

TESIS DOCTORAL

*El enfoque sociocultural en el
aprendizaje de inglés en el ámbito de
educación secundaria en la Comunidad
Autónoma de Murcia: análisis de una
intervención colaborativa con apoyo
tecnológico*

M^a BEATRIZ CABALEIRO GONZÁLEZ

Lda. en Filología Inglesa

DPTO. FILOLOGÍAS EXTRANJERAS
Y SUS LINGÜÍSTICAS

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

2017



DPTO. FILOLOGÍAS EXTRANJERAS Y SUS LINGÜÍSTICAS
FACULTAD DE FILOLOGÍA

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A
DISTANCIA**

*El enfoque sociocultural en el
aprendizaje de inglés en el ámbito de
educación secundaria en la Comunidad
Autónoma de Murcia: análisis de una
intervención colaborativa con apoyo
tecnológico*

Autora

M^a BEATRIZ CABALEIRO GONZÁLEZ

Lda. en Filología Inglesa

Directora de la tesis

DRA. ELENA BÁRCENA MADERA

Co-director de la tesis

DR. TIMOTHY READ

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a la UNED la oportunidad que me ha brindado de acceder a la formación, a pesar de la distancia, facilitando mi incursión en el mundo de las tecnologías y sus múltiples aplicaciones en el campo de la enseñanza, muchas de ellas desconocidas por mí antes de la realización del master en esta universidad. Del mismo modo, quisiera mostrar mi agradecimiento a mi directora de tesis, la Dra. Elena Bárcena Madera por sus observaciones y sabios consejos, con los cuales he podido llevar a buen término, primero, el trabajo fin de master y, ahora, esta tesis doctoral

Debo mostrar mi gratitud también al grupo de investigación ATLAS (Applying Technology to Languages), particularmente a los investigadores del proyecto eLITE (edición Literaria Electrónica, subvencionado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo (nº ref.: H2015/HUM-3426) en el que he colaborado en la segunda parte de esta tesis, su compañerismo y feedback del trabajo realizado en esta tesis doctoral. Gracias también a todos los profesores de enseñanza secundaria que respondieron a los cuestionarios y a los alumnos que participaron en la investigación. Sin ellos, ésta no se podría haber llevado a cabo.

Por último, quiero agradecer a mi marido la paciencia mostrada durante la realización de esta tesis. Su comprensión y su apoyo incondicional han hecho posible mi dedicación a esta tarea que ha ocupado tantas horas de nuestro tiempo libre.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	3
INDICE	5
RELACIÓN DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS	11
RELACIÓN DE TABLAS	14
RELACIÓN DE GRÁFICOS	21
RELACIÓN DE ILUSTRACIONES	25
RELACIÓN DE ANEXOS	27
INTRODUCCIÓN GENERAL	29
1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	37
2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	40
3. ESTRUCTURA DE LA TESIS	41
PRIMERA PARTE	45
CAPÍTULO 1 TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE Y SU APLICACIÓN A LAS LENGUAS	47
1.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE	47
1.2. FUNDAMENTOS DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL.....	54
1.2.1. <i>La mediación</i>	57
1.2.2. <i>La zona de desarrollo próximo</i>	60
1.3. LA APLICACIÓN DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS	66
CAPÍTULO 2 LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y SU	73
APLICACIÓN EN LA CARM	73
2.1. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS	73
2.1.2. <i>Evolución de la ELAO</i>	76
2.1.3. <i>Logros y limitaciones de las TIC en la enseñanza de lenguas</i>	84
2.1. USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DESDE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL	100
2.1.1. <i>Enseñanza de lenguas asistida por las TIC desde el enfoque sociocultural</i>	103
2.2. IMPLEMENTACIÓN DEL ENFOQUE SOCIOCULTURAL ASISTIDO POR LAS TIC EN LA	

CLASE DE INGLÉS	108
2.2.1. Contexto de política lingüística europea	109
2.2.2. El Inglés en la legislación española	113
2.2.3. Contribución del Inglés como lengua extranjera al desarrollo de las competencias básicas y relación con el enfoque sociocultural	119
2.2.3. Políticas educativas TIC en la CARM	125
SEGUNDA PARTE.....	135
CAPÍTULO 3 PARÁMETROS INVESTIGADORES DEL ESTUDIO DE CASO	137
3.1. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	137
3.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	141
3.3. POBLACIÓN	145
3.4. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	149
3.4.1. Cuestionario de actitud hacia el Inglés	150
3.4.2. Cuestionario de estilos de aprendizaje.....	152
3.4.3. Cuestionario del uso de las TIC en el aula de Inglés.....	154
3.4.4. Pilotaje de los cuestionarios	155
3.4.5. Otros instrumentos: observación en el aula	159
3.5. PROCEDIMIENTO Y TAREAS	160
3.5.1. La herramienta eXeLearning	165
3.5.2. Desarrollo de las unidades didácticas	167
CAPÍTULO 4 RESULTADOS Y ANÁLISIS	179
4.1. RESULTADOS DE LOS PRETESTS Y DE LOS POSTESTS	179
4.1.1. Diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental en el pretest y en el postest.....	191
4.1.2. Diferencias entre el pretest y el postest de cada grupo.....	193
4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	197
4.3. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	202
4.3.1. Datos del cuestionario de actitud hacia el inglés y del cuestionario de estilos de aprendizaje.....	202
4.3.2. Datos del cuestionario sobre las TIC.....	236
4.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	246

TERCERA PARTE.....	253
CAPÍTULO 5 PARÁMETROS INVESTIGADORES DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO.....	255
5.1. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	255
5.2. POBLACIÓN	257
5.3. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN	258
5.3.1. <i>El cuestionario</i>	258
5.3.2. <i>Elaboración de la carta de presentación</i>	261
5.4. PROCEDIMIENTO Y TAREAS	262
5.4.1. <i>Administración de cuestionarios</i>	262
CAPÍTULO 6 RESULTADOS Y ANÁLISIS	267
6.1. DATOS OBTENIDOS	267
6.1.1. <i>Primera parte del cuestionario. Datos de los participantes</i>	267
6.1.2. <i>Segunda parte del cuestionario. TIC disponibles en el centro de trabajo</i> .	271
6.1.3. <i>Tercera parte del cuestionario. Uso general de las TIC para el profesor de Inglés</i>	281
6.1.4. <i>Cuarta parte del cuestionario. Uso didáctico de las TIC para el desempeño de la profesión</i>	284
6.1.5. <i>Quinta parte del cuestionario. Opinión sobre el aprendizaje colaborativo</i>	290
6.1.6. <i>Sexta parte del cuestionario. Opinión sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo</i>	299
6.1.7. <i>Séptima parte del cuestionario. Experiencia con el trabajo colaborativo y el enfoque sociocultural</i>	304
6.2. DISCUSIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS.....	314
CUARTA PARTE.....	327
CAPÍTULO 7 CONCLUSIONES GENERALES.....	329
7.1. CONCLUSIONES SOBRE LAS HIPÓTESIS FORMULADAS EN EL ESTUDIO EMPÍRICO ..	329
7.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA.....	340
REFERENCIAS.....	345
ANEXOS	384

RELACIÓN DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

AAO	Aprendizaje Asistido por Ordenador
ADSL	Asymmetric Digital Subscriber Line
ALAO	Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador
CA	Comunidad Autónoma
CAI	Computer Assisted Instruction
CALL	Computer Assisted Language Learning
CALT	Computer Assisted Language Testing
CARM	Comunidad Autónoma de la Región de Murcia
CELL	Computer Enhanced Language Learning
CMC	Computer-Mediated Communication
DESECO	Proyecto de Definición y Selección de Competencias
ELAO	Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
GC	Grupo de control
GE	Grupo experimental
HTML	HyperText Markup Language
ICALL	Intelligent Computer Assisted Language Learning
IES	Instituto de Enseñanza Media
INTEF	Instituto de Tecnologías Educativas del Gobierno de España
L1	Primera lengua / Lengua materna
L2	Segunda lengua / Lengua extranjera
LMOOC	Language Massive Open Online Courses
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MCER	Marco Común Europeo de Referencia par alas Lenguas
ME	Magnitud del efecto
MOOC	Massive Open Online Courses
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OER	Open Educational Resources

PDA	Personal Digital Assistant
PMAR	Plan Estratégico de Modernización de la Administración Regional
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TE	Tamaño del efecto
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UE	Unión Europea
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UOE	Use of English
VARK	Visual, Aural, Read / Write, Kinesthetic
WELL	Web Enhanced Language Learning
XML	Extensible Markup Language
ZPD	Zone of Proximal Development

RELACIÓN DE TABLAS

- Tabla 1. Diferencias entre el Constructivismo individual y la Teoría Sociocultural de Vygotsky (elaboración propia).
- Tabla 2. Contribución de los objetivos de Inglés como lengua extranjera a la adquisición de las competencias básicas.
- Tabla 3. Horario de la asignatura de Inglés de los dos grupos participantes.
- Tabla 4. Tabla de distribución de los participantes por grupos con el porcentaje sobre el total.
- Tabla 5. Índice de fiabilidad del cuestionario. α de Cronbach.
- Tabla 6. Índice de fiabilidad del cuestionario. α de Cronbach.
- Tabla 7. Temporalización de las sesiones de la segunda evaluación
- Tabla 8. Unidades didácticas, vocabulario y gramática meta.
- Tabla 9. Notas obtenidas en el pretest y en el postest por el GC.
- Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del pretest del GC.
- Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del postest del GC.
- Tabla 12. Notas obtenidas por el GE en el pretest y en el postest.
- Tabla 13. Estadísticos descriptivos del pretest del GE.
- Tabla 14. Estadísticos descriptivos del postest del GE.
- Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones medias obtenidas por el GE y el GC en el pretest y en el postest.
- Tabla 16. Resultados de la prueba de normalidad.
- Tabla 17. Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes de las diferencias de pretest y postest entre el grupo de control y el experimental.
- Tabla 18. Prueba T de students para muestras independientes de las diferencias de postest de UOE y *Reading* y pretest de *Listening* entre el grupo de control y el experimental.
- Tabla 19. Diferencia de medias entre grupos en el pretest y en el postest.
- Tabla 20. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicada a UOE y *Listening* del grupo de control y a *Reading* del grupo experimental.
- Tabla 21. Prueba t de Student para muestras relacionadas aplicada a *Reading* del grupo de control y a UOE y *Listening* del grupo experimental.

- Tabla 22. Diferencia de medias entre el pretest y el posttest de cada grupo.
- Tabla 23. Interpretación del tamaño del efecto en porcentajes.
- Tabla 24. Cálculo de la *d* de Cohen de las diferencias entre el grupo experimental y el de control en UOE y *Reading*.
- Tabla 25. Descriptivos de frecuencia de la edad de los participantes de ambos grupos.
- Tabla 26. Descriptivos de frecuencia del género de los participantes de ambos grupos.
- Tabla 27. Descriptivos de frecuencia de la nacionalidad de los participantes de los dos grupos.
- Tabla 28. Descriptivos de frecuencia del conocimiento de otros idiomas y del idioma familiar de ambos grupos.
- Tabla 29. Descriptivos de frecuencia de utilización de medios audiovisuales en inglés.
- Tabla 30. Descriptivo de frecuencias de la motivación de ambos grupos.
- Tabla 31. Descriptivo de frecuencias de percepción del nivel de inglés de ambos grupos.
- Tabla 32. Descriptivo de frecuencias de nivel de inglés por destrezas de ambos grupos.
- Tabla 33. Descriptivo de frecuencia de preferencias de procesamiento de la información de ambos grupos.
- Tabla 34. Porcentajes de los dos grupos en cada opción de los ítems sobre la utilidad del inglés.
- Tabla 35. Tabla de contingencia El inglés es útil para el futuro / El inglés es útil para mi futura profesión del GC.
- Tabla 36. Tabla de contingencia. El inglés es útil para el futuro / El inglés es útil para mi futura profesión del GE.
- Tabla 37. Prueba de Chi-cuadrado para El inglés es útil para mi futuro / El inglés es útil para mi futura profesión de ambos grupos.
- Tabla 38. Respuestas de ambos grupos sobre su futura profesión.
- Tabla 39. Valores de Chi-cuadrado para la asociación de la variable género con los cuatro ítems referidos a la utilidad del inglés en ambos grupos.
- Tabla 40. Porcentajes de los dos grupos en cada opción de los ítems sobre la relación de los alumnos con el inglés.
- Tabla 41. Tabla de contingencia Me gusta participar en las clases de Inglés / Me interesa participar en las clases de Inglés del GC.
- Tabla 42. Tabla de contingencia Me gusta participar en las clases de Inglés / Me interesa

participar en las clases de Inglés del GE.

Tabla 43. Prueba de Chi-cuadrado para Me gusta participar en las clases de Inglés / Me interesa participar en las clases de Inglés de ambos grupos.

Tabla 44. Prueba de Chi-cuadrado para comparar la variable género con lo ítems del cuestionario referentes a la relación de los alumnos con el inglés.

Tabla 45. Porcentajes de los dos grupos en cada opción de los ítems relacionados con clases, recursos y exámenes.

Tabla 46. Prueba de Chi-cuadrado para asociar la variable género con los ítems referentes a la percepción de las clases de ambos grupos.

Tabla 47. Porcentajes de cada grupo en cada opción de los ítems relacionados con actividades y destrezas lingüística.

Tabla 48. Prueba de Chi-cuadrado para asociar la variable género con los ítems sobre actividades y destrezas lingüísticas de ambos grupos.

Tabla 49. Porcentajes de cada grupo en cada opción de los ítems relacionados con los deberes y el trabajo de clase.

Tabla 50. Prueba de Chi-cuadrado para comparar la variable género con los ítems relacionados con los deberes y el trabajo de clase.

Tabla 51. Porcentajes de cada grupo en las opciones de los ítems referidos a la posibilidad de mejorar las calificaciones y a su interés por aprobar.

Tabla 52. Prueba de Chi-cuadrado para asociar la variable género con los ítems relacionados con la posibilidad de mejorar las calificaciones y su interés por aprobar.

Tabla 53. Respuestas de ambos grupos sobre lo que más les gusta de las clases de inglés.

Tabla 54. Descriptivo de frecuencias del género.

Tabla 55. Descriptivo de frecuencias de *Tienes ordenador, Internet, Correo electrónico y Te sientes cómodo trabajando con ordenadores..*

Tabla 56. Descriptivos de frecuencia de *Utilizas las TIC como fuente de información, Utilizas las TIC como fuente de información, Te gusta utilizar las TIC y Te sientes cómodo trabajando con ordenadores.*

Tabla 57. Descriptivos de frecuencia de preguntas relacionadas con la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje.

Tabla 58. Descriptivos de frecuencia de las preguntas con opiniones sobre los

ordenadores en clase.

Tabla 59. Descriptivos de frecuencia de las preguntas sobre si elegirían clases con ordenadores, si se sentirían más seguros al realizar las actividades y si les ayudarían a tener mejores notas.

Tabla 60. Prueba de Chi-cuadrado para asociar género con los demás ítems del cuestionario.

Tabla 61. Descriptivos de frecuencia del género, edad y tipo de población de los participantes.

Tabla 62. Descriptivos de frecuencia de niveles educativos, años de experiencia docente y experiencia con TIC.

Tabla 63. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de cañón y frecuencia de uso.

Tabla 64. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de pizarra digital y frecuencia de uso.

Tabla 65. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de portátiles para dos o más alumnos y frecuencia de uso y por alumno y frecuencia de uso.

Tabla 66. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de ordenador de sobremesa para dos o más personas y frecuencia de uso y de un ordenador de sobremesa por alumno y frecuencia de uso.

Tabla 67. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de un dispositivo móvil por alumno y frecuencia de uso.

Tabla 68. Descriptivos de frecuencia del uso del ordenador con fines profesionales y finalidad del uso.

Tabla 69. Descriptivos de frecuencia de medios disponibles y condiciones de utilización.

Tabla 70. Descriptivos de frecuencia de preparación de material.

Tabla 71. Descriptivos de frecuencia del uso de las TIC para la presentación y acceso a contenidos, comunicación con alumnos, instrucción, proyectos colaborativos y como medio de evaluación.

Tabla 72. Descriptivos de frecuencia de opinión de los profesores sobre su experiencia con las TIC presentados de mayor a menor porcentaje.

Tabla 73. Descriptivos de frecuencia de impedimentos para usar TIC en la labor docente.

Tabla 74. Descriptivos de frecuencia de la opinión de los profesores sobre los efectos

del aprendizaje colaborativo en los alumnos.

Tabla 75. Descriptivos de frecuencia sobre el producto del trabajo colaborativo.

Tabla 76. Descriptivos de frecuencia relativos a la opinión de los profesores sobre las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo para los profesores.

Tabla 77. Descriptivos de frecuencia relativos a la opinión de los profesores sobre las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo para los alumnos.

Tabla 78. Descriptivos de frecuencia sobre experiencias de trabajo colaborativo con alumnos.

Tabla 79. Descriptivo de frecuencias relativo a las actividades elegidas para el trabajo colaborativo.

Tabla 80. Descriptivos de frecuencia relativos a los criterios utilizados por los profesores para la formación de grupos.

Tabla 81. Descriptivos de frecuencia sobre competencia sociocultural.

Tabla 82. Descriptivos de frecuencia sobre evaluación de competencia sociocultural.

Tabla 83. Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el inglés del GC.

Tabla 84. Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el inglés del GE.

