 4.27 que sí hubo una mejora sustancial en la competencia en comprensión escrita así como en la adquisición de vocabulario técnico en lengua inglesa en en el área del diseño y el amueblamiento. Así lo corrobora una afirmación aportada por un

alumno en el cuarto ítem del grupo de alumnos que respondieron afirmativamente al tercer ítem.

Además algunos comentarios realizados por algunos de estos alumnos en el cuarto ítem que naturalmente respondieron afirmativamente al tercer ítem corroboran que efectivamente su nivel de inglés mejoró a través del empleo de las TIC, tal como se puede releer a continuación:

7. El caso de los Blog nunca los había utilizado y en el aspecto de google drive me ha sorprendido la capacidad de poder almacenar datos en una nube. Ciertamente gracias al profesor he podido mejorar y conocer estas nuevas tecnologías que al principio son un poco costosas pero con practica y esfuerzo se consiguen
8. He aprendido a utilizar el blog, nunca antes lo había hecho
9. En la creación de un blog y sus distintas partes, el manejo del *Gmail*, el *Hangout* y el *Google Docs*
10. He aprendido a utilizar *Google Docs* para trabajar en grupo con mis colegas. Me parece una herramienta con mucha potencialidad. Desde que empecé a utilizar *Google Docs* he dejado de utilizar el *Office*. El blog también me ha parecido una idea muy interesante, es una pena que no hayamos podido profundizar un poco más...quizás el año que viene le podremos dar una vuelta de tuerca más.

Esta última aportación resulta verdaderamente interesante por dos razones. 1. El alumno asegura haber aprendido bastante mediante el empleo de la herramienta *Google Docs*, viéndole bastante potencialidad en el aprendizaje de la lengua inglesa y 2. El alumno considera una idea realmente atractiva la utilización de herramientas tecnológicas, tales como el *Google Docs* y el blog para aprender la lengua inglesa, invitando pues a la posibilidad de que se pudiera seguir trabajando con estas herramientas en un futuro. Si bien es cierto, parece insinuar que sería bueno darle un enfoque diferente al uso de estas herramientas.

En la última parte del cuestionario final, otras aportaciones realizadas por el alumnado corroboran que el uso de las TIC ha podido ayudar a mejorar con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa. Vease algunos comentarios como:

7. En general el curso de inglés me ha gustado bastante, al principio me aburría un poco, pero luego con el blog y demás actividades, aparte del libro, se han hecho más amenas y divertidas las clases.
8. El estudio de vocabulario técnico me ha parecido una muy buena idea y era algo que en mi opinión podría venirme muy útil en el futuro. El blog ha venido muy bien para fijar unos conceptos básicos, y para combinar el lenguaje gráfico con las palabras. Eso de asociar una palabra con una imagen ayuda mucho el aprendizaje y lo hace más entretenido. Quizás haya echado de menos un poco más de conversación. En eso creo que haya influido bastante el nivel general de la clase.
9. El curso de inglés ha estado bien si se tiene en cuenta las pocas horas que tenemos a la semana. El uso del blog ha sido una herramienta nueva que te permite relacionarte con los otros alumnos en línea y aprender a hacer trabajos en la nube. En general, el curso ha sido corto, pero hemos aprendido muchas cosas.

Cabe destacar estas tres aportaciones realizadas por tres diferentes alumnos en la sección de Feedback. Evaluación al curso y al blog. El primer alumno considera que las clases se han hecho amenas con la ayuda del blog y las diversas tareas propuestas a lo largo del experimento. De la segunda aportación se hará especial énfasis a la idea de la combinación del lenguaje gráfico y las palabras, característica propia del *Blogging* y por tanto de la *web 2.0* a rasgos generales. Esta característica ha estado presente en el blog mediante la edición digital del diccionario online del idioma inglés para fines específicos, en la que los alumnos tuvieron la oportunidad de incluir algunas imágenes que pudieran ilustrar las definiciones correspondientes de algunas palabras directamente ligadas con el ámbito del diseño y el amueblamiento. De la tercera aportación, se puede inferir que algún alumno ha tomado verdaderamente conciencia con respecto al uso del blog en el aula de idiomas y por tanto se puede establecer que el aprendizaje del idioma ha sido significativo para este alumno.

Con respecto a las dos primeras preguntas de investigación, a partir de los datos obtenidos se puede contestar negativamente a la primera mientras que la respuesta a la segunda pregunta sería afirmativa. La primera pregunta formulada es si el empleo de los blogs puede influir en la mejora de la competencia en producción escrita. Si bien es cierto que el *Blogging* puede influir positivamente, tal como se ha explicado en el marco teórico del presente trabajo, en la competencia en la producción escrita, cabe decir que, a partir de los resultados obtenidos en el presente experimento educativo, el *Blogging* no ha sido del todo satisfactorio para los alumnos con respecto a la mejora de la producción escrita. sin embargo, el *Blogging*, en este experimento del presente trabajo, sí ha influido positivamente con respecto a la mejora de la competencia en comprensión escrita así como en la adquisición de vocabulario técnico en lengua inglesa por lo que, en consecuencia, la respuesta a la segunda pregunta de investigación es totalmente afirmativa.

La siguiente pregunta de investigación lógicamente es plantearse como el uso de los blogs puede ayudar al alumnado a mejorar la comprensión lectora en lengua inglesa. La idea, a rasgos generales, consistía en que los alumnos se pudieran familiarizar con vocabulario técnico en lengua inglesa directamente relacionado con el ámbito del diseño y el amueblamiento. Para tal fin, la creación y edición de un diccionario online era la actividad ideal como paso previo a la realización de las tareas propuestas con posterioridad.