Tabla 85. Estadísticos descriptivos del cuestionario sobre el uso de las TIC por el GE.

Tabla 86. Tabla de contingencia para género y los demás ítems del cuestionario.

Tabla 87. Centros participantes en el estudio y número de profesores que participan en cada centro.

Tabla 88. Descriptivos de frecuencia de la opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje colaborativo.

RELACIÓN DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GC en el pretest y postest de UOE.

Gráfico 2. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GC en el pretest y postest de *Reading*.

Gráfico 3. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GC en el pretest y postest de *Listening*.

Gráfico 5. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GE en el pretest y postest de *Reading*.

Gráfico 6. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GE en el pretest y postest de *Listening*.

Gráfico 7. Puntuaciones obtenidas en el pretest y postest de UOE por ambos grupos.

Gráfico 8. Puntuaciones obtenidas en el pretest y postest de *Reading* por ambos grupos.

Gráfico 9. Puntuaciones obtenidas en el pretest y postest de *Listening* por ambos grupos.

Gráfico 10. Edad de los participantes de ambos grupos.

Gráfico 11. Género de los participantes de ambos grupos.

Gráfico 12. Nacionalidades de los participantes de ambos grupos.

Gráfico 13. Idioma familiar de los participantes y otros idiomas que conocen.

Gráfico 14. Medios audiovisuales utilizados por los dos grupos en los que se escucha en inglés.

Gráfico 15. Motivación para aprender inglés de ambos grupos.

Gráfico 16. Percepción del nivel de inglés de ambos grupos.

Gráfico 17. Percepción de nivel de comprensión oral de ambos grupos.

Gráfico 18. Percepción de nivel de expresión oral de ambos grupos.

Gráfico 19. Percepción de nivel de comprensión escrita de ambos grupos.

Gráfico 20. Percepción de nivel de expresión escrita de ambos grupos.

Gráfico 21. Ítem del GC con el porcentaje más alto en cada destreza.

- Gráfico 22. Ítem del GE con el porcentaje más alto en cada destreza.
- Gráfico 23. Porcentaje de varones y mujeres en los dos grupos.
- Gráfico 24. Preferencias de procesamiento de información de ambos grupos.
- Gráfico 25. Género de los participantes.
- Gráfico 26. Porcentaje de estudiantes con ordenador, Internet, correo electrónico y que usan las TIC para sus trabajos escolares.
- Gráfico 27. Porcentaje de estudiantes que usan las TIC para el trabajo escolar, como fuente de información, a los que le gustan las TIC y que se sienten cómodos trabajando con ordenadores.
- Gráfico 28. Porcentaje de estudiantes que piensan que trabajar con TIC supone mayor esfuerzo, participación, autonomía o que favorece el aprendizaje.
- Gráfico 29. Porcentajes de alumnos que creen que con ordenadores se aprende más, las clases son más interesantes y más divertidas.
- Gráfico 30. Porcentaje de alumnos que elegirían clases con ordenadores, que se sienten más seguros al hacer los ejercicios con ellos y que creen que les ayudarían a tener mejores resultados en los exámenes.
- Gráfico 31. Porcentajes de resultados obtenidos en el ítem *Es más divertido realizar actividades con los ordenadores*.
- Gráfico 32. Porcentajes de género, edad y tipo de población de los participantes.
- Gráfico 33. Porcentajes de etapas educativas, años de experiencia como profesores y con las TIC.
- Gráfico 34. Porcentajes de disponibilidad de cañón y frecuencia de uso.
- Gráfico 35. Porcentajes de disponibilidad de la pizarra digital y frecuencia de uso.
- Gráfico 36. Porcentajes de disponibilidad de un portátil para 2 ó más alumnos y frecuencia de uso y porcentajes de un portátil por alumno y frecuencia de uso.
- Gráfico 37. Porcentajes de disponibilidad de un ordenador de sobremesa para dos o más alumnos y frecuencia de uso y porcentajes de disponibilidad de un ordenador por persona y frecuencia de uso.
- Gráfico 38. Porcentajes disponibilidad de dispositivo móvil por alumno y frecuencia de

uso.

Gráfico 39. Porcentajes del uso del ordenador con fines profesionales y finalidad de uso.

Gráfico 40. Porcentajes de disponibilidad de ordenador de sobremesa y portátil y condiciones de utilización.

Gráfico 41. Porcentajes de preparación de material.

Gráfico 42. Porcentajes de uso de las TIC para presentación y acceso a contenidos, comunicación con alumnos, instrucción, proyectos colaborativos y medio de evaluación.

Gráfico 43. Porcentajes relativos a las opiniones de los profesores sobre su experiencia con TIC.

Gráfico 44. Porcentajes relativos a la opinión de los profesores sobre distintos aspectos relacionados con el aprendizaje colaborativo.

Gráfico 45. Porcentajes relativos a la opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo.

Gráfico 46. Porcentajes de las experiencias de los profesores en la realización de trabajos colaborativos.

Gráfico 47. Porcentajes relativos a la competencia sociocultural en el aula.

Gráfico 48. Porcentajes relativos a la evaluación de la competencia sociocultural.

Gráfico 49. Porcentaje de profesores que participan en proyectos colaborativos con otros centros.

RELACIÓN DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Desarrollo cognitivo según el enfoque sociocultural (elaboración propia).

Ilustración 2. Zona de desarrollo próximo (elaboración propia).

Ilustración 3. Interacción entre iguales, en la que el experto puede convertirse en aprendiz y el aprendiz en experto en una situación diferente (elaboración propia).

Ilustración 4. Adaptación de competencias clave de la UE a las Competencias Básicas de la LOE.

Ilustración 5. Mapa de ubicación del IES Pedro Peñalver.

Ilustración 6. Ejemplo de unidad didáctica digitalizada. Corresponde a la unidad titulada "Innovation".

Ilustración 7. Aula Plumier del IES Pedro Peñalver.

Ilustración 8. Presentación de contenidos.

Ilustración 9. Presentación creada para la unidad didáctica.

Ilustración 10. Actividades interactivas.

Ilustración 11. Actividad con palabras enlazadas a WordReference.

Ilustración 12. Creación de crucigramas.

Ilustración 13. Juego.

Ilustración 14. Actividades interactivas de refuerzo.

Ilustración 15. Transcripción.

RELACIÓN DE ANEXOS

- Anexo 1 Cuestionario de actitud hacia el Inglés.
- Anexo 2 Cuestionario VARK.
- Anexo 3 Cuestionario sobre el uso de las TIC.
- Anexo 4 Crucigrama creado por los alumnos.
- Anexo 5 Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el Inglés del grupo de control.
- Anexo 6 Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el Inglés del grupo experimental.
- Anexo 7 Estadísticos descriptivos del cuestionario sobre el uso de las TIC por el GE.
- Anexo 8 Tabla de contingencia para género y los demás ítems del cuestionario.
- Anexo 9 Carta de presentación del cuestionario.
- Anexo 10 Cuestionario sobre el enfoque sociocultural en la enseñanza de inglés asistida por las TIC en los IES de Murcia.
- Anexo 11 Carta de presentación del cuestionario.
- Anexo 12 Centros participantes en el estudio y número de profesores que participan en cada centro.
- Anexo 13 Descriptivos de frecuencia de la opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje colaborativo.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La Teoría Sociocultural de Vygotsky “indica que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico-cultural” (Salas, 2001) y de ella se pueden extraer implicaciones en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje ya que, como afirma Moll (1993, citado por Salas, 2001), “para Vygotsky la educación implica el desarrollo potencial del sujeto, y la expresión y el crecimiento de la cultura humana”. En la misma línea, Salguero (2015) sostiene que

de acuerdo con el planteamiento dialéctico de Vygotsky, el desarrollo es producto de las interacciones que se establecen entre la persona que aprende y los otros individuos mediadores de la cultura. De tal manera, la educación constituye una de las fuentes más importantes para el desarrollo de los miembros de la especie humana, al privilegiar los vínculos entre los factores sociales, culturales e históricos y su incidencia en el desarrollo intrapsíquico.
(p.255)

En la presente tesis doctoral se aborda la enseñanza de lenguas desde la perspectiva sociocultural utilizando las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC). Concretamente, se analizarán ambas en relación a la enseñanza / aprendizaje de la lengua inglesa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (en adelante CARM). Para ello, me referiré, en primer lugar, a los motivos que justifican la inclusión de una lengua extranjera en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) y que convierten su aprendizaje en una necesidad en el contexto de la sociedad actual.

Esta necesidad creciente de dominar alguna lengua extranjera tiene su origen en motivos de diversa índole, todos ellos relacionados con la globalización de la sociedad actual,

entre los que se encuentran el incremento de las relaciones internacionales ya sea por motivos profesionales, educativos o turísticos. La multiculturalidad, fenómeno cada vez más extendido no solo en Europa sino en todo el mundo, es otro factor determinante ya que el dominio de otras lenguas facilita la comunicación y aumenta la posibilidad de relacionarse con individuos de otras culturas (García, 2003; Sagredo, 2008; Alejaldre Biel, 2013a; Alejaldre Biel, 2013b; Gorter, 2015)

Más aún, el conocimiento de otras lenguas facilita la integración de comunidades culturalmente diferentes, puesto que toda lengua es un instrumento para el entendimiento entre culturas que permite conocer y comprender costumbres y formas de vida diferentes, favoreciendo, al mismo tiempo, la tolerancia, el interés y el respeto por otros países y sus manifestaciones culturales. Todos estos factores ponen de manifiesto la necesidad de conocer una lengua extranjera, necesidad incrementada, si cabe, por la presencia de las TIC. En este sentido, la su utilización junto con la generalización de Internet convierten las lenguas extranjeras en una herramienta imprescindible para la plena integración en la sociedad del conocimiento y de la comunicación, así como para la inserción en el mundo laboral (Rico y Agudo, 2016).

Desde el Consejo de Europa se tienen en cuenta todas estas consideraciones al insistir en la importancia de aprender lenguas extranjeras como medio para comprender mejor la diversidad cultural europea (Conclusions, 2002; Unión Europea, 2009; European Commission, 2012). Del mismo modo, se transmite la idea de que el dominio de una lengua permite acceder a otras formas de codificar la experiencia, a otras culturas y sociedades favoreciendo así el respeto por la diversidad. Desde este punto de vista, se considera que una de las necesidades básicas de la sociedad es la de formar a los miembros de la misma como responsables, autónomos y conscientes de sus derechos y

obligaciones. De ahí que la capacidad de hablar una lengua extranjera se convierta en un objetivo prioritario. Por este motivo, hace hincapié en la necesidad de que todos los sistemas educativos que forman parte de la Unión Europea promuevan el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras durante el período escolar.

Si se tienen en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa y los factores que las originan, la lengua inglesa es particularmente útil puesto que en la mayoría de los países de la Unión Europea se imparte Inglés como primera lengua extranjera y, por otra parte, es a través de esta lengua cómo se establece la comunicación entre sus ciudadanos, lo que le concede el papel de lengua franca. Como sostiene Tsou (2015, p.48), “Along with globalization, English has established itself as the world’s common language for academic and Business interaction”. En consecuencia, se puede concluir que la relevancia del inglés en el mundo actual se deriva principalmente de su papel como instrumento que facilita la comunicación y el acceso a la información de otras culturas y a formas diferentes de codificar la experiencia, generando, a su vez, una actitud más tolerante y positiva hacia la diversidad cultural.

También la presencia de las TIC, que ejercen un factor determinante en la globalización, hace que el inglés cobre mayor importancia por ser la lengua utilizada en este campo. En pocas palabras, la lengua inglesa adquiere su importancia en función de su papel como lengua franca no solo en Europa sino también en la comunicación mundial. Trasladándolo a la CA que nos ocupa, se puede decir que Murcia se ha convertido en un lugar turístico destacado e incluso en lugar de residencia permanente para muchos ciudadanos europeos, en parte por su clima privilegiado. Además, la exportación de sus productos a otros países europeos ha adquirido gran importancia para el sector agrario. En este sentido, se puede concluir que tanto el desarrollo turístico como las relaciones comerciales ponen de relieve

la importancia de la lengua inglesa que, también en esta CA, se ha convertido en una herramienta que aumenta las posibilidades de conseguir un puesto de trabajo.

Del crecimiento e importancia del inglés a nivel internacional, y como consecuencia también a nivel nacional, se deriva la relevancia de su presencia en el sistema educativo español, convirtiéndose en la primera lengua extranjera en la mayor parte de los centros de Educación Secundaria. En el currículo establecido se aborda su enseñanza desde un enfoque pragmático que plantea la necesidad de enseñar a comunicarse en inglés de forma efectiva en lugar de realizar una mera transmisión de conocimientos sobre la lengua. Así, se plantea como el objetivo principal del aprendizaje de esta lengua el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés. Es decir, la capacidad de interactuar adecuadamente en diferentes situaciones comunicativas, bien se oralmente o por escrito.

Por otra parte, también hay razones que aconsejan la presencia de las TIC en el currículo. El desarrollo espectacular que han experimentado a lo largo de los últimos años las ha llevado a formar parte de todos los ámbitos del mundo que nos rodea, incluido el educativo (Marqués, 2013; Sánchez, Mallado y González-Piñal, 2013; Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014; Lugo, Kelly y Schurmann, 2015). Su capacidad para crear imágenes o sonidos y codificar textos, para almacenarlos y distribuirlos gracias a utilización de Internet hace que jueguen un papel fundamental no solo en la globalización mundial o en el mundo educativo en general sino también en el mundo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas en particular. Así, si en el campo educativo, las TIC permiten la desaparición de las restricciones espacio-temporales, característica que adquiere una importancia mayor en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas. La razón es que proporciona a los aprendices oportunidades de interacción con hablantes nativos o utilizando la lengua como instrumento de comunicación, ya sea oralmente o por escrito, de

forma sincrónica o asincrónica, de las que no disponen en el aula. De ahí que, como veremos en el apartado 2.2.3., las políticas educativas más recientes, tanto a nivel nacional como en la CA que nos ocupa, apuesten por la integración de las TIC en el currículo escolar. Por otra parte, esta integración en el ámbito escolar favorece la inserción posterior de los estudiantes en la sociedad de la información y en el mundo laboral (De Hoyos et al., 2013; Díaz, Jiménez y Hermosilla, 2014; Okwuosa, 2015). Por lo tanto, la inclusión de la lengua extranjera, en este caso el inglés, en el currículo está más que justificada, al igual que la integración de las TIC en el mismo.

Ambos, el aprendizaje del inglés y la utilización de las TIC con esta finalidad, son el objeto de esta tesis doctoral. Concretamente, se aborda la enseñanza / aprendizaje del inglés desde el enfoque sociocultural y sus implicaciones pedagógicas, como, por ejemplo, el concepto de aprendizaje colaborativo. En este contexto, se entiende por aprendizaje colaborativo aquel en el que los alumnos son responsables de la estructura de las interacciones y, al mismo tiempo, ejercen el control sobre las diferentes decisiones que influirán en su aprendizaje (Panitz, 1999). Es decir, el aprendizaje colaborativo está centrado en los aprendices ya que los miembros del grupo comparten la autoridad y realizan el trabajo conjuntamente, aceptando la responsabilidad de sus acciones.

Como veremos a lo largo del primer capítulo, desde la perspectiva sociocultural se concibe el aprendizaje como un proceso que se origina en el ámbito interpersonal para alcanzar posteriormente el ámbito intrapersonal, en el que tiene lugar la creación del conocimiento a través de la interacción de los aprendices en un entorno determinado. En estos intercambios sociales intervienen artefactos culturales que actúan como mediadores entre lo social y lo personal. Aquí es donde intervienen las TIC en su función de artefactos o instrumentos mediadores. En este sentido, la revolución tecnológica no solo proporciona

instrumentos idóneos para la creación de conocimiento sino que, además, es capaz de crear un nuevo entorno de aprendizaje que puede superar las barreras del aula y en el que se dan las condiciones necesarias para que tenga lugar la colaboración.

A pesar de que se pueden encontrar elementos que sintonizan con el enfoque sociocultural en el currículo establecido en nuestro sistema educativo y aunque muchos autores reconocen la idoneidad de su aplicación utilizando las TIC, como veremos a lo largo de la tesis, no parece haber investigaciones que proporcionen datos concretos sobre el impacto de su aplicación sobre el aprendizaje en general y sobre el aprendizaje de Inglés como primera lengua extranjera en particular. No hay constancia de proyectos siguiendo este enfoque implementados en el aula para la realización de experimentos en el ámbito de la enseñanza reglada, con estudiantes reales y respetando el currículo establecido por la legislación.

Si bien la CARM realiza convocatorias anuales de proyectos de innovación educativa, aún contando siempre con la participación de un gran número de docentes, no hay ejemplos de investigación aplicada en este campo que faciliten la toma de decisiones en cuanto a la utilización de esta metodología en el aula de Inglés durante la etapa de la ESO. Esta reflexión generó mi interés por la realización de esta investigación. La evolución de nuestra sociedad y la situación actual de la misma hace que los docentes nos encontremos con grupos de aprendices cada vez más heterogéneos y, en muchos casos carentes de motivación. Teniendo en cuenta el carácter obligatorio de la ESO, estamos obligados a buscar las herramientas que nos permitan motivar a los alumnos y facilitar así su participación activa en el proceso de aprendizaje, haciéndolos conscientes de que ellos son los protagonistas.