En cuanto a la última pregunta de investigación formulada, si el uso de los blogs puede aumentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, se puede establecer a partir de las diferentes aportaciones realizadas por los alumnos en el cuestionario final que la respuesta es afirmativa. Esto se puede corroborar a través de los datos obtenidos en diversas gráficas del cuestionario final de curso. En la gráfica 4.26 Ítem 1 del cuestionario final, 17 alumnos dicen haber mejorado sus hábitos de estudio con relación a la lengua inglesa. En la gráfica 4.28 Ítem 3 12 alumnos frente a 5 alumnos afirman haber mejorado en sus hábitos con respecto al uso de las TIC en el aula de idiomas. 15 alumnos aseguran haber visto sus expectativas cumplidas con respecto al curso de inglés y el empleo del blog en el aula en la gráfica 4.29, Ítem 5 del cuestionario final, concretándose en relación al aprendizaje de vocabulario técnico en lengua inglesa que se

encuentra en segundo lugar con un porcentaje de 88.2% del alumnado que aseguran haber aprendido nuevo vocabulario técnico mediante el empleo del blog, y hallándose en tercer lugar, un porcentaje de 70.6% del alumnado quienes consideran haber mejorado su nivel de inglés mediante el *Blogging*.

Después de intentar encontrar una respuesta para las diferentes preguntas de investigación formuladas en este trabajo final de máster, se puede corroborar finalmente que el empleo del blog en la clase de inglés para fines específicos, particularmente en el experimento objeto de estudio del presente trabajo, ayuda a mejorar sustancialmente tanto en la competencia en comprensión lectora como en la adquisición de vocabulario técnico en lengua inglesa mientras que la primera hipótesis de partida se puede corroborar afirmativamente con respecto a que la utilización del blog en la clase de lengua inglesa aumenta la motivación del alumnado, aunque los resultados con respecto a la competencia en producción escrita no han sido del todo satisfactorios, produciéndose pues una ligera mejora con relación al nivel del inglés en los alumnos.

5.2. Conclusiones

En la actualidad, el uso de las TIC aplicado a la educación es bastante frecuente aunque este hecho no se haya podido verificar por completo en los alumnos de este experimento puesto que no lo han confirmado así. Simplemente se ha podido confirmar a través del cuestionario inicial de curso que efectivamente los alumnos disponen de ordenador e Internet al cual acceden con otros fines diferentes salvo en lo relativo a la educación.

La *web 2.0* no es sólo una nueva filosofía aplicable a la docencia sino que también se trata de una revolución para la enseñanza. Permite un aprendizaje activo en el que se da relevancia al alumnado convirtiéndose en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, facilitando pues su participación, motivación y trabajo colaborativo con otros alumnos a través de la interacción con la posibilidad incluso de compartir sus producciones escritas con todo el mundo. Además el uso de la *web 2.0* implica mayor autonomía de los alumnos así como un aprendizaje individualizado en un contexto auténtico. Por último, la *web 2.0* elimina las barreras espacio-temporales propias del aula tradicional.

De entre las aplicaciones de la *web 2.0*, el *Blogging* es la herramienta de mayor utilización en comparación a otras herramientas como los *wikis* o las redes sociales con respecto a la aplicación de éstas en la enseñanza de lenguas extranjeras. No obstante, en esta investigación los alumnos no tenían experiencia previa con el uso del *Blogging* en lo que respecta a la edición de materiales digitales sino en cuanto a los blogs como medio de comunicación en línea para estar al día con la información actual y leer información sobre temas que les pudieran resultar de interés. De ahí que se tuviera que dedicar, al menos un par de sesiones, a enseñarles el manejo básico de la plataforma *Blogger* para poder editar textos, publicarlos en la plataforma y compartirlos así en los correspondientes blogs de grupo que los alumnos tuvieron que crear. Este desconocimiento original de *Blogger* por parte de los alumnos no favoreció, en principio, la implementación del presente proyecto online mostrándose un poco reacios con respecto a las producciones escritas en lengua inglesa a través de la herramienta mencionada.

A medida que el proyecto iba tomando forma, la actitud de algunos alumnos y, en particular, de los alumnos más jóvenes cambió a positivo, dando lugar pues a que se pudiera producir aprendizaje a través del *Blogging* con la práctica de la competencia en la producción escrita principalmente y, en segundo plano, con la adquisición de vocabulario nuevo en inglés técnico. Por tanto, la utilización del *Blogging* resultó hacia final del curso académico 2013-2014 un espacio interesante que, según alguna aportación realizada en el cuestionario final de curso (Véase punto 4.2.2 del presente trabajo final de máster), podría asentar unas bases para fomentar el aprendizaje del inglés con mayor tiempo y dedicación, siendo esta propuesta parte de las sugerencias realizadas por el alumnado en la última parte del cuestionario final.

Habiendo identificado un bajo nivel con respecto a la lengua inglesa y, en particular, en relación a la competencia en producción escrita de los alumnos (1º Grado Superior de la Familia Profesional “Diseño y Amueblamiento”), se consideró que mediante la plataforma *Blogger* se pudiera trabajar sobre el aspecto concreto de esta competencia fomentando pues un tipo de CMC fundamentada en la escritura. El trabajo colaborativo mediante el enfoque por tareas como fundamentación metodológica de la *web 2.0* y la consideración de la

escritura como proceso fueron dos consideraciones metodológicas relevantes que han resultado convenientes con el objetivo final de intentar impulsar la interacción entre los alumnos en *Blogger*.

No obstante, pese a las ventajas educativas del *Blogging* en la enseñanza de lenguas extranjeras, el experimento mostró que el alumnado prefirió comunicarse cara a cara con el profesor antes que en línea, no habiendo pues interacciones significativas entre los alumnos mediante la plataforma *Blogger*. De hecho, la interacción fue en su mayor parte con el profesor bien cara a cara bien a través de *Gmail* o *Google Docs* para aclarar así las posibles dudas que pudieran tener y además obtener la retroalimentación apropiada con respecto a las diversas producciones escritas por los alumnos. Dada la falta de autonomía de los alumnos, se ha podido comprobar a lo largo del experimento que toda interacción ha sido bien mediante las entrevistas personales con los alumnos en el aula tradicional o fuera de horario escolar bien a través de las herramientas mencionadas anteriormente, no pudiendo conseguir por parte del profesor que los alumnos tomaran conciencia de la relevancia que supone obtener mayor autonomía en el aprendizaje de la lengua inglesa mediante la interacción.

En cuanto al proceso de evaluación por parte del alumnado, es importante mencionar que los alumnos bien de enseñanza secundaria obligatoria bien de enseñanza postobligatoria y, en este caso en particular, alumnos de formación profesional no están acostumbrados a evaluarse a sí mismos por lo que les resultó una tarea ardua calificarse a ellos mismos para posteriormente comparar los resultados de sus autoevaluaciones con las calificaciones finales realizadas por el profesor. De hecho, se ha podido observar que hay cierta descompensación entre las autoevaluaciones del alumnado y las calificaciones del profesor con respecto a la prueba final que los alumnos realizaron. Esto demuestra que apenas se produce razonamiento crítico y poca capacidad de autocorrección por parte de los alumnos muy probablemente a causa de la falta de reflexión sobre el proceso de aprendizaje y la poca o nula práctica en esta tarea. Los alumnos que estudian dentro del sistema educativo español dependen normalmente de evaluación única realizada por el profesor. Por esta razón se requerirá de mucho tiempo y de unos procedimientos de calidad para que los

alumnos puedan tomar conciencia con respecto a la importancia que tiene dentro del proceso de aprendizaje de la lengua inglesa el que ellos mismos puedan autoevaluarse.

En relación a los modelos de investigación elegidos para este trabajo final de máster, la investigación-acción y el estudio del caso, se puede decir que han permitido modificar tareas escritas y proponer otras diferentes durante el experimento cuando ha sido conveniente debido al doble rol que tiene el autor de este trabajo: profesor e investigador con respecto a la investigación-acción, disponiendo de mayor flexibilidad al tratamiento propuesto para solventar el bajo nivel en la competencia de la producción escrita, corroborado por los resultados de la prueba inicial del curso y, con respecto al estudio del caso puesto que, a partir del análisis de los datos cuantitativos, se han identificado situaciones diversas de carácter auténtico con el objeto de mejorar la realidad educativa de este alumnado en la formación profesional; dando lugar así a un enfoque mixto en esta investigación que se ha llevado a cabo.

En definitiva, gracias a los datos obtenidos a través de la investigación-acción y mediante el estudio del caso, se puede afirmar que, a pesar de la reticencia original por algunos alumnos con respecto a la realización del proyecto, la motivación de los alumnos por el aprendizaje de la lengua inglesa para fines específicos y, en particular, el inglés técnico en la formación profesional mediante el *Blogging*, ha aumentado ligeramente la sensibilización del alumnado hacia el proceso de adquisición de la competencia escrita. Si bien es cierto, un porcentaje alto del alumnado considera haber mejorado su competencia en comprensión escrita sustancialmente frente al grupo de alumnos que ha mejorado con respecto a la producción escrita en lengua inglesa. No obstante, los alumnos han tomado conciencia de la relevancia de hacer una selección apropiada del tema, escribir un primer borrador pero no de la necesidad de interactuar mediante el *Blogging* para realizar la lluvia de ideas previa, por lo que se podría concluir estableciendo que los alumnos han mejorado con respecto a la competencia en la comprensión escrita y en la adquisición de vocabulario técnico en lengua inglesa directamente relacionado con el sector del diseño y el amueblamiento y no así la producción escrita.

A modo de conclusión, considerando estos dos puntos: 1. que la bibliografía con respecto a la aplicación del *Blogging* en la enseñanza del inglés para fines específicos y, en particular, la enseñanza del inglés técnico en la formación profesional reglada del sistema educativo español es muy poca o casi nula, y 2. teniendo en cuenta también algunas de las aportaciones realizadas por los alumnos en el cuestionario final tales como, por ejemplo, “Fomentar más si cabe este tipo de enseñanzas. Creo que hay buenas bases y la propuesta es interesante”; resulta interesante comentar que este trabajo final de máster podría servir como punto de partida para una futura investigación en forma de tesis de doctorado con respecto a la aplicación del *Blogging* en la enseñanza del inglés tanto en la enseñanza secundaria obligatoria como en la enseñanza postobligatoria, siendo éstas el bachillerato y la formación profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, B. (2004) “La enseñanza del español con fines profesionales”, Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo, (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 1107-1302.
- Ali Shehadeh (2011) Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*. 20(4):286-305
- Alm, A. (2006). CALL for autonomy, competency and relatedness: Motivating language learning environments in Web 2.0. *JALT CALL Journal*, 2(3), 29-38.
- Anguera, M. T. (1989). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. Madrid: Cátedra.
- Anthony, L. (1997) *Defining English for specific purposes and the role of the ESP practitioner*. Consultado el 20 de mayo de 2014 de <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/abstracts/Aizukiyo97.pdf>
- Anthony, L. (1998) Preaching to Cannibals: A Look at Academic Writing in Engineering. *Proceedings of the Japan Conference on English for Specific Purposes*
- Aprendizaje por Tareas. Diccionario de término clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (CVC). Consultado el 12 de marzo de 2014 en Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm
- Arani, J. A. (2005). Teaching Writing and Reading English in ESP through a Web Based Communicative Medium: Weblog. *ESP-World*. Volume 4. Issue 3(11). Consultado el 10 de marzo de 2014 de http://www.esworld.info/Articles_11/TeachingReadingandWritinginESPthroughaWebBasedCommunicativeMedium.htm

- Atkinson, D. (2003) L2 Writing in the Post-Process Era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*, 12(1): 3-15
- Basturkmen, H. (2010) Analysing Needs, in *Developing Courses in English for Specific Purposes*. UK: Palgrave Macmillan, pp. 17-35
- Beaugrande, Robert de (1987) "Special Purpose Language and Linguistic Theory", *LSP Newsletter*, 10, 2, 2-11.
- Berlin, J. A. (1988) Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English*, 50(5): 477-494
- Bloch, J. (2007) Abdullah's Blogging: a generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11(2): 128-141.
- Brown, H. Douglas (1994) *Principles of language learning and teaching*. 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 299 pp
- Brown, James D. (2001) *Using surveys in language programmes*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cabré, M. T. (1993). *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones* (1st ed.) Barcelona: Editorial Empuries
- Campbell, A.P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2): 33-35
- Campbell, A. P. (2004). Using Live Journal for Authentic Communication in EFL Classes. *The Internet TESL Journal*, 10(9):64-68.