En la búsqueda de estas herramientas y después de la realización del Master Universitario

de Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicada a la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, en la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia), se despertó mi interés por la utilización de las TIC y por la explotación de sus diversas utilidades en el aula de Inglés. Por otra parte, éste se vio incrementado al observar que alumnos de grupos totalmente desmotivados y sin interés alguno por las actividades realizadas en el aula mostraban gran interés y agrado por las que se realizaban en el ordenador. De la misma forma, mostraban interés por realizar proyectos cuando sabían que éstos serían expuestos en alguna de las plataformas *online* que utilizábamos y que podrían ser vistos desde cualquier lugar con conexión a Internet. Esta disposición positiva hacia el trabajo en el ordenador me movió a profundizar en la utilización de las herramientas que la web 2.0 pone a nuestra disposición.

Además de utilizar el ordenador para la producción de exámenes, ejercicios para imprimir o para buscar información en la red, después de finalizar el master, comencé a utilizar con mis alumnos un blog y una wiki creados durante su realización y que sigo manteniendo en la actualidad. El primero se utiliza como fuente de información sobre los temas propuestos, principalmente de actualidad, para realizar las tareas encomendadas. En cuanto a la wiki, se ha usado con distintas finalidades según el año académico y los grupos de alumnos implicados. Por una parte, contiene material para que los distintos grupos en los que imparto clase puedan practicar los contenidos abordados durante el curso. Por la otra, en algunas ocasiones, contiene las páginas personales y de acceso privado dónde los alumnos pueden insertar los textos o proyectos asignados. Una parte de la wiki, de acceso público, está dedicada a recursos para profesores de inglés, clasificados con la intención facilitar la búsqueda de material o de los enlaces que cualquier docente de esta materia pueda necesitar.

Durante dos cursos consecutivos, he colaborado con una profesora de español de un instituto americano poniendo en contacto a sus alumnos con los míos para la realización de diferentes tareas. A lo largo del primer curso, los alumnos trabajaron en equipos mixtos formados por alumnos americanos y españoles. Los primeros escribían en español mientras que los segundos escribían en inglés. Sus intercambios lingüísticos tenían lugar en las páginas de acceso privado asignadas a cada equipo, ubicadas en la wiki anteriormente mencionada, y consistían en las tareas asignadas y que debían entregar a sus respectivas profesoras, tareas como presentarse, preguntar sobre hábitos o festividades, contar viajes escolares etc. Los miembros de cada equipo corregían las tareas de sus compañeros, indicándole si tenían faltas de ortografía o si había dificultades de comprensión. Una vez corregidos los errores, daban por finalizada la tarea y la insertaban en otra wiki, creada con esta finalidad a modo de revista escolar.

Durante el curso siguiente, continuó la colaboración con la profesora americana y se volvió a crear otra wiki a modo de revista para exponer todos los proyectos multimedia realizados por los alumnos. En este caso, en torno a esta colaboración se realizó un proyecto de innovación¹ aprobado por la Consejería de Educación, Cultura y Universidades de la CARM en su convocatoria anual, del cual fui coordinadora y en el que participó otra profesora de Inglés del mismo instituto. La incursión en el mundo de las TIC y el afán por conseguir su integración en el aula me ha llevado, por una parte, a la utilización de material disponible en la red, creado por otros profesores para compartir con la comunidad educativa y, por la otra, a la creación de mi propio material, bien utilizando páginas que permiten la creación para compartir o utilizando programas cuya finalidad es la de la

¹ Relación de proyectos de innovación educativa seleccionados. <file:///C:/Users/beatriz/Desktop/30589-30589%20Cumplimentaci%C3%B3n1897.pdf>

facilitar esa creación a cualquier docente, como Jcllic, Hot Potatoes y sobre todo, el paquete eXeLearning, al que me referiré en el segundo capítulo, utilizado en varios grupos de trabajo, algunos coordinados por mi, para crear material dirigido a grupos de estudiantes específicos.

Todas las experiencias comentadas me permitieron integrar las TIC, hasta cierto punto, en el aula de Inglés, además de comprobar de primera mano la actitud de los alumnos hacia su utilización y su forma de enfrentarse al trabajo colaborativo. Sin embargo, no he podido analizar los efectos que estas experiencias han podido tener sobre el aprendizaje. Todo ello me ha motivado para la realización de esta tesis doctoral, después de plantearme las cuestiones fundamentales que serán el eje vertebrador de la misma.

1. Hipótesis y objetivos de la investigación

La investigación se plantea desde dos vertientes en torno al enfoque sociocultural abordando, por una parte, los efectos de su implementación en un aula de ESO en la CARM y, por la otra, analizando la posibilidad de implantación de dicho enfoque en esta comunidad autónoma (en adelante CA) teniendo en cuenta los medios de que disponen los centros educativos y la voluntad de implementación de dicho enfoque por parte del profesorado. Con este fin, se realizan dos estudios, el primero de carácter cuasi-experimental y el segundo de corte descriptivo.

Así, el objetivo del primer estudio es analizar la conveniencia en términos de resultados académicos de utilizar el enfoque sociocultural en la enseñanza del Inglés como segunda lengua, asistida por las TIC, en el ámbito de la educación secundaria con el fin de observar su impacto en el alumnado y en el aprendizaje de las distintas destrezas lingüísticas. Esta es la finalidad del estudio cuasi-experimental realizado para averiguar de qué modo la

intervención pedagógica diseñada para su implementación según este enfoque con el apoyo de las TIC incide en una mejora en el aprendizaje de los alumnos participantes en el estudio. En caso de existir, esta mejora se reflejará en las calificaciones obtenidas por los alumnos en los tests realizados al final de la intervención. Al mismo tiempo, una vez analizados los resultados obtenidos, se pretende establecer implicaciones para el aula que, a su vez, pueden favorecer la obtención de una mejora en el proceso de enseñanza / aprendizaje que redunde en un aprendizaje más efectivo que derive en mejores calificaciones en el área de Inglés como lengua extranjera.

Con este objetivo en mente, en el estudio se formula la siguiente hipótesis investigadora: la implementación del enfoque sociocultural en la enseñanza del Inglés como segunda lengua asistida por las TIC favorece el aprendizaje de esta lengua, concretamente, el aprendizaje léxico y gramatical, la comprensión lectora y la comprensión oral. Esta hipótesis se concreta en las siguientes hipótesis de trabajo:

- Los alumnos de Inglés como lengua extranjera de 4º de ESO que reciban las clases siguiendo los principios del enfoque sociocultural con el apoyo de las TIC obtendrán una diferencia mayor entre los resultados de los pretests y los postests de gramática y vocabulario (en adelante UOE²), comprensión lectora (en adelante *Reading*) y comprensión oral (en adelante *Listening*) que el grupo de control y, por otra parte, alcanzarán también calificaciones más altas.

A pesar de que la intervención didáctica contempla las cuatro destrezas lingüísticas, debido a la falta del tiempo necesario para la realización de las pruebas previas, no se analizará en

² Se adopta el nombre de UOE, *Listening* y *Reading* para las tres variables dependientes por ser los que se utilizan habitualmente en los departamentos de Inglés de los centros de educación secundaria para referirse a las distintas destrezas y, en esta investigación, me pareció más conveniente usarlos por ser más cortos que su nombre en español y, por lo tanto, más manejables.

el estudio su impacto en las destrezas de expresión oral y escrita.

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el estudio son los tests, realizados antes y después de la intervención didáctica, y los cuestionarios administrados a los dos grupos. Por lo tanto, se sigue una metodología mixta en la que se obtienen datos de tipo cuantitativo y de tipo cualitativo.

La otra parte de la investigación trata de un estudio diseñado para averiguar hasta que punto el profesorado de Inglés de la CARM aborda la enseñanza desde esta perspectiva, comprobando, al mismo tiempo si dicho profesorado cuenta con la tecnología necesaria para poder abordar la enseñanza del Inglés como lengua extranjera con el apoyo de las TIC. Es decir, el estudio pretende comprobar si la dotación de los centros en TIC es suficiente para que los profesores las utilicen como apoyo a su labor docente y, para ello, se plantea como objetivo obtener la siguiente información:

- El perfil de los encuestados y de sus centros de trabajo.
- Las tecnologías disponibles en los centros.
- El uso que hacen los profesores de las nuevas tecnologías.
- El uso que hacen los profesores de las nuevas tecnologías para el desempeño de su profesión.
- La opinión de los profesores sobre el trabajo colaborativo.
- La opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo.
- La experiencia de los profesores en relación al trabajo colaborativo.

Se trata, pues, de un estudio descriptivo.

En definitiva, en esta investigación se plantean dos estudios, por una parte, uno de carácter cuasi-experimental, como se verá en el capítulo 3, para observar los efectos de la intervención didáctica basada en el enfoque experimental y, por la otra, un estudio

descriptivo, que se presentará en el capítulo 5, para dilucidar los medios disponibles en los centros de secundaria de la CARM y hasta qué punto los docentes de esta comunidad los utilizan para utilizar una metodología pedagógica acorde con este enfoque.

2. Metodología de la investigación

Como se expone en el apartado anterior, el primero de los estudios realizados en esta investigación trata de evaluar el impacto de la implementación del enfoque sociocultural asistido por las TIC en la clase de Inglés como lengua extranjera en un curso de ESO en la CARM y, por este motivo, se encuadra en la denominada *investigación-acción*. Esta se caracteriza por ser el profesor el que realiza la función de investigador y, de este modo, se convierte en actor del cambio (Pérez Tórrres, 2006; Martínez Celis, 2013). En este sentido, se trata de investigación aplicada.

En lo que se refiere al diseño, se trata de un estudio cuasi-experimental puesto que la intervención en el aula se ha realizado sin elegir aleatoriamente a los participantes en el mismo. Es decir, todos los sujetos pertenecen a dos grupos, el experimental y el de control, establecidos con anterioridad en el centro educativo. Ambos grupos realizan un pretest, antes de la intervención didáctica, y un posttest una vez finalizada la misma. Los datos proporcionados por los tests se someterán a análisis estadísticos que permitirán verificar el efecto de la intervención en las calificaciones de los alumnos. También se administran cuestionarios por lo que en el estudio se obtienen datos cuantitativos y cualitativos. Por este motivo, el estudio se asigna a la metodología mixta.

Además de analizar el impacto de la implementación del enfoque sociocultural asistida

por las TIC en un grupo concreto, esta investigación pretende conocer si los medios disponibles en los centros de secundaria de la CARM hacen posible esta implementación y, por otra parte, si los docentes de Inglés utilizan una metodología acorde con dicho enfoque. Por este motivo, en esta investigación se realiza también un estudio descriptivo con el fin de obtener datos sobre la dotación de los centros en TIC y sobre la utilización de éstas por parte del profesorado de Inglés en su labor docente, abordando, además, sus experiencias en relación al enfoque sociocultural. Dados los objetivos del estudio, la técnica utilizada para la recogida de datos es la del cuestionario, ya que permite, por una parte, describir e interpretar dichas experiencias y, por la otra, conocer la dotación tecnológica de los centros.

3. Estructura de la tesis

En este apartado se presentan las cuatro partes diferenciadas en las que se estructura la tesis doctoral, así como los distintos capítulos en los que se divide cada una. Para empezar, en la primera parte del texto se realiza la contextualización del enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Así, en el capítulo 1 concretamente, se exponen los principios básicos de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje. Siendo esta una teoría referida al aprendizaje en general, en la última sección de este capítulo se analiza el enfoque sociocultural en relación a la enseñanza de lenguas en particular.

En el capítulo 2 se analiza la utilización de las TIC en el campo de la enseñanza de lenguas y, después de exponer la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (en adelante ELAO), se analizan los logros y limitaciones de las TIC en relación a la enseñanza de lenguas. Seguidamente, se valora la posibilidad de utilizarlas en la enseñanza en general desde el punto de vista del enfoque sociocultural, para finalizar analizando esta posibilidad en relación a la enseñanza de lenguas en particular. Por último, en este

capítulo, por una parte, se presenta el contexto de política lingüística europea y la legislación española relativa el Inglés como lengua extranjera para examinarlo en relación al enfoque sociocultural. Por una parte, se analiza la contribución del área de Inglés al logro de las competencias básicas y, por la otra, se abordan las políticas educativas TIC de la CARM con el fin de comprobar si éstas derivan en la dotación tecnológica de los centros educativos.

En la segunda parte de la tesis, que comprende los capítulos 3 y 4, se presentan los parámetros investigadores del estudio de caso realizado con los alumnos de 4º de ESO. En primer lugar, en el capítulo 3, se expone el marco metodológico de la investigación. Así, se presenta el tipo de investigación realizada y los instrumentos utilizados para llevarla a cabo. Se presenta también el contexto en el que se realiza, describiendo tanto el centro educativo como la población participante. El capítulo finaliza describiendo la intervención pedagógica, refiriéndose, en primer lugar, a la herramienta utilizada para la digitalización de las unidades didácticas y, posteriormente, al desarrollo de las mismas y al tipo de actividades realizadas durante la intervención.

El capítulo 4 se dedica por entero a la presentación y análisis de resultados. En primer lugar, se exponen los datos obtenidos en los tests realizados antes y después de la intervención didáctica. Estos datos se analizan en función de las hipótesis de trabajo planteadas previamente. En segundo lugar, se presentan los datos obtenidos con los distintos cuestionarios administrados y se analizan relacionándolos también con los obtenidos en los tests.

La tercera parte de la tesis, con una estructura similar a la seguida en el estudio experimental, se desarrolla a lo largo de dos capítulos y está dedicada al estudio descriptivo en el que participa el profesorado de Inglés de los IES públicos de la CARM.

En el capítulo 5 se presentan los parámetros investigadores del estudio y los instrumentos utilizados para su realización. Se trata de un cuestionario elaborado con el fin de recoger información sobre los profesores participantes y sobre la dotación tecnológica de los centros educativos en los que desempeñan su labor docente. En el capítulo 6, se exponen los resultados obtenidos en los cuestionarios., presentando después su análisis. A partir de éste, se elabora, en primer lugar, el perfil de los participantes en el estudio en relación al uso de las TIC y al enfoque sociocultural y, seguidamente, se muestra la tecnología disponible en los centros. El capítulo finaliza presentando las conclusiones alcanzadas después del análisis realizado.

El capítulo 7 conforma la última parte de la tesis. Es aquí dónde se exponen las conclusiones generales en relación a los objetivos del estudio descriptivo realizado en los IES de la CARM y en relación a las hipótesis planteadas en el estudio cuasi-experimental realizado con el grupo de 4º de ESO. Se exponen también las implicaciones pedagógicas que se extraen de los resultados obtenidos en los dos estudios que forman parte de esta investigación. Para finalizar, el capítulo da cuenta de las limitaciones de la investigación y propone líneas de investigación futuras.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1 TEORÍA SOCIOCULTURAL DEL APRENDIZAJE Y SU APLICACIÓN A LAS LENGUAS

Dado que esta investigación se plantea la implementación del enfoque sociocultural asistido por las TIC, en el primer capítulo se presenta la Teoría Sociocultural del Aprendizaje y sus fundamentos. Se analiza también su relación con la enseñanza-aprendizaje de lenguas para plantear la posibilidad de impartir clases con un enfoque acorde con esta teoría.

1.1. Contextualización de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje

Las teorías que tratan de describir los procesos de aprendizaje y de adquisición de conocimiento han experimentado un enorme desarrollo paralelo a los avances de las teorías de la enseñanza y de la psicología surgidas con el objetivo de sistematizar los mecanismos asociados a los procesos mentales que posibilitan el aprendizaje (Rodríguez, 2000). Como consecuencia de los principios procedentes de diferentes teorías del aprendizaje surge el movimiento hacia el proceso de enseñanza / aprendizaje centrado en el alumno. La Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1980; Moreira y Mazzarella, 2001; Salas, 2001; Lantolf, 2002; Díaz-Barriga, 2003) es objeto de esta tesis doctoral y, para entenderla en su totalidad, es necesario abordarla en relación a dos corrientes psicológicas del aprendizaje que tratan de describir los procesos que intervienen en el aprendizaje y en la adquisición del conocimiento y a las que me referiré en esta sección.

En primer lugar, haré referencia al Cognitivismo, que es una corriente de la psicología que surgió en los años 60 (Broadbent, 1958; Bandura, 1974; Bruner, 1983; Rumelhart y McClelland, 1986; Baddeley, 1992; Bartlett, 1995; Ebbinghaus, 2013; Neisser, 2014)

como reacción al Conductismo³. Su finalidad es el estudio de la cognición, o los procesos mentales que intervienen en la construcción del conocimiento. Esta construcción implica diversas acciones complejas como son almacenar, recuperar, comprender, organizar y utilizar la información recibida a través de los sentidos. Así, su objeto de estudio es el conocimiento y los mecanismos involucrados en su elaboración como la percepción, la memoria, el aprendizaje, la formación de conceptos y el razonamiento lógico. Desde el punto de vista del Cognitismo, el sujeto es un ente activo cuyas acciones son el resultado de procesos internos elaborados a partir de sus experiencias previas y, del mismo modo, el conocimiento se desarrolla en la mente como una representación interna de una realidad externa (Duffy y Jonassen, 2013). Así, las teorías cognitivistas ponen el énfasis en el desarrollo del potencial cognitivo del individuo con el fin de que pueda convertirse en un aprendiz con estrategias para aprender y solucionar problemas (Sanz Gil, 2004).

En cuanto a la enseñanza de lenguas, la lingüística cognitiva establece una relación directa del lenguaje con el pensamiento, con el mundo y con las experiencias de los hablantes (Lakoff, 1987; Langacker, 1991). Según esta teoría, el aprendizaje de los códigos y estructuras lingüísticas atraviesan procesos similares a los del aprendizaje de otros tipos de conocimientos. Es decir, se aprenden, almacenan y recuperan de la misma forma. En otras palabras, “el lenguaje no es una facultad autónoma, sino que se relaciona con las otras habilidades cognitivas humanas” (Cuenca, 2000, citado por Bes Izuel, 2007, p.22).

³ El conductismo se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir y considera la mente como una “caja negra” a la que no se puede acceder (Watson, 1925; Hull, 1943; Tolman, 1949; Skinner, 1957; Kantor, 1990; Pavlov, 2010). Para el conductismo, el conocimiento consiste en una respuesta pasiva y automática a factores o estímulos externos. En la misma línea, para los conductistas, el aprendizaje es un fenómeno de causa-efecto o de estímulo-respuesta.

Fundamentado en el Cognitivismo (Bruner, 1966, Piaget, 1969, Piaget, 1970; Hernández Polanco, 2009) surge el Constructivismo (Piaget, 1963; Vygotsky, 1980; Jonassen, 1991; Spiro, Feltovich, Jacobson y Coulson, 1991; Jonassen, Mayes y McAleese, 1993; Solé y Coll, 1993; Jonassen, 1999; Bruner, 2000) teoría psicológica del aprendizaje según la cual el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano realizada a través de los esquemas o conocimientos previos. Esta construcción se realiza por medio de un proceso mental que facilita la adquisición de nuevo conocimiento. Por lo tanto, se trata de una psicología centrada en el proceso que tiene lugar en la elaboración de significados y surge de las teorías sobre el desarrollo cognitivo de Piaget (Hall 2007) que propugnan el papel activo por parte del aprendiz en la construcción del conocimiento. Desde este punto de vista, el aprendizaje se considera un proceso en el que se sucede la modificación interna de significados, producida de forma intencional como consecuencia de la interacción entre la información proporcionada por el medio y el individuo. Así, aunque la enseñanza es una actividad social, el aprendizaje se considera una actividad privada ya que cada individuo debe formar su propio conocimiento y éste, a su vez, afecta a las operaciones conceptuales (Glaserfeld, 1992).

En Educación, el término *constructivista* se emplea para denominar distintas corrientes psicológicas (Coll 1990; 1996; Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Diaz-Barriga, 2005), algunas de las cuales tienen una orientación cognitiva o psicológica mientras que otras tienen una orientación social. Entre estas teorías están el enfoque psicogenético piagetiano (Piaget, 1976; Piaget y García, 1989), la Teoría de los Esquemas cognitivos (Johnson-Laird, 1980; Rumelhart, 1980), la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo (Ausubel, 1960, 1963) o la psicología sociocultural vygotskyana (Vygotsky, 1980, 1981) entre otras. Como afirman Díaz-Barriga y

Hernández (2002), el constructivismo sostiene que el conocimiento se construye por medio de procesos activos, pero esta labor constructivista puede explicar el origen del aprendizaje (Rigo Lemini, 1992, citado por Díaz-Barriga y Hernández, 2002) desde distintas perspectivas, bien sea centrándose en los mecanismos intelectuales y endógenos presentados por Piaget (1964), en los de influencia socioafectiva de Wallon (1972) o los de influencia sociocultural de Vygotsky (1980). Sin embargo, como afirma Díaz-Barriga (2005), parece que las distintas perspectivas están de acuerdo en que:

- a) el aprendizaje es (o debiera ser) un proceso activo de construcción de significados más que un proceso de adquisición de información y en que
- b) la instrucción es un proceso de soporte o mediación a dicha construcción que va más allá de la comunicación o transmisión de información acabada. También hay coincidencia, tal como lo planteara en su momento Jerome Bruner, en que el conocimiento no está en el contenido disciplinar, sino en la actividad constructiva (o co-constructiva) de la persona sobre el dominio de contenido tal como ocurre en un contexto socioeducativo determinado. (p.3)

En definitiva, diversas perspectivas constructivistas coinciden en explicar el desarrollo cognitivo como la transformación que el individuo sufre a lo largo de su existencia que le permite acumular nuevos conocimientos y habilidades mentales. Este proceso debe tenerse en cuenta en relación a la enseñanza de segundas lenguas (Trumbull y Farr 2005). En este sentido, desde un enfoque constructivista, el desarrollo se logra partiendo de los conocimientos del aprendiz, construyendo aprendizajes significativos y modificando los esquemas de conocimientos previos.

Los diferentes enfoques constructivistas mencionados anteriormente coinciden en poner de manifiesto la importancia de la actividad constructivista realizada por un alumno, sin embargo, existen también divergencias entre ellos a la hora de explicar el desarrollo cognitivo. Así, al comienzo de la implantación de las teorías constructivistas,

factores como la cultura o el afecto no se consideraban relevantes en el proceso de aprendizaje pero posteriormente surgieron las teorías socioculturales, centradas en contextos sociales y culturales más amplios a los que les concedían un papel más relevante, diferenciándose así el constructivismo cognitivo del social (Tabla 1) (Hernández Polanco, 2009). Así, el constructivismo cognitivo o individual está basado en Piaget (1963), quien centró sus estudios en la evolución cognitiva del ser humano, concediéndole al aprendizaje una dimensión individual. Piaget sostiene que el individuo comienza a construir sus conocimientos y sus estructuras intelectuales ya desde su nacimiento. Este proceso de construcción se lleva a cabo a través de su relación con el entorno paralelamente a la evolución de su inteligencia.

En este sentido, el conocimiento es una interpretación activa de los datos proporcionados por la experiencia a través de los esquemas previos. Estos esquemas no son invariables sino que evolucionan a través de procesos como la asimilación y la acomodación (Piaget, 1963, 1976). La asimilación tiene lugar cuando las experiencias de los individuos se incorporan a su representación interna del mundo. La acomodación es el proceso de reestructurar la representación mental para adaptar experiencias nuevas (Sanz Gil, 2003; Weissmann, 2007; Hernández Polanco, 2009). Cuando la información proporcionada por el entorno no se corresponde con la estructura cognitiva del individuo, entrando, así, en conflicto con sus esquemas previos, se produce un proceso de asimilación, reorganización y acomodación que conducirá de nuevo al equilibrio entre los esquemas.

	Constructivismo Cognitivo	Teoría Sociocultural de Vygotsky
--	----------------------------------	---

Papel de la Interacción Social	Es un factor necesario.	Es un factor imprescindible para la realización de los procesos mentales de orden superior.
Proceso de desarrollo cognitivo	El desarrollo se produce a través de los procesos de asimilación, reorganización y acomodación. Se realiza una construcción individual de las estructuras psicológicas necesarias para adaptarse al medio. Las estructuras son universales e independientes del medio.	El desarrollo ocurre por medio de la interacción con el mundo social y cultural en la que se da la mediación en la zona de desarrollo próximo. Existe un proceso de apropiación seguido de otro de interiorización.
Construcción del Conocimiento	El conocimiento se construye de forma individual.	El conocimiento se construye por medio de la interacción.
Papel del lenguaje	El pensamiento es la base del lenguaje.	El lenguaje es la herramienta mediadora más importante para desarrollar el pensamiento.
Relación entre Desarrollo y Aprendizaje	El aprendizaje está condicionado al nivel de desarrollo del individuo.	El aprendizaje es necesario para que se produzca el desarrollo.
Origen del Aprendizaje	El aprendizaje se logra trabajando con actividades de resolución de problemas.	El aprendizaje se logra con la instrucción y la asistencia para el manejo de las herramientas psicológicas en la zona de desarrollo próximo.

Tabla 1. Diferencias entre el Constructivismo individual y la Teoría Sociocultural de Vygotsky (elaboración propia).

Entre las teorías constructivas de orientación social, destaca la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1980), que es el objeto de estudio de este trabajo. Ésta teoría ofrece una perspectiva social del aprendizaje en el que la sociedad juega un papel primordial. La diferencia fundamental en las aportaciones del constructivismo cognitivo de Piaget y el enfoque sociocultural de Vygostky, que serán objeto de análisis en la próxima sección, se encuentra en su concepción del sujeto en relación al proceso de aprendizaje (Kozulin, 2000; Bes Izuel, 2007). Como he comentado anteriormente, Piaget (1953) considera que el niño alcanza las formas de razonamiento asociadas con las operaciones formales por medio de la interacción con el mundo físico y social (Ibáñez, 1999; Vielma y Salas, 2000). Esta interacción entre los esquemas mentales del individuo con los objetos del mundo exterior da lugar al aprendizaje. El requisito fundamental para que esto ocurra es que el entorno de aprendizaje proporcione objetos y procesos suficientes para ejercitar dichos esquemas. Vygotsky, en cambio, sostiene que los adultos colaboran en la producción del aprendizaje de los niños presentándoles instrumentos mediadores simbólicos y enseñándoles a utilizarlos para controlar sus funciones psicológicas naturales. Desde este punto de vista, la actividad psicológica es de naturaleza sociocultural desde el principio del desarrollo.

Para Vygotsky (1980), la actividad del individuo no se puede entender sin tener en cuenta la sociedad en la que se ha desarrollado. Así, se considera que la creación de nuevo conocimiento tiene lugar a través de la interacción entre los miembros de la comunidad de habla, de los artefactos como medios que unen lo personal con lo colectivo y también a través de las interacciones que se producen en un contexto determinado (Vygotsky, 1962, 1980; Martínez-Carrillo, 2008). Como afirman Quintero, García-Valcárcel, Hernández y Recamán (2011), el funcionamiento psicológico está mediado por instrumentos y signos ya que las relaciones sociales y la mediación

semiótica de los procesos cognitivos determinan el desarrollo cognitivo y la creación de conocimiento.

En el siguiente apartado, expondré con más detalle los principios sobre los que se articula la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky, mencionando también los conceptos básicos de la misma.

1.2. Fundamentos del enfoque sociocultural

Para algunos autores, el enfoque sociocultural se inspira en la psicología socioconstructivista (Bes Izuel, 2007). Sin embargo, los seguidores de Vygotsky creen que se trata de dos teorías diferentes (Ageyev, 2003; Hall, 2007). Por una parte, la perspectiva socioconstructivista muestra su origen constructivista al entender el aprendizaje como un proceso interno del individuo y, por la otra, incluye aspectos de la Teoría Sociocultural al reconocer el valor del entorno social en el proceso de aprendizaje. En cambio, desde el enfoque sociocultural no se considera que la actividad social influye en la cognición sino que es a través de la actividad social cómo se forma el conocimiento (Lantolf y Johnson, 2007).

Vygotsky (1980) y sus colaboradores fueron los primeros en sistematizar y aplicar el enfoque sociocultural a la enseñanza de lenguas y el desarrollo. Vygotsky desarrolló una amplia teoría en la que analizó entre otros el lenguaje y el pensamiento, el aprendizaje y el desarrollo, además de centrarse en la educación de estudiantes con necesidades especiales. Su obra es el principal referente de lo que se conoce como enfoque sociocultural y la de mayor influencia en esta perspectiva, aunque se reconocen también otras fuentes de influencia (Cole, 1996; Tudge, Putnam y Valsiner, 1996; Villar y Pastor, 2003, citados por Bes Izuel, 2007, p.70). Su teoría sostiene que el

funcionamiento mental es un proceso fundamentalmente mediado y organizado por objetos culturales, actividades y conceptos (Ratner, 2002; Lantolf y Thorne, 2006; Coll, Majós y Onrubia, 2008; Shabani, Khatib y Ebadi, 2010) o, como afirman Quintero et al. (2011), por instrumentos y signos. El aprendizaje se considera una actividad social dinámica situada en el entorno físico y social en la que intervienen personas, herramientas y actividades (Vygotsky, 1980; Wertsch, 1991; Warschauer, 1997; Rogoff, 2003; Johnson, 2006). Esta teoría sobre el aprendizaje y el desarrollo se articula a partir de los siguientes principios fundamentales:

- El origen social del desarrollo individual.
- La mediación semiótica en el desarrollo humano.
- El análisis genético o evolutivo.

Vygotsky entiende el desarrollo como la transformación de las actividades socialmente compartidas en procesos interiorizados (Wertsch y Stone, 1985). El aprendizaje y el desarrollo tienen lugar en contextos conformados social y culturalmente y, dado que las condiciones históricas cambian constantemente, se originan, a su vez, diferentes contextos y oportunidades de aprendizaje. En este sentido, Vygotsky (1980, 1987) afirma que todas las habilidades mentales superiores aparecen dos veces en la vida del individuo (véase Ilustración 1). En primer lugar aparecen en el plano interpersonal, en el que tiene lugar el proceso entre el individuo y otras personas o entre el individuo y artefactos culturales. En segundo lugar, aparecen en el plano intrapersonal, donde se desarrolla la capacidad gracias a la actuación del individuo a través de la mediación psicológica. En definitiva, las habilidades mentales superiores aparecen en dos planos, primero en el social y después en el psicológico, caracterizándose por su control voluntario, su realización consciente, su origen social y por la mediación de herramientas psicológicas (Wertsch, 1985; Lim, 2000).

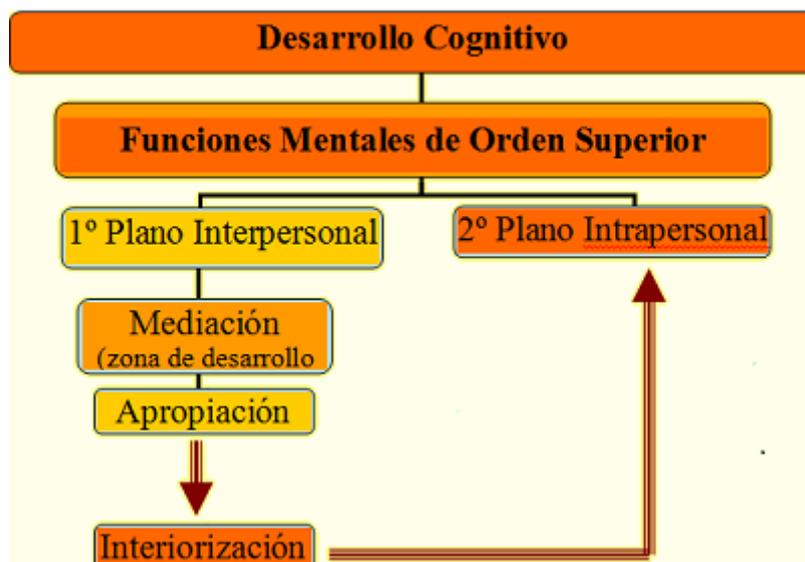


Ilustración 1. Desarrollo cognitivo según el enfoque sociocultural (elaboración propia).

Desde los años 60, los enfoques socioculturales han sido reconocidos y desarrollados por estudiosos de muchas nacionalidades (Oliveira, 1993; John-Steiner y Mahn, 1996), lo que dio lugar a diversas interpretaciones que han llevado al establecimiento de distintas perspectivas sobre la teoría sociocultural. El principio fundamental de la investigación sociocultural es que ésta trasciende las disciplinas académicas (Gregory, 2002) y se centra en la unión entre cultura y cognición a través de la relación entre actividades, tareas o eventos. Según esta autora, el enfoque sociocultural se basa en la idea de que el desarrollo se produce a través del aprendizaje de una nueva lengua y su cultura y, por otra parte, tiene en consideración el papel del mediador. Éste facilita el traspaso del aprendiz de lo que Vygotsky llama la zona de desarrollo próximo (en adelante ZPD), entendida como la diferencia entre lo que un individuo o grupo puede conseguir por sí solo y lo que puede conseguir en una actividad a través de la imitación y recibiendo la ayuda necesaria. Gregory sostiene que el enfoque sociocultural supone el reconocimiento de diferentes estilos de aprendizaje y este reconocimiento tiene implicaciones en el ámbito escolar.

Además, desde esta perspectiva se reconoce el papel que juegan todos los implicados en

asistir a los aprendices en su proceso de aprendizaje, tanto en la escuela como fuera de ella.

En relación a la enseñanza de idiomas, el enfoque sociocultural parte de la consideración de la lengua y la cultura como entidades inseparables que se reconstituyen dinámicamente (Mackerras, 2007) o, dicho de otro modo, la cultura es la base sobre la que se asienta cualquier lengua (Friedrich, 1989; Agar, 1994). Las prácticas culturales deben tenerse en cuenta y, de igual modo, es necesario plantearse cómo funciona la cultura dentro del lenguaje aceptando que la lengua no puede entenderse completamente separada del contexto cultural. Mackerras (2007) considera que el enfoque sociocultural permite ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices interculturales capaces de entrelazar conceptos cotidianos y aprendidos aplicables a los aspectos formales y culturales de una nueva lengua. Por otra parte, la utilización del enfoque sociocultural implica el abandono del modelo de transmisión para incorporar el de transacción, admitiendo que el desarrollo cognitivo comienza con las relaciones sociales entre aprendices y expertos, entendidas como prácticas comunicativas que producen el movimiento de lo social a lo psicológico.

Después de haber realizado una aproximación al enfoque sociocultural y a los principios que lo sustentan, resulta procedente analizar con mayor profundidad aquellos conceptos que son más relevantes en conexión con esta tesis doctoral. En este sentido, se hará referencia a la mediación, la apropiación y la zona de desarrollo próximo, por ser los conceptos que, según la Teoría Sociocultural, explican el proceso que da lugar al aprendizaje.