- Campbell, A. P. (2005a). Weblog applications for EFL/ESL classroom blogging: A comparative review. *TESL-EJ*, 9(3). Consultado el 30 de marzo de 2014 de <http://www-writing.berkeley.edu/TESLEJ/ej35/m1.html>
- Carney, N. (2009a). Blogging in foreign language education. In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global, 292-312.
- Carney, N. (2009b). Language study through blog exchanges. Paper presented at the Wireless Ready Symposium e-Proceedings Japan. Consultado el 30 de marzo de 2014. de <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>, pp.109-120.
- Carney, N. (2008). Blogging in foreign language education. In M. F. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 292-312). Information Science Reference
- Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. Paper presented at the Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning, NUCB Graduate School, Nagoya, Japan. Retrieved from <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>
- Carretero, M. (1997), “¿Qué es el constructivismo?, Desarrollo cognitivo y Aprendizaje”, en *Constructivismo y Educación*, México: Progreso, pp.39-71
- Carrilla, M.C., (2012) Comunicación mediada por Ordenador: Desarrollo de la competencia en producción escrita a través de la red social educativa Edmodo, *Trabajo final de Máster, Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas*, Depto. Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Facultad de Filología, UNED, 2012
- Carter, D. (1983). Some propositions about ESP. *The ESP Journal*, 2, 131-137

Cohen, L., Morrison, K. y Manion, L. (2007). *Research methods in education*. Londres: Routledge/Falmer. pp657

Cohen, L., Morrison, K. y Manion, L. (2000). *Research methods in education*. Londres: Routledge/Falmer. pp657

Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 504 pp.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Disponible en español en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm

Constructivismo. Diccionario de término clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (CVC). Consultado el 12 de marzo de 2014 en Centro Virtual Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm

Cook, Thomas D. and Reichardt, Charles S. (eds) (1979) *Qualitative and Quantitative methods in Evaluation Research*. London: SAGE

Creswell, John W. y Plano Clark, Vicki L. (2011) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. London: SAGE

Dodge, B. 1995. "WebQuests: a technique for Internet-based learning". *Distance Educator*, 1, 2: 10-13.

Dörnyei, Z. and Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. London: Routledge

Ducate, L. and Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Uses of weblogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410-421.

- Dudeny, G. and Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Malaysia: Pearson-Longman
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata
- Elliot, J. (1978). What is action-research in schools? En *Journal of Curriculum Studies*, 10, pp. 355-357.
- Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), 15–26.
http://jaltcall.org/journal/articles/2_1_Fellner.pdf
- Ferris, D. and Hodgcock, J. S. (1998) *Teaching ESL Composition: Purpose, Process and Practice*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fottland, H., & Matre, S. (2004). Exploring researchers in dialogue: Linguistic and educational perspectives on observational data from a sixth grade classroom. En *International Journal of Qualitative Methods*, 3(3), pp. 1.
- Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books.
- Gatehouse, K. (2001). Key issues in English for Specific purposes (ESP) curriculum development. *Internet TESL Journal*, Vol VII, No. 10. Consultado el 20 de mayo de 2014 de <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
- Gibbs, G. (2007). *Analysing qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Gilbert, R. (2005) Evaluating the use of multiple sources and methods in needs analysis: A case study of journalists in the Autonomous Community of Catalonia (Spain), in *Second Language Needs Analysis* (edited by Michael H. Long), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 182-199
- Godwin-Jones, B. (2003) Blogs and Wikis: Environments for On-line Collaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2).
- Gómez de Enterría, J. (2009) *El español lengua de especialidad: enseñanza y aprendizaje*, Madrid: Arco/Libros.
- Hallermann, S.; Larmer, J. y Mergendoller, John R. (2011) *PBL in the Elementary Grades*, California: Buck Institute for Education
- Hann, F. (2007) The secret blog group as a writing motivator. In K. Bradford-Watts (ed.) JALT2006 Conference Proceedings, Tokyo: JALT
- Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., Welsch, P., (2005) Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. In: Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38). Hawaii
- Huckin, Thomas N. (2003) "Specificity in LSP". *Ibérica* 5 [2003]: 3-17
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learner-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1980) "ESP at the Crossroads." Reprinted in Swales, J. *Episodes in ESP*, Pergamon, 1985.
- Hyland, K. (2002). "Specificity Revisited: How Far Should We Go Now?" *English for Specific Purposes* 21,4

Investigación-acción, Diccionario de término clave de ELE. Centro Virtual Cervantes (CVC). Consultado con fecha de 20/10/2015 en Centro Virtual Cervantes: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/.../investigacionaccion.htm

Jasso-Aguilar, R. (2005) Sources, methods and triangulation in needs analysis: A critical perspective in a case study of Waikiki hotel maids, in *Second Language Needs Analysis* (edited by Michael H. Long), Cambridge: Cambridge University Press, pp. 127-158

Jons, Z. and Nuhfer-Halten, B. (2006) Uses of Blogs in L2 Instruction. In *Languages for Today's World. Dimension 2006*. Southern Conference on Language Teaching and the Florida Foreign Language Association. Selected Proceedings 2006. pp.25-35

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

Kennedy, C. y Bolitho, R. (1985) English for Specific Purpose (Essential language teaching series), Londres: Mcmillan Education

Labrador, M.J. (1996) *La enseñanza del español a extranjeros: método del caso*. Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE, pp. 531-538

Lázaro, R.; Pena, C. y Vitalaru, B. (2009) Wikis en lenguas para fines específicos y su traducción. *Red U - Revista de Docencia Universitaria*. Número Monográfico V. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con *Revista de Educación a Distancia (RED)*. 31 de diciembre de 2009. Consultado el [02/04/2014] en http://www.um.es/ead/Red_U/m5/

Lewin, K. (1946) "Action research and minority problems"; *Journal of Social Issues* 2 (4): 34-46

- Long, Michael H. (2005) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 127-224
- López Sastre, R. J. (2007). Aprendizaje y software social: comunidades de práctica y wikis en el EEES. Consultado el 20 de octubre de 2013, de <http://agamenon.tsc.uah.es/Personales/rlopez/docs/lopez-edu-2007c.pdf>
- Lorenzo, F. (2005). Teaching English for specific purposes. *UsingEnglish.com*. Consultado con fecha de 6 de mayo de 2014 de <http://www.usingenglish.com/teachers/articles/teaching-english-forspecific-purposes-esp.html>
- Martín-Monje, E. (2010) Interactive Materials, Collaborative Work and Web 2.0 in the context of ESP. *Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceeding of TISLID'10*, (editado por Noa Talaván Zanón, Elena Martín-Monje and Francisco Palazón Romero), Facultad de Filología, UNED, Madrid, en formato CD
- Martín-Monje, E. (2011). Interactive Materials, Collaborative Work and Web 2.0 in the Context of English for Specific Purposes”, en N. Talaván, Martín Monje, E. y Palazón, F. (eds.) *Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs. Proceedings of TISLID'10*, págs. 101-114. Madrid: UNED
- Merriam, Shara B. (1998) *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Merriam, Shara B. (1988) *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass
- Milevica, B. (2006) Teaching Foreign Language for Specific Purposes: Teacher Development, *31st Annual ATEE conference. Association of Teaching Education in*

Europe. Portoroz, Slovenia. Consultado el 5 de mayo de 2014 de <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/487-493.pdf>

Munby, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: Cambridge University Press.

Murray, L., y Hourigan, T., (2008) Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach? En *ReCALL*, 20(1), pp. 82-97.

Nardi, B., Schiano, D., & Gumbrecht, M. (2004). Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary? *CSCW*, 6(3), 222-231.

Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. In Z. Dörnyei and R. Schmidt (Eds.) *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre.

Nunan, D. (2005) *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press, 196 pp.

Orihuela, J.L. (2006) *La revolución de los blogs*. La Esfera de los Libros, Madrid.

- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Paterson, B. L., Bottorff, J. L., & Hewat, R. (2003). Blending observational methods: Possibilities, strategies, and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1), pp.1.
- Pérez Esparrells, C. y Rahona, M. (2009) La Formación Profesional en España y el mercado de trabajo: desafíos y oportunidades. Consultado con fecha de 10 de abril de 2014, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2942169>
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla
- Pérez Torres, I. (2010). Webquests y webtasks, en el aprendizaje de una segunda lengua. *En Cuadernos de pedagogía* 401, mayo: 57-59
- Pérez Torres, I. (2006). Diseño de Webquests para la Enseñanza/Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera: Aplicaciones en la Adquisición de Vocabulario y la Destreza Lectora. Granada: Editorial Universidad de Granada
- Pérez Torres, I. y Pérez Gutiérrez, M. (2005). Audio visual resources and technology. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.
- Piaget, J. (1928). *La representación del mundo en el niño*.
- Piaget, J. (1932). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Madrid: La Lectura, 1929. Reedición, 1972; Buenos Aires: Guadalupe
- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language-learning conditions, Processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, 493-527.

- Pinkman, K. (2005). Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. *The JALT CALL Journal*, 1 (1).
- Porto Requejo, M.D. y Pena Díaz, C. (2009). De la autoevaluación a la evaluación formativa usando las TIC. *Actas XXVII Congreso Internacional de AESLA*, Ciudad Real
- Raith, T. (2009). The use of weblogs in language education. In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global, 274-291
- Raith, T. (2008). The use of weblogs in language education. In M. F. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 274-291) Information Science Reference.
- Reeve, J. (2002). Self-Determination theory applied to educational settings. In: E. Deci & R. Ryan (Ed.). *Handbook of self-determination research* (pp. 205-232). Rochester: University of Rochester Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 270 pp.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 270 pp.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: SAGE Publications
- Richardson, W. (2006a) "The New Face of Learning" *Edutopia Magazine*
- Richardson, W. (2006b) "Tech Tools for Learning" *Access Learning*

Richardson, W. (2010). *Blogs, Wikis, podcasts, and other powerful tools for classrooms*. California: Corwin Press

Rodríguez-Piñeiro, A.I. y García Ontuña, M. (2009) Lenguas de especialidad y lenguas para fines específicos: precisiones terminológicas y conceptuales e implicaciones didácticas. XX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)

Robinson, P. (1980). *ESP: The current position*. Oxford: Pergamon

Robinson, P. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*, Prentice Hall, UK

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith, 1983

Spencer, H. (1851) *The Study of Sociology*. Michigan: Scholarly Publishing Office, University of Michigan Library (December 20, 2005), consultado online en <https://www.questia.com/read/96277756/the-study-of-sociology> con fecha de 20/10/2015

Stake, Robert E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*, New York, Guilford Press

Stake, Robert E. (1995) *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Sage Publications

Stake, Robert E. and Easley, J. A. (1979) *Case Studies in Science Education'*, University of Illinois, CIRCE

Sturm, M.; Kennell, T.; McBride, R. and Kelly, M. (2009) The Pedagogical Implications of Web 2.0. . In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global, 367-384

- Stenhouse, L. (1985) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata
- Stevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), *ESP: State of the art* (1-13). SEAMEO Regional Language Centre.
- Sun, Y. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103.
- Tomei, J.; Lavin, Richard S. y Beaufait, Paul A. (2007) Promoting extensive reading through blog-posted book reviews, First Extensive Reading World Congress, 2011 Proceedings
- Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from Internet-mediated intercultural foreign language education research. In J. A. Belz & S. L. Thorne (eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 2-30). Boston, MA: Heinle & Heinle
- Thorne, S. y Payne, S. (2005) Evolutionary Trajectories, Internet-mediated Expression, and Language Education. *Computer Assisted Language Instruction Consortium Journal*, 22 (3).
- van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65
- Vázquez Cano, E. y Sevillano García, M^a L. (2011) *Educadores en Red. Elaboración y Edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid. Ediciones Académicas-UNED.
- Velazquez-Bellot, A. (2004) “Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos”, RedELE. *Revista Electrónica de Didáctica / Español como Lengua Extranjera*, 2
<http://www.educacion.gob.es/redele/>