1.2.1. La mediación

En primer lugar me referiré a la mediación, concepto clave en la Teoría Sociocultural ya

que para Vygotsky, la dimensión diferenciadora de la conciencia humana es la capacidad de ejercer un control voluntario sobre la biología a través de las herramientas culturales de orden superior, entre ellas el lenguaje, la lógica etc. (Lantolf y Thorne, 2006; Hameed Panhwar, Ansary y Ansary, 2016; Medina, 2016) Estas herramientas actúan como mediadoras en la relación entre el individuo y la sociedad y son producto de la evolución sociocultural a la que tienen acceso los individuos al participar activamente en las prácticas de sus comunidades (Bes Izuel, 2007; Lantolf y Thorne, 2006). Vygotsky considera que estos instrumentos de mediación pueden ser de dos tipos, distinguiendo entre herramientas materiales y signos (Lantolf, 2006; Shabani et al., 2010).

- Las herramientas materiales son instrumentos que median una acción instrumental abierta y tienen como destino de esta mediación la modificación de un objeto externo (por ejemplo: el uso de un martillo).
- Los signos median una acción simbólica generalmente encubierta y el destinatario de la acción mediada es la persona que ha iniciado la acción. En este caso, el uso de signos mediadores permite controlar y dirigir las metas y comportamientos de un sujeto (un ejemplo de sistemas de signos: el lenguaje). (Bes Izuel, 2007, p.77)

Desde la perspectiva sociocultural, el entorno social es la base del aprendizaje y sin él el desarrollo mental no es posible (Cole y Wertsch, 1990; Lantolf y Thorne, 2006). Así, el desarrollo cognitivo no es resultado de una actividad sino que es consecuencia de la interacción con otras personas usando herramientas mediadoras que facilitan el proceso de aprendizaje. Estas herramientas se ven primero externamente, cuando el experto enseña al aprendiz cómo utilizarlas y después internamente cuando el aprendiz comienza a utilizarlas para realizar otras actividades. De esta forma, el proceso no se limita a la interacción social ya que, a través de lo que Rogoff (1990) denomina participación guiada, el aprendiz se va haciendo responsable de su propio aprendizaje

progresivamente (Lave y Wenger, 1991; John-Steiner y Mahn, 1996). Para Vygotsky, el proceso de aprendizaje atraviesa una fase de apropiación y otra de interiorización (Wertsch 1991, 1998; Lantolf, 2006; Lantolf y Thorne, 2006).

Por *apropiación* se entiende el proceso activo de interacción con los objetos y los individuos que permite que el aprendiz se haga con los métodos de acción existentes en una cultura dada. El término fue utilizado por Leontiev (1981) para describir el proceso de adopción por un individuo de las herramientas psicológicas socialmente disponibles. Eso significa que las herramientas no son inventadas por el individuo aisladamente sino que son el producto de la evolución sociocultural a la que los individuos tienen acceso al participar activamente en las prácticas de su comunidad (John-Steiner y Mahn, 1996). Después de la apropiación tiene lugar la *interiorización*, concepto fundamental derivado de la ley genética del desarrollo cultural de Vygotsky.

La interiorización es un proceso tanto individual como social ya que los individuos construyen nuevo conocimiento a través de aquello que han interiorizado después de la apropiación realizada en la participación social. Durante el proceso de interiorización, las herramientas modifican los procesos mentales de los aprendices a medida que éstos empiezan a utilizar herramientas nuevas para expresar sus pensamientos (Hall, 2007). Este proceso hace que un fenómeno social externo se convierta en un fenómeno individual interno (Wertsch, 1979; Wertsch y Stone, 1985; De Pablos, 2006) o, dicho de otro modo, hace que las actividades sociales se transformen en actividades psicológicas (Bes Izuel, 2007). Según Lantolf y Thorne (2006), Vygotsky sostiene que la clave para llegar a la interiorización está en la capacidad humana para imitar la actividad intencional de otros humanos. En este sentido, la imitación se entiende como una actividad cognitiva orientada a un objetivo y que puede originar transformaciones en el

modelo original. No se trata de copiar sino que implica un proceso de razonamiento activo y con frecuencia creativo.

1.2.2. La zona de desarrollo próximo

El concepto de *interiorización* está directamente relacionado con el de zona de desarrollo próximo, fundamental en la Teoría Sociocultural, definido por Vygotsky (1978) como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolución de problemas de forma independiente, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolución de problemas con la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Véase Ilustración 2). La ZPD hace referencia a lo que una persona puede lograr por sí sola y a lo que puede conseguir con la ayuda de otra persona o de artefactos culturales (Bes Izuel, 2007; Davis et al., 2016; Hameed Panhwar et al., 2016). Como Hall (2007) sostiene, cuando un aprendiz se enfrenta a una situación nueva, necesita también herramientas psicológicas y estructuras mentales nuevas.

En esa situación, si el entorno de aprendizaje le proporciona el apoyo adecuado, el aprendiz puede incrementar su madurez en relación a las nuevas herramientas a medida que aprende a utilizarlas en este entorno y, en consecuencia, se considera que está aprendiendo en la ZPD. Esto significa que lo que es capaz de hacer en un momento determinado con ayuda, será capaz de hacerlo sin ayuda en el futuro. Para que ello ocurra, es fundamental proporcionar al aprendiz el apoyo que necesita para ayudarlo a desarrollar las herramientas necesarias en el momento adecuado, es decir, en el momento en que está realmente preparado para esta nueva fase de desarrollo (Chaiklin, 2003; Karpov, 2003). De ahí que la ZPD no se defina en relación a una tarea concreta sino como parte de un proceso que define el aprendizaje en función de las necesidades

cambiantes del aprendiz (Hawkins, 2015). Por otra parte, esto implica que el nivel de desarrollo que éste puede alcanzar se puede predecir de antemano en función de su respuesta a la mediación (Lantolf y Thorne, 2006).

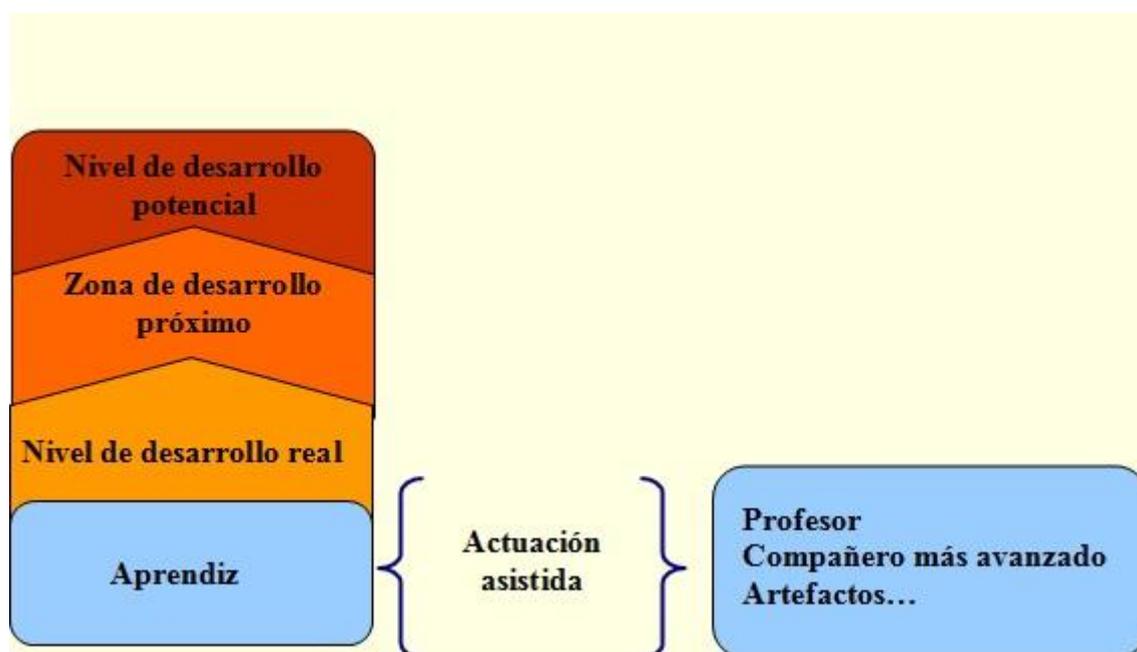


Ilustración 2. Zona de desarrollo próximo (elaboración propia).

Las diferentes investigaciones en el ámbito sociocultural utilizan distintos términos para referirse a la interacción que tiene lugar en la ZPD, en la que el experto o persona más avanzada proporciona asistencia al aprendiz. Tharp y Gallimore (1991) o Lantolf y Thorne (2006), por ejemplo, la denominan *actuación asistida* (en inglés *assisted performance*) mientras que gran parte de las investigaciones utilizan el término *andamiaje*. Bes Izuel (2007) cita a Wood, Bruner y Ross (1976) como creadores de este término para referirse a cualquier actuación de un aprendiz asistida por un experto, señalando que un adulto debe realizar las siguientes funciones en el andamiaje de un niño:

- Atraer el interés del niño a la tarea definida por el adulto.
- Simplificar la tarea para que el aprendiente pueda manejar con facilidad los componentes de la tarea y reconocer cuándo se han

conseguido los objetivos requeridos.

- Mantener la orientación hacia la meta, a través de la motivación del niño y de la dirección de la actividad.
- Marcar las discrepancias básicas entre la producción que el niño ha realizado y la solución ideal.
- Controlar la frustración que puede implicar una tarea de solución de problemas cuando se consigue la solución de forma inmediata o se llega a soluciones erróneas.
- Demostrar cómo se tendría que hacer. (p.84)

Como se puede ver, según esta visión del andamiaje, el experto se ocupa de aquello que supera las competencias del aprendiz mientras que éste se centra en lo que está dentro de su nivel de competencia. Sin embargo, según Stetsenko (1999), citado por Lantolf y Thorne (2006) la finalidad de este tipo de andamiaje es que el aprendiz logre completar la tarea concreta con la ayuda del experto y, por lo tanto, su objetivo no es incidir en el desarrollo del aprendiz sino que se plantea en términos de la cantidad de ayuda necesaria para realizar la tarea.

En este sentido, no coincide con la perspectiva sociocultural y el concepto de ZPD ya que ésta se plantea teniendo en cuenta no la cantidad sino el tipo de asistencia necesaria y los cambios de la misma derivados de la negociación entre el aprendiz y el experto. Aun así, a pesar de la diferencia conceptual de los términos, el término *andamiaje* se usa habitualmente para referirse a la actuación asistida. Así, McLoughlin y Marshall (2000) definen el andamiaje en el enfoque sociocultural como un tipo de asistencia proporcionada al aprendiz por un profesor o un compañero más avanzado para ayudarle a realizar una tarea que no sería capaz de llevar a cabo por sí solo.

Al mismo tiempo, Van Lier (1988) afirma que el andamiaje debe ser temporal y tiene como objetivo la autorregulación y la autonomía del aprendiz. Sostiene que la ayuda debe retirarse progresivamente a medida que el aprendiz muestra su capacidad para

realizarla. A su vez, Hernández Polanco (2009) se refiere al *andamiaje* como un concepto importante en la teoría sociocultural. Afirmar que “un compañero más avanzado o un profesor puede proporcionar al aprendiz el “andamiaje” intelectual necesario para mantener su comprensión sobre determinado dominio de conocimiento o para desarrollar destrezas complejas” (Hernández, Polanco 2009, p.69). Del mismo modo, Borrull, González, Garau, Salazar y Sánchez (2008) se refieren al *andamiaje* como el proceso a través del cual los aprendices construyen el conocimiento por medio de la ayuda mutua en la construcción del significado. Como afirma Cheon (2008), el experto o el compañero más avanzado puede crear una ZPD en la que las destrezas y los conocimientos del aprendiz pueden alcanzar niveles más altos de competencia.

Independientemente del término que se utilice para referirse a la asistencia que el experto proporciona al aprendiz, para que ésta tenga éxito, el experto debe ser consciente de lo que el aprendiz necesita saber y, a su vez, el aprendiz debe comprender lo que el experto intenta decirle. Este mutuo entendimiento que se crea durante la interacción se conoce como intersubjetividad (Wertsch, 1985; Hawkins, 2015). Para lograr este entendimiento mutuo tanto el aprendiz como el experto deben adaptar su perspectiva a la del otro e intentar mantener el foco de atención que comparten. De este modo, las nuevas perspectivas que se adquieren sirven de base para un crecimiento posterior (Bes Izuel, 2007). En este sentido, es importante tener en cuenta que en la interacción entre iguales, en la que el más avanzado asiste al aprendiz, ambos roles pueden invertirse (Cheon, 2008). Esto significa que el que en un momento dado actúa como experto, en otra situación puede convertirse en aprendiz y el que actuó como aprendiz en otro momento de interacción puede, a su vez, convertirse en el experto capaz de crear la ZPD del aprendiz (véase Ilustración 3).

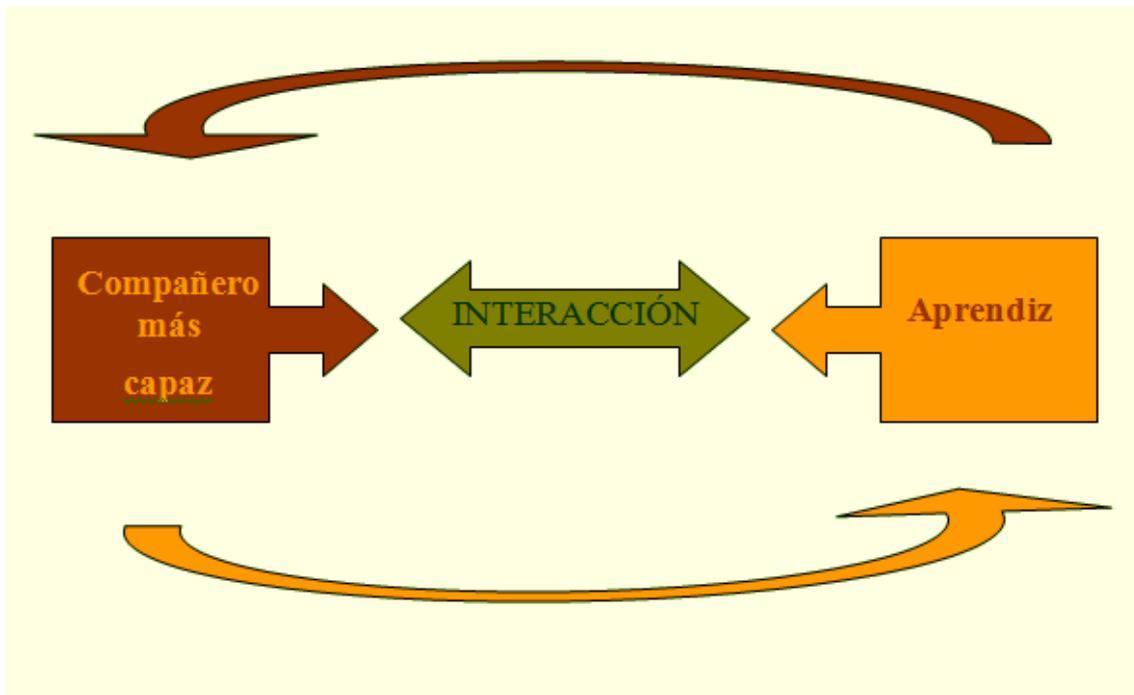


Ilustración 3. Interacción entre iguales, en la que el experto puede convertirse en aprendiz y el aprendiz en experto en una situación diferente (elaboración propia).

Uno de los hallazgos más importantes de Vygotsky (1980) es que el aprendizaje colaborativo precede y configura el desarrollo. Aunque no establece una relación directa de causa efecto entre aprendizaje y desarrollo, sostiene que los entornos de aprendizaje diseñados de forma intencionada pueden estimular cambios en el desarrollo (Lantolf y Thorne, 2006). Desde la perspectiva sociocultural, se considera que una persona que recibe ayuda externa, bien sea física o simbólica, está realizando una actividad colaborativa de la misma forma que cuando participa en una interacción con otros individuos (Bes Izuel, 2007). Warschauer (1997) afirma que para Vygotsky (1962) el trabajo colaborativo, bien sea entre estudiantes o entre estudiantes y un profesor, es esencial para asistir a los aprendices en su desarrollo a través de la ZPD. En la misma línea, Quintero et al. (2011) sostienen que el trabajo colaborativo produce la unión e intercambio de esfuerzos entre los integrantes de un grupo con el fin de alcanzar un objetivo común que será beneficioso para todos los participantes.

En relación con la interacción, Lantolf y Thorne (2006) sostienen que la graduación y la provisionalidad son elementos cruciales para que una actividad conjunta sea productiva desde el punto de vista del desarrollo. Este proceso implica la evaluación continua de la ZPD del aprendiz y la posterior adaptación para facilitar la evolución del desarrollo desde la regulación con la ayuda de otros hasta la autoregulación. De ahí que autores como Kinginger (2002) propongan el uso de la ZPD en el marco educativo. Desde este punto de vista, la ZPD no es solamente un modelo que explica el proceso de desarrollo sino una herramienta que puede ser utilizada por los educadores para captar qué aspectos de las capacidades emergentes de los estudiantes están en las primeras fases de maduración.