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ward, J. (2004). Blog Assisted Language Learning: Push Button Publishing for the Pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1).
- Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on Technology in Language Education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.
- Warschauer, M. (1998) Researching Technology in TESOL: Determinist, Instrumental, and Critical Approaches. *TESOL Quarterly*, 32(4), First published online 04/06/2012, pp. 757-761
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*, 29–46.
- Webber, M. (2010) *Conceptos sociológicos fundamentales*, Alianza (traducción)
- Webber, M. (1922) *Estudios de metodología*
- Wu, W. (2005). Using blogs in an EFL writing class. *Paper presented at the 2005 International Conference on TEFL and Applied Linguistics*. Consultado con fecha de 12 de abril de 2014 de www.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/05.pdf
- Yin, Robert K. (2004) *The Case Study Anthology*. London: SAGE
- Yin, Robert K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE
- Yin, Robert K. (1984) *Case Study Research: Design and Methods*. London: SAGE

Zhang, D. (2009) The Application of Blog in English Writing, Vol. 1, N° 4, *Journal of Cambridge Studies*, 64-72

ANEXOS

| | |
|--|-----|
| Anexo I: Pre-test | 148 |
| Anexo II: Post-test | 150 |
| Anexo III: Instrucciones Producción Escrita I | 154 |
| Anexo IV: Instrucciones Producción Escrita II | 155 |
| Anexo V: Instrucciones Producción Escrita III | 157 |
| Anexo VI: Cuestionario Inicial Curso | 159 |
| Anexo VII: Cuestionario Final Curso | 163 |
| Anexo VIII: Matriz de Valoración | 166 |
| Anexo IX: Calificación del Blog | 168 |

Anexo I (Prueba Inicial)

DIAGNOSTIC TEST: WRITING

1. Prompt: Write about you. Write about your daily actions. You should include the following information.

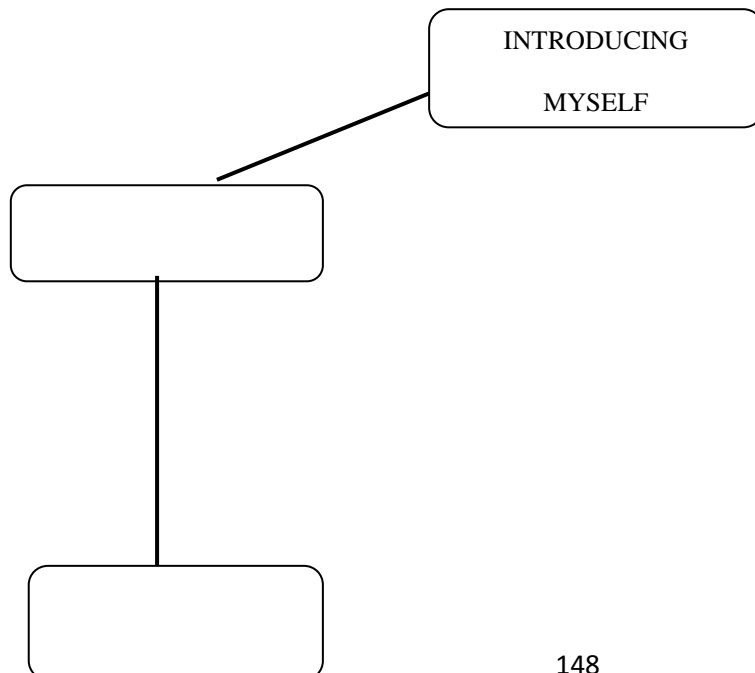
- Name
- Age
- Job.
- Physical appearance
- Personality
- Routines and habits
- What actions do you like most? Why?
- What actions do you not like? Why?

Number of words: 90/100

Tips:

1. Remember to organize your ideas before writing. You can draw a **mind map**.
2. You should also write **a first draft** before writing the final version.

MIND MAP



DRAFT

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

FINAL VERSION

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Anexo II (Prueba Final)

WRITING

1. Write a short description about your ideal job related to the field of furniture and wood. (2 minutes)

- Try to write it in 3 paragraphs:

A) INTRODUCTION

B) BODY

C) CONCLUSION

- You should include the following information.

- What did you expect to learn when you began studying wood and furniture?
- What job would you like to do when you finish studying wood and furniture? Why?
- Describe in 2-3 lines your ideal job
- As a conclusion, explain your opinion about the importance of learning English for your ideal job

Number of words: 90/100

2. Brainstorm some ideas with your partner in *google docs*. You can also use the chat to interact with him/her. Use this mind map to help you. (3 minutes)

3. Write a first draft in Word (15 minutes)

DRAFT

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Review the following items (10 minutes)

| | |
|---------------------|---|
| CONTENT | a) Have you answered all the questions? b) Have you written enough words? c) Have you given enough details? |
| ORGANIZATION | a) Have you written at least three paragraphs? b) Is each paragraph organized correctly? c) Do your ideas develop logically? d) Have you used connectors to link ideas? |
| GRAMMAR | a) Do all the verbs have their subjects? b) Are all the verbs in the right tense? c) Have you used the correct auxiliary verbs? d) Check word order: S+V+O/C // Adjectives + Noun // Verb + Adverb, etc. |
| VOCABULARY | a) Have you used a variety of vocabulary? b) Is there a lot of repetition? c) Do you transmit meaning? d) How complex is your vocabulary? |
| SPELLING | a) Have you checked the use of capital letters? b) Have you spelled the words right? c) Have you used punctuation accurately? d) Have you indicated paragraph indentation? |