El uso de la ZPD como elemento de diagnóstico facilita la creación de las condiciones de aprendizaje que pueden resultar en formas específicas de desarrollo en el futuro. En este sentido, el nivel de desarrollo potencial se puede comprobar a través del tipo de ayuda que el aprendiz necesita para realizar una actividad y a través de su capacidad para utilizar la ayuda proporcionada. Debe ofrecerse al menos un nivel mínimo de asistencia pero ésta debe ser graduada de manera que se proporcione justo la necesaria. Es decir, debe estar supeditada a la necesidad real y además debe retirarse a medida que el aprendiz demuestra tener capacidad para actuar de forma independiente. Relacionado con este proceso está la práctica de la evaluación dinámica cuyo objetivo “a diferencia del método tradicional, no es solamente estimar la capacidad del aprendiz cuando actúa independientemente, sino su capacidad potencial” (Antón, 2010, p.23).

Una vez presentados los principios básicos del enfoque sociocultural y los conceptos que explican el proceso de aprendizaje, en el siguiente apartado me centraré en su aplicación en el aula de lenguas extranjeras, ya que este es el objeto de la tesis.

1.3. La aplicación del enfoque sociocultural en el aula de lenguas

Dentro del enfoque sociocultural, “el aula es analizada como escenario de la actividad en la que se produce la adquisición de nuevos conocimientos y herramientas psicológicas y sociales” (De la mata, Cala, Cubero y Santamaría, 2009, citados por Quintero et al., 2011, p.2). Para aplicar dicho enfoque, Hall (2007) sostiene que todos los elementos implicados en el mismo, como son la mediación, el entorno social, el uso de herramientas y el desarrollo del conocimiento a través de la ZPD deben ser tenidos en cuenta con el fin de crear un entorno sociocultural de aprendizaje. Afirma, además, que para crear este entorno es necesario:

- Establecer los objetivos del curso y los objetivos de aprendizaje orientados a destrezas para determinar el tipo de destrezas que el aprendiz debe adquirir y decidir qué tipo de actividades facilitarán esa adquisición.
- Seleccionar actividades que permitan a los aprendices actuar como una comunidad utilizando los signos lingüísticos propios de la misma.
- Diseñar actividades iniciales de carácter social, que deben ir seguidas de actividades de aprendizaje de carácter individual.
- Debe comprobarse el tipo de herramientas que mediarán el proceso de aprendizaje, analizando el nivel de madurez de los aprendices en relación a la utilización de dichas herramientas con el fin de determinar el tipo de asistencia que necesitarán.

En cuanto a las herramientas, las actividades iniciales deben centrarse en la explicación sobre cómo se utilizan ya que, desde la perspectiva sociocultural, “el aprendizaje precede al desarrollo” (Artiles et al., 2000, citados por Hall, 2007, p.100) y, por lo tanto, los aprendices deben aprender primero a utilizar las herramientas para, posteriormente, interiorizarlas por medio de otras actividades, modificando así los procesos mentales de manera que se produzca el desarrollo cognitivo. Por otra parte, las actividades deben proporcionar la cantidad de ayuda que los aprendices necesiten en cada momento.

Si bien el entorno de aprendizaje descrito puede aplicarse al aula en general, me centraré ahora en el aula de idiomas, ya que

la teoría sociocultural nos trae a un primer plano al alumno como agente social en el aprendizaje de la lengua y los instrumentos de mediación que le son proporcionados a través del contexto social del aprendizaje y que facilitarán, de manera individual y según la historia cultural de cada alumno, que éste apropie la lengua y cultura meta. (Antón, 2010, p.25)

Por ello, me referiré a algunos de los principios generales habitualmente abordados por la investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas, y dar respuesta a los mismos desde la Teoría Sociocultural del Aprendizaje de Vygotsky (Lantolf, Thorne y Poehner, 2000; Lantolf y Thorne, 2006). En primer lugar, puesto que esta teoría postula que el entorno social es el origen del aprendizaje (Vygotsky, 1962), está en consonancia con investigaciones que dan al contexto un valor determinante en el mismo (Ervin-Tripp, 1981; Schieffelin y Ochs, 1986; Ninio y Snow, 1988; MacWhinney, 1995; Sengupta, 2001; Belz, 2002; Quintero et al., 2011). Por ello, se considera necesario que el aprendiz participe en actividades organizadas culturalmente, lo cual implica no solo interacción con los demás sino también con los artefactos creados por otros, como por ejemplo textos escritos, o la observación de su producción oral. Esto se traduce en una exposición a un *input* variado en la segunda lengua (en adelante L2)⁴, siendo éste un requisito básico para lograr el aprendizaje de lenguas en el contexto de instrucción formal (Krashen, 1985; Ellis, 2005).

Existen también estudios que evidencian que la interacción que se produce en la L2 favorece el aprendizaje de esta lengua (Smith, 2004; Ellis, 2005; Blake, 2008; Yanguas, 2010) y, además, los aprendices recurren a la imitación de la L2 como estrategia para su

⁴ En este trabajo, L2 englobará tanto la segunda lengua que se adquiere en el contexto natural como la lengua extranjera que se aprende desde otro país en un contexto educativo.

adquisición. En cualquier caso, la producción lingüística que tiene lugar en la interacción será beneficiosa para el aprendizaje de la lengua según aquellos que sostienen que el éxito en el aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere también oportunidades para la producción (Swain, 1985; Swain y Lapkin, 1995; Nagata, 1998; Ellis, 2005). Sobre el diálogo colaborativo, hay que añadir que se relaciona con otros dos principios básicos del aprendizaje de lenguas. Uno de ellos es que los aprendices deben concentrar su atención en el significado y el otro es que también deben centrar su atención en la forma (Ellis, 2005). En este sentido, el diálogo social que promueve el enfoque sociocultural del aprendizaje hace que los aprendices se concentren en la transmisión del mensaje pero, al mismo tiempo, les hace conscientes de sus carencias lingüísticas, lo que les lleva a buscar alternativas (Swain 2000; Elola y Oskoz, 2010).

De igual modo, existen evidencias de que los procesos de aprendizaje de lenguas siguen unas fases determinadas (Brown, 1973) y, de la misma forma, la producción lingüística del aprendiz sigue una ruta con fases predecibles también en la adquisición de una estructura determinada. Sin embargo, las investigaciones realizadas se han centrado en casos de aprendizaje no formal y no han tenido en cuenta la ZPD. Por otra parte, las investigaciones realizadas hasta ahora sobre el aprendizaje en la ZPD no se han centrado en características del lenguaje que pueden adquirirse en fases, por lo que todavía no existe evidencia empírica sobre este particular (Lantof y Thorne, 2006). Estos autores hacen referencia también a las investigaciones que sostienen que parte del aprendizaje ocurre de forma incidental para afirmar que, desde el punto de vista del enfoque sociocultural, el aprendizaje incidental no existe.

Puesto que el lenguaje tiene carácter de herramienta, toda actividad realizada a través

del mismo es intencional y está orientada a un objetivo. Esto significa que la lengua se convierte en objeto de atención del aprendiz de forma intencionada incluso cuando la lengua no es su objetivo directo. Lantof y Thorne (2006) explican también desde la teoría sociocultural la variedad de resultados que se producen en el aprendizaje de lenguas, que además se refleja en los distintos subsistemas lingüísticos. Afirman que los aprendices adquieren diferentes subsistemas de la nueva lengua dependiendo de la finalidad con la que la utilizan y del tipo de mediación que reciben.

En relación a los límites del efecto de la primera lengua (en adelante L1) del aprendiz sobre la adquisición de la L2, los autores señalan que hay evidencias que indican que los significados de la L1, al contrario de lo que ocurre con las formas, mantienen un efecto sobre el aprendizaje de la L2. Incluso con niveles de competencia altos, los aprendices tienen dificultades para utilizar la L2 como mediadora de su actividad cognitiva, por lo que recurren a su L1. En la misma línea, Bao y Du (2015, p.3) sostienen que “from a sociocultural perspective, L1 use for second/foreign language learning has been shown to be a cognitive tool that creates a social space where learners support each other in successfully moving through the assigned task”.

Con esta revisión de algunos de los puntos principales en la investigación del aprendizaje de segundas lenguas en relación al enfoque sociocultural, que muestra la idoneidad de su implementación en el aula de lenguas, finaliza este capítulo. Una vez analizados los antecedentes de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje según Vygotsky, haciendo referencia a los conceptos básicos sobre los que ésta se sustenta, y después de comprobar que puede ser implementada en el aula de lenguas, es necesario establecer la posible relación de las TIC con este enfoque. Dado que el objetivo general de esta tesis es comprobar la conveniencia de aplicar el enfoque sociocultural asistido por las TIC en

la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, en el capítulo 2 se examinará, por una parte, la relación de las TIC con la enseñanza de lenguas en general. Para ello, se comenzará por hacer referencia a la evolución de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador para, seguidamente, presentar una muestra de la investigación realizada en este campo. Por otra parte, se examinará la utilización de las TIC en relación con el enfoque sociocultural en la enseñanza en general para finalizar analizando su utilización desde este enfoque para la enseñanza de lenguas en particular.

Capítulo 2 LAS TIC PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS Y SU APLICACIÓN EN LA CARM

Una vez analizada la posible aplicación del enfoque sociocultural a la enseñanza de lenguas, en este capítulo se abordará la utilización de las TIC en este ámbito. Para ello, se analizará su relación con la enseñanza de lenguas y se expondrá una aproximación a la evolución de la ELAO, para continuar analizando sus logros y mencionando algunas de sus limitaciones. Posteriormente, se relacionará el uso de las TIC siguiendo los principios del enfoque sociocultural en relación a la enseñanza en general, para terminar abordando este uso centrado en el aula de Inglés, en el ámbito de la formación reglada, teniendo en cuenta la legislación española.

2.1. Las TIC en la enseñanza de lenguas

Comenzaré por referirme a las *tecnologías de la información y la comunicación* como el conjunto de tecnologías que facilitan el acceso, producción, tratamiento y comunicación de información, presentando ésta a través recursos multimedia que pueden combinar textos, imagen o sonido (Martínez Robledo, 2005; Durán y Barrio, 2007; Hernández Polanco, 2009). Estos recursos permiten que el usuario interactúe activamente con la información y que la reestructure de forma personalizada (Durán y Barrio, 2007). Las TIC se desarrollan a partir de los avances científicos relacionados con la informática y las telecomunicaciones y juegan un papel cada vez más importante en la enseñanza de lenguas, de ahí el alto número de investigaciones que abordan distintos aspectos relacionados con este campo (Gargallo et al., 2004; López, 2012; Becerra y Fernández, 2013; Fernández-Cubero y González-Sanmamed, 2015).

El ordenador es considerado el elemento básico de las TIC y, por ello, este término se utiliza para dar nombre a la enseñanza en la que se recurre a éstas, aún teniendo en cuenta que en la actualidad “las tecnologías móviles han redibujado el panorama educativo, aportando a la educación no sólo movilidad sino también conectividad, ubicuidad y permanencia, características propias de los dispositivos móviles” (Valero, Redondo y Palacín, 2012, p.3), que también proporcionan “una conexión más directa con contextos y experiencias del mundo real” (García y Garzón, 2016, p.124). Por otra parte, los dispositivos móviles han “provocado un cambio significativo en el diseño instruccional de materiales educativos adaptados (...) que afecta tanto a materiales de nueva creación, como a otros ya existentes” (Jordano de la Torre, Castrillo y Pareja-Lora, 2016).

Además del ordenador, Internet es considerado el otro elemento fundamental de las TIC, convirtiéndose “en el espacio de investigación muy analizado como entorno y como medio en donde se pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje” (Del Moral, 1998; Beltrán, 2001, Castells y Díaz de Isla, 2001; Gallego 2001, Gargallo et al., 2004, citados por Vidal, 2006, p.542). Como sostienen Montes y Vallejo (2016, p.231), Internet “permite que cualquier persona, sea estudiante o no, pueda acceder a un volumen de información sin precedentes. Por primera vez en la historia, todo lo que uno quiere saber está ahí, en algún sitio, y con frecuencia gratis”. Como afirma Vera (2015, p.65), “la posibilidad de estar conectados en línea y la difusión de información se convierten en unas de las mayores bazas dentro del mundo tecnológico”.

Aunque las TIC no se han desarrollado para la enseñanza / aprendizaje de lenguas, sus características las hacen idóneas para este fin y, por ello, se utilizan

cada vez más con este propósito (Godwin-Jones, 2005; Izquierdo, De-la-Cruz-Villegas, Aquino-Zúñiga y Martínez, 2017). El acrónimo más extendido para referirse a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador es ELAO, equivalente a la traducción del término general y más extendido en inglés que se usa en la literatura referida a este campo, es decir CALL (*Computer Assisted Language Learning*), a pesar de que la traducción literal sería Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, por lo que también se puede encontrar el término ALAO y, dentro de éste, CALT (*Computer Assisted Language Testing*) que se ocupa de pruebas lingüísticas realizadas por ordenador (González 2015).

Otros términos que también se utilizan, aunque en menor medida, son CELL (*Computer Enhanced Language Learning*) o TELL (*Technology Enhanced Language Learning*). A su vez, el término WELL (*Web Enhanced Language Learning*) se centra en la utilización de la tecnología y de Internet. De la misma forma, se conoce como MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) la aplicación de la tecnología móvil al aprendizaje de lenguas (Read y Bárcena, 2015). Todos ellos tienen en común su referencia a la enseñanza de lenguas, a diferencia de los términos CAI (*Computer Assisted Instruction*) y AAO (Aprendizaje Asistido por Ordenador), que se refieren a la enseñanza y aprendizaje, respectivamente, en general. Por otra parte, el término ICALL (*Intelligent Computer Assisted Language Learning*) hace referencia a la integración de las técnicas del campo de la Inteligencia Artificial y de la Lingüística Computacional (Bailin, 1995; Read, Bárcena, Barros, Varela y Pancorbo, 2005; Read y Bárcena, 2014; Amaral y Meurers, 2011).

2.1.2. Evolución de la ELAO

La historia de la ELAO se extiende a lo largo de más de cuatro décadas a través de las cuales ha atravesado distintas etapas analizadas por distintos autores. La clasificación más utilizada es la de Warschauer y Healey (1998), quienes realizan un análisis de la historia de la ELAO, de las prácticas y de la investigación desarrollada en ese campo. Estos autores distinguen tres fases diferenciadas (Martínez Rico, 2006; Hernández Polanco, 2009; Talaván, 2009; Martín, 2012; Araujo, 2013; García Esteban, 2013; Maftoon, Hamidi y Sarem, 2015; Maleki, Ghasemi y Moharami, 2015; Rodríguez-Arancón, 2015; Cok, 2016; Torsani, 2016), cada una relacionada con un enfoque pedagógico de la enseñanza de lenguas y con un nivel de desarrollo tecnológico. La primera fase, conocida como etapa *conductista*, se desarrolla desde la década de los 50 hasta la de los 70. Se caracteriza por ejercicios lingüísticos repetitivos ya que, según este enfoque, el aprendizaje se produce con la exposición reiterada al estímulo. En este sentido, el ordenador realiza el papel de tutor encargado de presentar las actividades y analizar si la respuesta es correcta.

La siguiente fase surge a finales de los 70 y principios de los 80, paralelamente al avance tecnológico que hace posible la utilización individualizada de los ordenadores. Su inicio coincide con el principio del rechazo del enfoque conductista en la enseñanza de idiomas como resultado del auge de las teorías cognitivistas. Esta fase, conocida como *comunicativa*, se corresponde con estas teorías, para las cuales el aprendizaje es un proceso de descubrimiento y desarrollo. Este enfoque postula la necesidad de que los aprendices de lenguas generen enunciados en la segunda lengua con la finalidad de transmitir

significados en lugar de manipular oraciones vacías de significado. Las actividades desarrolladas en los ordenadores durante esta fase son principalmente de reconstrucción de textos y simulaciones con la finalidad de promover el debate.

A finales de los 80 y principios de los 90, comienza la tercera fase, denominada *integradora*, coincidiendo con el giro sociocultural de las teorías cognitivas en relación al aprendizaje de idiomas. Con el nuevo planteamiento, que se extiende hasta la actualidad, se pone más énfasis en el uso del lenguaje en contextos sociales auténticos, favoreciendo el aprendizaje por tareas o por proyectos. La ELAO de esta época potencia la interacción y busca la integración de las destrezas lingüísticas y también de todas las herramientas multimedia.

A pesar de ser una clasificación ampliamente utilizada, algunos autores no la consideran la más acertada. Así, Bax (2003) la encuentra inconsistente y opina que no es suficientemente clara ya que es incongruente que la denominada fase comunicativa no haga referencia a la comunicación a pesar de su nombre y que, además, haya finalizado cuando este enfoque está todavía vigente. Por este motivo, ofrece una clasificación diferente en la que hace referencia a tres enfoques, denominados, *restringido*, *abierto* e *integrador* (Martínez Rico, 2006; Hernández Polanco, 2009; Talaván, 2009; Tafazoli y Golshan, 2014; Hsiao, 2015; Rodríguez-Arancón, 2015; Torsani, 2016). El primero es similar a la etapa conductista de Warschauer mientras que el enfoque abierto es flexible, interactivo y comunicativo. Por último, el enfoque integrador, o ELAO integrada (Martín-Monje, 2012), es considerado como un objetivo a alcanzar. El autor afirma que “en términos generales estamos en la fase abierta de CALL, pero que

cada institución y aula pueden también mostrar ciertas características de la fase Restringida e incluso de la Integrada” (Bax, 2003, p.23). Como sostiene Gimeno-Sanz (2015), la ELAO se considerará normalizada cuando las necesidades tecnológicas se determinen en función de las necesidades reales de los aprendices.

En la actualidad, dentro de la ELAO existen ciertas tendencias, que formarían parte de la tercera fase, a las que necesariamente hay que hacer referencia aunque sea brevemente. En primer lugar, mencionaremos el uso de las tecnologías móviles como base del proceso de aprendizaje. Valero et al. (2012) consideran que

el término “tecnología móvil” se vincula al ámbito de las comunicaciones móviles y describe las capacidades de comunicación electrónica de forma no cableada o fija entre puntos remotos y en movimiento. Las tecnologías móviles propician que el usuario-estudiante no precise estar en un lugar predeterminado para aprender y constituyen un paso hacia el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar, un avance que nos acerca al *Ubiquitous Learning* (u-Learning). (p.4)

Para los autores, el aprendizaje móvil o *m-Learning* supone un progreso en los sistemas de aprendizaje *online* y lo contraponen a la Educación a Distancia al entender que ésta supone una diferencia geográfica entre la localización de los contenidos y el lugar en el que se toman, con una conexión física entre ambos, mientras que en el *m-learning* se puede acceder al contenido en movimiento y con un mayor aprovechamiento del tiempo disponible. Estas TIC crean condiciones de aprendizaje novedosas y nuevas formas de seguir aprendiendo (Cataldi y Lage, 2012; Torres, Infante y Torres, 2015). Como sostiene Gallego (1994), citado por (García Esteban, 2013),

A nivel educativo (el teléfono móvil) hace posible que cualquier persona, desde cualquier parte del mundo, pueda estar telepresente (...) simplemente incluyendo en la línea una amplificación para facilitar la audición grupal y unos micrófonos para que los alumnos puedan preguntar y dialogar con el teleconferenciante. (p. 112)

Diversos autores abordan su potencial en relación al aprendizaje de lenguas (Read y Bárcena, 2015; Vera, 2015; Jordano de la Torre et al., 2016; Santiago y Bárcena, 2016). En la misma línea, Jordano de la Torre (2011, p.32) cita a Kukulska-Hulme y Shield (2008) para afirmar que “las posibilidades para el aprendizaje móvil de lenguas se multiplican igualmente, pasando de ser un mero transmisor de contenido oral a un medio más para la comunicación entre estudiantes”.

En segundo lugar, para continuar con las nuevas tendencias dentro de la ELAO integradora, es necesario hacer referencia al aprendizaje abierto haciendo mención a los recursos educativos abiertos, denominados OER, acrónimo del inglés *Open Educational Resources* y a los cursos masivos abiertos en línea, denominados MOOC, acrónimo del inglés *Massive Open Online Courses*. Sin entrar a profundizar en el significado de aprendizaje abierto, éste se puede considerar “como un planteamiento pionero en la corriente de eliminar barreras para el aprendizaje de las personas adultas y la consideración de la independencia y de la autonomía en el proceso de aprendizaje” (Salinas 2013, p.57). Dentro de esta corriente se inscriben los OER que ponen a disposición del público materiales educativos bajo la licencia libre de *copyright* (*Creative Commons*). En palabras de Butcher (2015),

the concept of Open Educational Resources (OER) describes any educational resources (including curriculum maps, course

materials, textbooks, streaming videos, multimedia applications, podcasts, and any other materials that have been designed for use in teaching and learning) that are openly available for use by educators and students, without an accompanying need to pay royalties or licence fees.(p.5)

De este modo, pueden ser utilizados y compartidos libremente. En la misma línea, se encuentran los MOOC, un ejemplo de cursos organizados, principalmente por las instituciones, para compartir con el público en general, permitiendo su participación informal en actividades universitarias, aunque, cada vez en más ocasiones, se organizan cursos también desde fuera de estas instituciones. Stich y Reeves (2017, p.58) sostienen que los MOOC “have been advanced as the most recent effort to broaden access to higher education and postsecondary coursework/knowledge by removing many of the institutional barriers that stand before low-income students (...)”. A su vez, Bárcena, Martín-Monje y Jordano de la Torre (2016, p.49) afirman que los MOOC “han supuesto en los últimos años una transformación del concepto de enseñanza en línea, favoreciendo la autorregulación por parte del aprendiz y dotando de mayor relevancia a la colaboración y evaluación entre pares”.

Cuando se centran en la enseñanza de lenguas se denominan LMOOC (*Language Massive Open Online Courses*), campo en el que diversos autores les atribuyen un gran potencial para el desarrollo de la competencia comunicativa (Martín-Monje y Bárcena, 2015). En este sentido, Bárcena y Read (2015) sostienen que los LMOOC integran elementos esenciales para el desarrollo para el desarrollo efectivo de dicha competencia, facilitando el desarrollo de las destrezas productivas e interactivas. Posiblemente, esto tiene relación con que

probably one of their main strengths is the way in which they place emphasis on social interaction, and the flexible learning materials which allow students to make progress at their own pace, while at the same time feeling part of a community. (Ventura y Martín-Monje, 2016, p.119)

Sin embargo, el número de LMOOC creados es todavía muy inferior al de los MOOC disponibles (Martín-Monje y Ventura, 2016).

Dentro de las tendencias innovadoras e integradoras de las TIC del siglo XXI, debemos hacer referencia también al aprendizaje intercultural, cuyo objetivo es lograr que los aprendices alcancen la competencia intercultural, definida por Rodríguez-Arancón (2015) como la capacidad de comunicarse de la forma apropiada con personas de distintas culturas teniendo en consideración sus normas y objetivos. La autora considera que una persona es culturalmente competente debe comprender los comportamientos específicos de una cultura. Del mismo modo, Rodríguez-Izquierdo (2015, p.314) interpreta la competencia intercultural “como la capacidad de una persona respecto a la habilidad, conocimientos y aptitudes para desarrollar sus tareas y funciones en contextos multiculturales” y, en relación a los docentes, la autora entiende esta competencia como

las capacidades (...) que debe tener todo educador no sólo para trabajar con alumnado de determinados grupos culturales, sino también para enseñar a cualquier estudiante a mirar a la otra persona con un óptica distinta capaz de comprender cómo piensa y cómo siente. En este sentido, la competencia intercultural constituye un recurso clave para trabajar en un proyecto común de sociedad democrática y de desarrollo de la ciudadanía crítica y activa. (Rodríguez-Izquierdo, 2015, p.314)

Cada vez es más habitual utilizar las TIC para establecer conexiones de corte intercultural, creando espacios de colaboración y aprendizaje que permiten desarrollar estructuras de trabajo cooperativo en la red. Olivencia y Caamaño (2012) realizan una propuesta sobre las etapas que deberían conformar la creación de una comunidad virtual de aprendizaje, adaptando la de Salmon (2000). Los autores también mencionan diversas experiencias de educación intercultural a través de las TIC. En la misma línea, Pantoja y Villanueva (2015) consideran las TIC

un medio eficaz para dar un tratamiento adecuado a la multiculturalidad existente en las aulas. Internet, la videoconferencia, el correo electrónico, y otros recursos de carácter telemático, ofrecen una posibilidad indiscutible para el contacto y encuentro entre culturas. Estas herramientas tecnológicas, a través de la relación planificada (...) favorecen el conocimiento y disminuyen las distancias culturales que puedan existir, contribuyendo a una sociedad cada vez más intercultural. (pp.134-135)

Continuando con la innovación en la ELAO, han de mencionarse también las redes sociales, definidas por Castañeda y Gutiérrez (2010) como “herramientas telemáticas que permiten al usuario crear un perfil de datos sobre sí mismo en la red y compartirlo con otros usuarios. (...) tienen como objetivo conectar a los propietarios de dichos perfiles” (Citado por Vera González 2014, p.32). Estas redes, aplicadas a la educación, facilitan “el proceso de investigación e innovación docente, (...) el aprendizaje colaborativo e informal y la generación de conocimiento compartido” (Martínez, Corzana y Millán, 2013, p.403) y, por otra parte, están “mostrando un gran poder de motivación” (Álvarez, 2016, p.5). Con relación al aprendizaje de lenguas, las redes sociales “han creado nuevos

modelos de aprendizaje, de interacción social y de experiencias de aprendizaje” (Álvarez Valencia, 2016, p.67). En definitiva, sus características le proporcionan un carácter innovador en este campo ya que pueden ser usadas de forma sincrónica o asincrónica y permiten la comunicación por mensajería o por chat, además del manejo y publicación de documentos de distintos tipos, como reconoce Álvarez (2014). El mismo autor sostiene que las redes sociales permiten el traslado al aula de situaciones comunicativas auténticas y que, por otra parte, al ofrecer recursos de audio y de vídeo, favorecen el desarrollo de diferentes destrezas. Todo ello, las presenta como idóneas para la enseñanza de lenguas (Cáceres y Ortiz de Urbino, 2010; Blattner y Lomicka, 2012; Araujo, 2014; Morales, Fernández-Cárdenas y Hernández 2014; Borromeo, 2016).

Por último, para finalizar este apartado, parece pertinente mencionar la *gamificación* (del inglés *gamification*), que consiste en la introducción de “elementos y vivencias propias de los juegos en contextos no lúdicos” (Almonte y Bravo, 2016, p.53). Se trata de una de las tendencias emergentes dentro de la innovación educativa ya que, aunque es un concepto creado para el ocio, se utiliza en este ámbito por su carácter motivador (Area y González, 2015; Bárcena y Sanfilippo, 2015; Ibáñez, 2015; Almonte y Bravo, 2016). Esto se traduce en la incorporación de elementos propios de los juegos a las actividades de aprendizaje, como se puede ver en la definición proporcionada por Foncubierta y Rodríguez (2014), para quienes gamificación significa

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el

fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula. (p.2)

La gamificación está cada vez más presente en el ámbito de las lenguas extranjeras “por las múltiples ventajas que puede ofrecer durante el aprendizaje” (Alejaldre Biel y García, 2016, p.73). A modo de ejemplo, me referiré al avatar, uno de los elementos que se pueden utilizar en la gamificación, por ser especialmente adecuado en este campo. Como afirman Foncubierta y Rodríguez (2014, p.4), esta herramienta “da la oportunidad de salvaguardar o velar por la autoimagen del propio alumno. (...) da la oportunidad al estudiante de proyectar una imagen-escudo de sí mismo”, de esta forma se puede favorecer la participación en el aula. Por otra parte, Bárcena y Sanfilippo (2015) realizaron una investigación con vokis (avatars) con el fin de incorporar a los cursos virtuales de segundas lenguas píldoras informativas audiovisuales con un componente de gamificación. Los resultados obtenidos apuntan a la conveniencia de su incorporación.

Una vez presentada la evolución de la ELAO y después de exponer sus tendencias más actuales, en el siguiente apartado, se presentarán los logros alcanzados por las TIC en relación a la enseñanza de lenguas, haciendo referencia también a algunas de sus limitaciones.

2.1.3. Logros y limitaciones de las TIC en la enseñanza de lenguas

Con estos antecedentes y teniendo en cuenta las últimas tendencias de las TIC, la enseñanza de lenguas asistida por ordenador se puede considerar la innovación tecnológica más importante en el campo de la enseñanza de lenguas. Concretamente, en relación con la enseñanza / aprendizaje del inglés, en los

últimos años se está experimentando un incremento sustancial en la utilización de las TIC (Durán y Barrio, 2007). El uso de las TIC es prioritario y se puede contemplar desde dos perspectivas diferentes. Primero, como fuente de información de la que se puede extraer gran cantidad de materiales auténticos, entre los que se encuentran los corpus lingüísticos junto con las herramientas que permiten su utilización accesibles gracias a Internet (Godwin-Jones, 2001). En segundo lugar, se puede contemplar el uso de las TIC como herramientas de referencia para la realización de diversas actividades. En cuanto a los materiales, los utilizados en la ELAO son similares a los que se utilizan en la enseñanza de lenguas sin el apoyo de las TIC y, de la misma forma, pueden ser auténticos, producidos por los propios usuarios o de tipo comercial.

Sin embargo, las TIC, a diferencia de los libros, proporcionan materiales interactivos que rompen la linealidad del texto impreso al presentar imágenes, vídeos y sonido integrados, así como enlaces con información relevante. De este modo, al tener acceso a materiales multimodales integrados, el aprendiz dispone de una cantidad de información mayor de la que ofrece el sistema tradicional de enseñanza. En definitiva, gracias a las TIC puede trabajar con el hipertexto⁵ que le permite el acceso a informaciones exteriores a través de los enlaces (Sanz Gil, 2004). Marangon (2012, p.129) cita a Storch (1997) para afirmar que

gracias al hipertexto, estos contenidos pueden ser procesados de forma diversa: con voz, con voz y texto, con voz, texto, imágenes y otros sonidos, etc. Cuantos más sistemas sensoriales se activen,

⁵ Hipertexto es una herramienta de software que tiene estructura secuencial y permite crear, agregar, enlazar y compartir información de distintas fuentes a través de enlaces asociativos o referencias cruzadas, denominadas hipervínculos, que dirigen a un nuevo texto.

mejor queda procesado en la memoria del contenido.

Por otra parte, la utilización de las TIC proporciona una autonomía que permite a cada aprendiz trabajar a su propio ritmo y dedicar más tiempo a aquello que le produce mayor dificultad. Además, proporciona también privacidad, factor que ayuda a disminuir los filtros afectivos que pueden dificultar el proceso de aprendizaje. La motivación, a su vez, es un factor importante en cualquier tipo de aprendizaje y, según Warschauer (1996), un elemento clave en el aprendizaje de lenguas. El autor coincide con otros autores que sostienen que los estudiantes muestran una actitud positiva hacia el uso de los ordenadores (Liou, 1993; McCarthy, 1994; AbuSeileek, 2007; Alcántara, 2009; Moreira, 2010; Cortés, Luna y Orozco, 2014; Dündar y Akcayir, 2014). Hay también diferentes estudios que indican que, además de motivador, el uso de las TIC es efectivo al promover el aprendizaje, como sostienen Pérez Torres (2006), García Esteban (2013), Martín-Monje (2013) o también Ospina (2013), entre otros.

La evolución experimentada por las TIC en relación a la enseñanza de lenguas se puede comprobar a través de los análisis realizados por diversos autores a lo largo de su existencia. Sirvan como ejemplo, por una parte, Godwin-Jones (1997), que se centró en la utilización de vídeo y sonido en tiempo real, describiendo la evolución de estas herramientas en la red y mostrando la existencia de una ingente cantidad de materiales de audio, en diferentes lenguas, producido en tiempo real (*streaming*), materiales en lenguaje real en formato multimedia que están a disposición de los docentes. Por su parte, Warschauer, Shetzer y Meloni (2000) describen diferentes aspectos del uso de Internet para la enseñanza de Inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. Analizan programas que se han utilizado con éxito para aumentar el dominio del inglés de

los aprendices.

Jordano de la Torre (2011), a su vez, describe la evolución de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la educación a distancia, centrándose en la competencia oral. La autora hace referencia a los diferentes recursos tecnológicos de los que dispone la educación a distancia en la actualidad y reconoce que

si en un principio la enseñanza de lenguas a distancia dependía casi en su totalidad del texto escrito, dejando a un lado todo lo concerniente a la práctica de la lengua oral, el presente y el futuro apuntan a lo contrario. (p.34)

Las diferentes investigaciones realizadas en torno a la ELAO muestran también su evolución, la variedad de recursos que ponen a disposición de los docentes y su aplicación a las distintas destrezas. Prueba de ello son los estudios que vamos a presentar a modo de ejemplo.

Así, diversos estudios que, siguiendo la clasificación de Bax (2003), forman parte de la ELAO abierta y que se interesan por los procesos que intervienen en el aprendizaje de lenguas abordan la destreza de comprensión escrita, de forma exclusiva o en combinación con otras destrezas lingüísticas. Brandl (2002), por ejemplo, realizó un estudio dirigido solamente a la lectura. Su objetivo era describir tres enfoques para la integración de materiales de lectura obtenidos en Internet en el currículo de lengua extranjera. Su conclusión fue que esta integración requiere una organización y presentación determinada y que sólo está justificada si va más allá de lo que el profesor puede ofrecer en el aula. Considera además que el uso de las TIC debe tener fundamentos pedagógicos.

Otros autores abordaron también esta destreza pero no de modo exclusivo, como es el caso de Warschauer (1996), que analizó los efectos que ejerce el uso del ordenador en la escritura y en la comunicación en el aula de idiomas o el de Chapelle (1997), que se examinó las preguntas y los métodos de investigación en el aula de segundas lenguas por medio de tres ejemplos sobre la lectura comprensiva, la escritura y la adquisición de vocabulario. A su vez, el estudio de Nagata (1998) se centró en la escritura y en la lectura. Para ello, el autor utilizó dos programas, uno centrado en el *input* y el otro centrado en la producción, con el fin de comprobar la efectividad en la adquisición de una segunda lengua de las prácticas de comprensión y producción realizadas con el apoyo del ordenador. Las mismas destrezas, además del uso de los diccionarios electrónicos, fueron el objeto de estudio de Hulstijn (2000), que pretendía averiguar de qué forma se adquiere su automatización. Para ello calculó el tiempo de reacción en el reconocimiento de palabras y frases por medio del ordenador. Los resultados de la investigación mostraron la existencia de transferencia en los procesos de orden superior de las destrezas analizadas. El autor concluyó que las herramientas proporcionadas por el ordenador permiten profundizar en el conocimiento sobre los procesos de adquisición y uso de la lengua.