5. Write the final version and send it to your teacher through the online platform *Google docs*

FINAL VERSION (15 minutes)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Self-assess yourself using this grid (5 minutes)

| WRITING PRODUCT | 1-10 | WRITING PRODUCT | 1-10 |
|---|------|---|------|
| CONTENT <ul style="list-style-type: none"> - Coverage of Topic - Quantity of details - Relevance of details - Number of words | | ORGANIZATION <ul style="list-style-type: none"> - Use of connectors - Paragraph structure - Clarity of ideas - Sequencing and development of ideas | |
| GRAMMAR <ul style="list-style-type: none"> - Correct use of tense - Correct use of verb agreement - Correct use of word order - Correct use of articles, pronouns and prepositions. - Correct use of number | | VOCABULARY <ul style="list-style-type: none"> - Variety - Accuracy in word choice - Appropriate to register - Effective in transmitting meaning | |
| MECHANICS <ul style="list-style-type: none"> - Spelling - Punctuation - Capitalization - Paragraph indentation | | What did you find the most difficult? | |
| TOTAL | | | |

| | |
|------------------------|-------------|
| WRITING PROCESS | 0-10 |
| TOPIC SELECTION | |
| BRAINSTORMING | |
| PRE-WRITING | |
| DRAFTING | |
| REVISION | |
| FINAL WRITING | |
| SHARING | |
| TOTAL | |

Anexo III: Instrucciones Producción Escrita I

WRITING TASK 1

YEAR: 1ST HIGHER GRADE FORMATIVE CYCLE “WOOD & FURNITURE”

TASK: You have to do your first writing for next week. You **only** have to make your own list of technical vocabulary in English related to the field of wood and furniture.

NUMBER OF WORDS/LINES:

Write short definitions between 2 lines minimum and 4 lines maximum.

REMEMBER TO WRITE A FIRST DRAFT BEFORE HANDING IN THE LAST VERSION.

YOU CAN ALSO ADD IMAGES TO ILLUSTRATE YOUR DEFINITIONS.

DEADLINE: 8TH FEBRUARY 2014

ASSESSMENT CRITERIA

- **CONTENT:** The students deal with all the questions.
- **ORGANIZATION:** The students make the online dictionary with visual aids if needed. Use of a logical paragraph organization/ Use of connectors
- **GRAMMAR:** The students use structures such as the passive voice to make definitions correctly/ correct use of word order
- **VOCABULARY-** Students are effective in transmitting meaning / variety / complexity
- **MECHANICS** – Spelling /Punctuation/ capital letters/ paragraph indentation
- **PROCESS-** students brainstorm their own ideas and write a first draft

Anexo IV: Instrucciones Producción Escrita II

WRITING TASK 2

YEAR: 1ST HIGHER GRADE FORMATIVE CYCLE “WOOD & FURNITURE”

TASK: You have to do your second writing within a 2-week period. At the section of the blog “*Making things work*”, there is a subsection called “*What’s this machine for?*” You have to explain how a machine that you use in the practical workshops functions.

Remember to take care of grammar and use of vocabulary.

NUMBER OF WORDS: 80/100

BRAINSTORMING:

- What is the name of the machine?
- What is this machine for?

TRY TO USE RELATIONSHIP CAUSE-EFFECT, THE VERBS *CHECK* AND *CONTROL*, AND THE PASSIVE VOICE IN PRESENT SIMPLE.

REMEMBER TO WRITE A FIRST DRAFT BEFORE HANDING IN THE LAST VERSION.

DEADLINE: 30TH MARCH 2014

ASSESSMENT CRITERIA

- **CONTENT:** The students deal with all the questions.
- **ORGANIZATION:** The students express their own ideas clearly/Use of a logical paragraph organization/ Use of connectors

- **GRAMMAR:** The students use structures such as relationship cause-effect, the verbs *check* and *control*, and the passive voice in present simple/ correct use of word order
- **VOCABULARY-** Students are effective in transmitting meaning / variety / complexity
- **MECHANICS** – Spelling /Punctuation/ capital letters/ paragraph indentation
- **PROCESS-** students brainstorm their own ideas and write a first draft

Anexo V: Instrucciones Producción Escrita III

WRITING TASK 3

YEAR: 1ST HIGHER GRADE FORMATIVE CYCLE “WOOD & FURNITURE”

TASK: You have to do your third writing for next Friday. You have two options this time:

- A) **Make a short description of a *route sheet* that you use in the subjects “Procesos” and/or “Mecanizado”**

- B) **Write a summary of a workshop about materials related to the wood and furniture**

Remember to take care of grammar and use of vocabulary.

NUMBER OF WORDS: 80-100

REMEMBER TO WRITE A FIRST DRAFT BEFORE HANDING IN THE LAST VERSION.

DEADLINE: FIRST WEEK OF MAY 2014

ASSESSMENT CRITERIA:

- **CONTENT:** The students deal with the task required.
- **ORGANIZATION:** The students express their own ideas clearly/Use of a logical paragraph organization/ Use of connectors
- **GRAMMAR:** The students use typical structures of the technical language in English/ correct use of word order
- **VOCABULARY-** Students are effective in transmitting meaning / variety / complexity
- **MECHANICS** – Spelling /Punctuation/ capital letters/ paragraph indentation

- **PROCESS**- students brainstorm their own ideas and write a first draft

Anexo VI

CUESTIONARIO INICIAL DE CURSO

Disponible en línea en:

<https://docs.google.com/forms/d/1kWMEZgBodPqbut0hOd8Auh0PRgxhEIJdD4Fh3EnqKvg/viewform>

CUESTIONARIO TECHNICAL ENGLISH

This is the beginning of the course “Vocational English-1º CFGS DISEÑO & AMUEBLAMIENTO” 2013-14. I hope you enjoy the course. I would be very grateful if you could complete this survey. It won't take you more than five minutes. Thanks a lot!

Salvador

*Obligatorio

I. About you

My age is... *

- 18-24
- 25-29
- 30-39
- 40-49

I am studying “Ciclo Formativo Madera & Mueble” because ... *

Razón por la que estoy estudiando Formación Profesional

- I am unemployed and I want to work.
- I am working and want to get a better job.
- I have nothing better to do.

I would like to learn English because... *

(mark at least 3 options)

- I am thinking of moving abroad and working in the UK.

- I want to do FCT abroad and I also have to prepare official exams (EOI, Cambridge, etc.).
- I would like to be able to listen to music and understand spoken English.
- I would like to be able to communicate, orally and in a written way, with people.
- I would like to be able to read any kind of text.

How long have you been studying English? *

(mark only 1 option)

- Less than 2 years
- 2-3 years
- 3-4 years
- 4-5 years
- More than 5 years

II. About your habits related to learning English

I learn English for work purposes. *

- Never
- Sometimes
- Frequently

I learn English for leisure *

- Never
- Sometimes
- Frequently

I practice my English, writing and speaking *

- Never
- Sometimes
- Frequently

I listen and read English, mainly authentic texts *

- Never
- Sometimes
- Frequently

III. About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology)

I use ICT for work purposes *

- Never
- Sometimes
- Frequently

I use ICT for leisure. *

- Never
- Sometimes
- Frequently

I have a... *

(mark as many as you have)

- desktop (PC)
- laptop
- netbook
- tablet PC (iPAD, Samsung Galaxy Tab, etc.)
- smartphone (iPhone, Samsung Galaxy SII, etc.)

I use Blogs, Wikis, Websites, Podcasts and any other ICT tools *

- Never
- Sometimes
- Frequently

IV. What you expect from the course

Choose, at least, 3 different options *

- 1. I will learn technical vocabulary related to the field of “Madera & Mueble” .
- 2. I will learn grammatical structures integrated to the technical vocabulary.
- 3. I will learn to communicate, either written (CV, Covering Letter, Blog) or spoken.
- 4. I will learn to read technical manuals related to my studies.
- 5. I will learn to use strategies in order to listen to authentic texts.
- 6. I will learn English with the use of ICT tools.

V. Other comments

Please, state here any other comments that you consider relevant as suggestions for this academic year. *

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR TIME!

Anexo VII

CUESTIONARIO FINAL DE CURSO

Disponible en línea en:

<https://docs.google.com/forms/d/1SqPftTfJTt12wJKiDnhA8yB-cWILqcZ9FDOm8OXIWc/viewform>

Cuestionario Final Curso 2013-14

Os rogaría que, por favor, rellenarais este cuestionario y me lo enviáis para que yo pueda conocer como habéis evolucionado a lo largo del curso. Sólo os llevará 5 minutos. Muchas Gracias!

*Obligatorio

Primera Parte

Reflexión general en torno al aprendizaje del Inglés, y del empleo del Blog como herramienta para aprender lenguas

¿He mejorado mis hábitos de estudios con respecto al inglés? *

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿En qué aspectos?

Marca, al menos, 2 casillas

- Comprensión Oral
- Comprensión Escrita
- Producción Escrita
- Producción Oral

¿He mejorado mis hábitos con respecto al uso de Nuevas Tecnologías? (Blogs, Google Docs, etc)*

- Sí
- No

En caso afirmativo, ¿en qué aspectos?



Segunda Parte. Autoevaluación & Coevaluación

Aquí reflexionaréis sobre si se han cumplido vuestras expectativas y que aspectos habéis mejorado en vuestro aprendizaje.

¿He cumplido mis expectativas? *

- Sí
- No

¿Qué he aprendido del curso? *

Marca, al menos, 4 casillas

- Vocabulario Técnico relacionado con la Familia Profesional "Diseño y Amueblamiento"
- Gramática integrada con el Vocabulario Técnico
- A leer manuales técnicos relacionados con la Familia Profesional
- Estrategias para escuchar textos auténticos
- A comunicarme, por escrito y oralmente
- Aprender inglés a través de Blogs, Páginas Web, etc

Tercera Parte. Feedback. Evaluación al Curso y al Blog

Aquí haréis una evaluación con respecto al curso de Inglés, así como el uso del Blog para aprender inglés

Escribe aquí tu opinión del curso de inglés *

A vertical scrollbar with a white track, a grey thumb, and small up/down arrows at the top and bottom.

Con relación al Blog, según tu opinión, ¿qué mejoras propondrías para desarrollar esta iniciativa?*

A vertical scrollbar with a white track, a grey thumb, and small up/down arrows at the top and bottom.

Enviar

Anexo VIII

MATRIZ DE VALORACIÓN
RUBRIC FOR ASSESSING COLLABORATIVE WRITING

Student's name and surname: _____

| WRITING PRODUCT | COMMENTS | 1-10 |
|--|-----------------|-------------|
| CONTENT (20%) - Coverage of Topic - Quantity of details - Relevance of details - Number of words | | |
| ORGANIZATION (20%) - Use of connectors - Paragraph structure - Clarity of ideas - Sequencing and development of ideas | | |
| GRAMMAR (30%) - Correct use of tense - Correct use of verb agreement - Correct use of word order - Correct use of articles, pronouns and prepositions. - Correct use of number | | |
| VOCABULARY (20%) - Variety - Accuracy in word choice - Appropriate to register - Effective in transmitting meaning | | |
| MECHANICS (10%) - Spelling - Punctuation - Capitalization - Paragraph indentation | | |
| TOTAL | | |

| WRITING PROCESS | COMMENTS | 1-10 |
|------------------------|-----------------|-------------|
| TOPIC SELECTION | | |
| BRAINSTORMING | | |
| PRE-WRITING | | |
| DRAFTING | | |
| REVISION | | |
| FINAL WRITING | | |
| SHARING | | |
| TOTAL | | |

Anexo IX

CALIFICACIÓN DEL BLOG

El blog como proyecto online constituye una pregunta más de los exámenes correspondientes al segundo y tercer trimestre del grupo de 1º de grado superior, de la familia profesional “Diseño y Amueblamiento” dentro de la formación profesional reglada. La suma total de puntos que conforman este proyecto online es de 10 puntos, estando distribuidos de la siguiente forma:

Task writing 1. Diccionario técnico 2 points

Task writing 2. What’s this machine for? 2 points

Task writing 3. Sheet Route/Summary 6 points

TOTAL 10 POINTS

Esta puntuación se le añade a los 100 puntos de los que consta los exámenes trimestrales al examen del segundo trimestre y al examen del tercer trimestre, siendo éste el examen final y oficial al mismo tiempo; habiendo pues un total de 110 puntos. De esta forma la nota final del segundo y tercer trimestre se calculará mediante una regla de tres. A modo de ejemplo, si un alumno obtiene una calificación total de 95 puntos, el resultado correspondiente de la regla de tres será de 8.6.