Por su parte, Greenfield (2003) analizó las actitudes de estudiantes de inglés como segunda lengua hacia un intercambio colaborativo de *emails*. Los participantes en el estudio encontraron satisfactorio el intercambio y afirmaron haber adquirido mayor seguridad con respecto al inglés y a la utilización del ordenador, además de haber progresado en la expresión escrita y en la oral. La autora concluyó que el diseño de este tipo de intercambios colaborativos es una tarea difícil y que el aprendizaje de lenguas podría verse beneficiado con la

introducción de una teoría válida y una metodología adecuada.

También en la etapa abierta se encuentran estudios que abordan la adquisición de la expresión escrita interesándose por los procesos que intervienen en dicha destreza. Este es el caso de Liou (1993), centrado en el proceso de revisión, junto con la corrección en la forma del texto. El autor no encontró diferencia entre la calidad de la escritura producida por el uso de programas de análisis de textos, aunque comprobó que éstos pueden ser útiles para eliminar algunos errores. González-Bueno (1998), en cambio, realizó su investigación con estudiantes universitarios de español recurriendo al correo electrónico y concluyendo que se había incrementado la producción lingüística, la variedad de temas y las funciones discursivas, observándose además una mayor corrección lingüística.

Otras investigaciones posteriores utilizaron recursos relacionados con la Web 2.0 y que podrían estar más dirigidas a la etapa integradora de la ELAO, si tenemos en cuenta las características que Bax (2003) considera propias de esta etapa. Se trata de investigaciones en las que se analizan los efectos de la comunicación mediada por ordenador (en adelante CMC, del inglés Computer Mediated Communication), de los emails o de otros recursos proporcionados por la Web 2.0 facilitadores de la interacción. En esta línea, Lee (2010) realiza un estudio recurriendo a blogs personales mantenidos durante catorce semanas. Las interacciones entre participantes en el estudio junto con las correcciones de la profesora tuvieron un impacto positivo sobre la fluidez en la escritura.

En la misma línea, Rivens Mompean (2010) se centró en la creación de un blog por parte de grupos de tres o cuatro estudiantes con el objetivo de medir el valor añadido pedagógico del blog para el desarrollo de la expresión escrita. El análisis

cuantitativo mostró el éxito, al menos en cuanto a participación. Recurriendo también a los blogs, Arslan y Sahin-Kizil (2010) realizaron un estudio cuasi experimental con dos grupos de estudiantes de inglés de una universidad de Turquía. El grupo experimental avanzó más que el de control en contenido y organización, aunque no hubo diferencias con respecto al vocabulario y al uso del lenguaje. En cambio, Bradley, Lindström y Rystedt (2010) utilizaron las wikis para analizar su utilidad para aumentar la interacción del grupo. El trabajo mostró una colaboración positiva desde el punto de vista lingüístico y que la revisión de las interacciones facilitaba su evaluación por parte de los estudiantes y la propuesta de cambios constructivos. El mismo recurso fue utilizado por Kessler (2009), quien concluyó que la wiki permitió obtener un buen resultado en cuanto a la exactitud gramatical. En cambio, Talaván y Rodríguez-Arancón (2014) utilizaron un recurso diferente. Las autoras recurrieron a los subtítulos como herramienta colaborativa para el aprendizaje, concluyendo que las destrezas de traducción general y de expresión escrita se habían potenciado.

Lo mismo que en las destrezas de recepción y producción escrita, existen también diferentes investigaciones que analizan la influencia del uso de las TIC en adquisición de las destrezas orales. En este caso, nos encontramos con investigaciones que podrían ser más cercanas a la etapa integradora de la ELAO. Cabe señalar que es a partir de la aparición de la CMC cuando se experimenta un cambio en la ELAO que promueve una mayor atención a las destrezas orales, hasta ese momento desatendidas (Jordano de la Torre, 2011a). Algunas de estas investigaciones abordan exclusivamente la destreza de expresión oral, como es el caso de Volle (2005). La autora realizó un estudio utilizando el correo electrónico e incluyendo voz y entrevistas en línea para investigar la adquisición de la

destreza de expresión oral por parte de un grupo de españoles en un curso virtual.

Del mismo modo, Sun (2009) llevó a cabo un estudio con 46 alumnos para examinar si la destreza oral mejora tras las tareas realizadas en un blog, concluyendo que se mejoró el habla en general aunque sin diferencias significativas en cuanto a fluidez, complejidad y precisión del lenguaje. A su vez, el estudio de Chacón y Pérez (2011), en el que participaron 75 estudiantes, promovía el uso del podcast con medio para desarrollar la destreza de expresión oral. Los participantes en el estudio realizaron actividades extracurriculares sobre temas relacionados con los presentados en el aula y los resultados mostraron mejora de la producción oral del inglés. Con el mismo fin, Jordano de la Torre (2011b) condujo un estudio cualitativo con participantes de diferentes L1 concluyendo que se puede practicar y mejorar la destreza de expresión oral de estudiantes a distancia usando entornos multimodales.

Otros autores, en cambio, se centraron en la destreza de comprensión oral, como Lamy (2004), que analizó las conversaciones por videoconferencia de estudiantes de francés de la Open University. La investigación permitió encontrar características diferenciadas en la interacción oral cuando está mediada por el ordenador. A su vez, Bray (2010) utilizó correo electrónico con grabaciones de vídeo, videomail, en un estudio que mostró el gran potencial de éste para proporcionar experiencias interculturales. En cambio, Sydorenko (2010) y Winke, Gass y Sydorenko (2010) recurrieron a la técnica de subtitular vídeos, mencionada anteriormente en relación a la expresión escrita, en esta ocasión para comprobar su influencia en la destreza de comprensión auditiva.

Por otra parte, no faltan autores cuyas investigaciones abordan ambas destrezas

simultáneamente, como Chacón y Pérez (2010), quienes afirman que la incorporación de podcasts al proceso de aprendizaje de la lengua inglesa promueve la expresión oral y comprensión auditiva. En la misma línea, Abdous, Camarena y Facer (2009) muestran que el podcast contribuye a la adquisición de una lengua extranjera, particularmente a las destrezas de comprensión auditiva y expresión oral. Conclusión a la que llegan también Facer, Abdous y Camarena (2009) en un estudio comparativo entre la integración de los podcasts en el programa de una asignatura de idiomas frente a su uso como herramienta complementaria.

La relación entre las TIC y la enseñanza de lenguas queda patente también en investigaciones que no se centraron en ninguna destreza lingüística, como Edirisingha, Rizzy, Nie y Rothwell (2007), que recurrieron también al podcast, o Murray y Hourigan (2008), que, utilizando un blog, intentaron determinar su papel pedagógico en el aprendizaje, concluyendo que el resultado fue positivo. Por otra parte, esta relación se pone en evidencia también en investigaciones centradas en otros aspectos lingüísticos. Así, McCarthy (1994), analizó, si bien dentro de la ELAO restringida, la contribución de los ordenadores a la realización de ejercicios gramaticales repetitivos (*drills*). Su conclusión fue que la tecnología informática tiene mucho que ofrecer en relación a este tipo de actividades.

Centrándose también en aspectos gramaticales, Collentine (2000) realizó un estudio para profundizar en los procesos asociados con la adquisición de los conocimientos gramaticales. Los participantes realizaron las tareas en el ordenador con la ayuda de una proyección. Los resultados del estudio

documentan la mejora de las habilidades de los aprendices de español como lengua extranjera que participaron en el mismo al utilizar el estilo indirecto. A su vez, Al-Seghayer (2001) analizó la eficacia de las anotaciones en programas multimedia para el aprendizaje de elementos léxicos. El estudio demostró que la combinación de modalidades facilita el reconocimiento del vocabulario y, en ese sentido, un video clip en combinación con una definición de texto es más efectivo en el aprendizaje de vocabulario que un dibujo en combinación con una definición. En la misma línea, Sasaki y Takeuchi (2010) realizan un estudio con el objetivo de investigar sobre la adquisición de vocabulario mediante la imitación de palabras nuevas. Los participantes eran estudiantes japoneses de inglés que mantenían conversaciones a través del correo electrónico con ingleses nativos. El estudio mostró su capacidad de imitar dicho vocabulario, reteniendo parte de él y parte del que no habían trabajado directamente al finalizar el proyecto.

Además de analizar los efectos del uso de las TIC sobre las distintas destrezas y desde distintos enfoques de la ELAO, algunos investigadores centraron sus estudios en el análisis de programas informáticos específicos. Así, Eskenazi (1999) analizó el uso de programas de reconocimiento automático de la voz como medio de mejorar acento de los aprendices de lenguas extranjeras. Los resultados del estudio permiten concluir que el tiempo dedicado a practicar, usando el ordenador como complemento de la instrucción en el aula, puede producir unos resultados que se aproximan al aprendizaje de lenguas en un entorno de inmersión lingüística. A su vez, Knutsson, Pargman y Eklundh (2002), examinaron el papel de un sistema (Granska) desarrollado para colaborar en los procesos de revisión de textos. El estudio se realizó con adultos en el contexto

del aprendizaje de inglés como segunda lengua y permitió extraer las posibilidades de mejora del sistema empleado. Cziko y Park (2003), por su parte, realizaron una comparación entre seis programas diseñados para la emisión de audio y vídeo, haciendo posible que se produzca la comunicación online entre aprendices de una lengua y hablantes nativos de la misma. Según los autores los programas analizados crean contextos comunicativos en los que se puede producir la interacción de forma económica.

Esta muestra de investigaciones sobre los efectos que las TIC puede ejercer en aprendizaje de lenguas evidencia la estrecha relación que mantienen. A su vez, son ejemplo de la variedad de recursos que se encuentran a disposición de los docentes. Todos estos recursos son especialmente relevantes en el campo de la educación a distancia, que se puede englobar en la etapa integradora de la ELAO. En relación a este tipo de educación, Doughty y Long (2003) definieron diez principios metodológicos que pueden servir de guía para la elección entre las diversas opciones tecnológicas disponibles en relación a las lenguas que se enseñan con menor frecuencia. En la misma línea, Godwin-Jones (2003) analizó las herramientas disponibles para la educación a distancia, afirmando, por una parte, que los bajos costes y mínimos requisitos técnicos convierten la Web en una opción real para una gran variedad de instituciones educativas. Por la otra, sostiene que las conexiones de banda ancha y la disponibilidad de reproductores de DVD permiten la utilización de vídeos de alta calidad en los cursos a distancia. En cuanto a las nuevas herramientas de audio disponibles en Internet, el autor sostiene que facilitan la posibilidad de comunicación oral utilizando este medio en tiempo real.

A su vez, Hampel y Hauck (2004) han conducido una investigación basada en una aplicación denominada Lyceum. Dicha herramienta se utiliza en el entorno de aprendizaje virtual en la Open University. Los autores analizan los retos a los que se enfrenta la enseñanza *online* examinando el funcionamiento del sistema vigente en dicha universidad y se refieren también a posibles mejoras en el mismo. Del mismo modo, Arias (2012) analizó los efectos de un curso apoyado en la Web 2.0, concluyendo que éste había incidido positivamente en el perfeccionamiento de la lengua hablada y escrita de los participantes, que mejoraron en comprensión y expresión oral, así como la comprensión lectora.

En línea con las posibilidades de la educación a distancia, otras investigaciones se centran en la Inteligencia Artificial aplicada al aprendizaje de lenguas (en adelante ICALL). Este es el caso de Gamper y Knapp (2002), que abordaron este campo analizando diversos programas y realizaron su clasificación teniendo en cuenta la lengua de referencia, las técnicas de Inteligencia Artificial utilizadas, las destrezas y elementos del lenguaje que tienen como objetivo y su disponibilidad. Bull (1995) también analizó varios sistemas de ICALL para describir después las ventajas del que presentó en su estudio, denominado MR. Collins. Esta investigación se basó en la realización de ejercicios relacionados con los pronombres. El sistema, a diferencia de otros, resultó ser eficaz en la detección de errores basados en la transferencia entre lenguas.

A su vez, Bannert, Botinis, Gawronska y Hollenstein (2003) presentaron el esbozo y la fundamentación del sistema de aplicaciones para la ELAO denominado UNICALL, proyecto desarrollado por la Universidad de Skövde, Suecia. Los autores sostienen que un sistema de ELAO debería tener como

objetivo la sustitución del profesor sólo en aquellas tareas que requieren la búsqueda en grandes bases de datos, la elección de materiales audiovisuales, la simulación de entornos reales o la exposición del aprendiz a diversas variantes de la lengua. También afirman que este tipo de sistemas debería facilitar la evaluación y reducir el estrés del aprendiz.

Del mismo modo, los autores Michaud y McCoy (2000) describieron las características que debe tener el sistema ICICLE y su utilidad para comprobar la competencia lingüística del usuario registrando su evolución a través de su producción escrita en relación a determinados aspectos gramaticales. Por su parte, Murphy y McTear (1997) propusieron el diseño de un interfaz para la ELAO más adecuado y orientado al usuario. La aplicación propuesta se denomina CASTLE y tiene en cuenta las fortalezas, debilidades, preferencias y nivel de competencia lingüística de cada usuario. En la misma línea, la propuesta de Read et al. (2005) fue un marco innovador para utilizar en sistemas de Inteligencia Artificial. Presentaron el sistema denominado COPPER, el primero en utilizar el marco propuesto en el estudio, que combina el aprendizaje individual con el colaborativo. Los autores afirman que los resultados de la tarea final de de dos grupos participantes en un estudio piloto realizado con este sistema fueron superiores a los de la tarea inicial. A su vez, Dimitrova y Dicheva (1998) presentaron el sistema conocido como ITELS. Se trata de un sistema inteligente para el aprendizaje de terminología específica en lengua extranjera. El estudio analizó el papel del profesor, del sistema y del aprendiz en el proceso de instrucción por medio de este sistema, cuyo objetivo es la mejora de la lectura comprensiva y la adquisición de vocabulario.

Fontana, Caldeira, Oliveira y Oliveira (1993) examinaron también una herramienta informática. Se denomina AMADEUS y está centrada en la destreza de la expresión escrita. Su finalidad es la de ayudar a usuarios no nativos de inglés en la preparación de artículos científicos. Para ello, dispone de una compilación de expresiones propias de ese tipo de textos y ofrece *input* lingüístico en forma de expresiones contextualizadas. Los autores afirman que la herramienta ayudó a los estudiantes a comenzar sus tareas de escritura. A su vez, Bailin (1988) abordó la relación entre la Inteligencia Artificial y la instrucción asistida por ordenador. Para ello, examinó los componentes del procesamiento del lenguaje natural, la resolución de problemas, el aprendizaje de lenguas y la representación del comportamiento del profesor. Según el autor los profesores de idiomas no solo tienen conocimientos sobre el lenguaje que enseñan sino también sobre las estrategias para la enseñanza, por lo que pueden contribuir al desglose de los elementos lingüísticos y del proceso de instrucción, procedimientos necesarios para este tipo de sistemas inteligentes.

Con las investigaciones previamente mencionadas se puede ver la utilidad de las TIC desde el punto de vista de la enseñanza / aprendizaje de lenguas que, con los nuevos avances tecnológicos pueden facilitar la adquisición de las distintas destrezas lingüísticas. Por otra parte, se puede ver también la variedad de recursos que están a disposición tanto de aprendices como de docentes, su capacidad para facilitar tanto la enseñanza presencial como a distancia, así como la interacción. Para finalizar esta muestra, haré mención a investigaciones que revelan que las TIC han jugado y seguirán jugando también un papel en el campo de la evaluación.

En este sentido, Brown (1997) realiza una revisión pormenorizada de los avances en el uso de ordenadores en el campo de la evaluación de las lenguas hasta ese momento y de su efectividad en la realización de esta tarea. En su estudio explica cómo usar un banco de elementos lingüísticos y cómo construir tests personalizados. En la misma línea, Roever (2001) analizó los tests lingüísticos basados en la Web y describió su propuesta. El autor considera que este tipo de tests presentan ventajas como la de estar diseñados en HTML⁶, el lenguaje de la Web, lo cual implica la posibilidad de localización y de descarga en Internet para ser utilizados en el ordenador de quien quiere realizar el examen. También se refiere a otras ventajas como las de ser un recurso asincrónico, lo que se traduce en flexibilidad de uso tanto en el tiempo como en el espacio, facilidad de uso y bajo coste.

Sin embargo, es a raíz de las tecnologías más recientes cuando se vislumbran más posibilidades de aplicación de estas a la evaluación. En este sentido, un informe de la Comisión Europea (Redecker, 2013) considera que las tendencias prometedoras para el futuro en el campo de la evaluación de las competencias clave incluyen un aumento de los entornos de aprendizaje virtual, entornos de inmersión y juegos multijugadores, software educativo y el aprendizaje analítico. También sostiene que la investigación y el desarrollo tecnológico deben centrarse en las técnicas emergentes más prometedoras para la evaluación de las competencias clave y que las estrategias pedagógicas que utilizan las TIC para la evaluación de dichas competencias deben elegir formatos de evaluación con

⁶ HTML, siglas de “hipertext markup language”, es el lenguaje empleado en el desarrollo de páginas web (World Wide Web Consortium., 1999). Consiste en una serie de etiquetas para imágenes, textos, hipervínculos etc. El navegador interpreta la etiquetas y las interpreta en la pantalla del ordenador.

soluciones alternativas y que promuevan la experimentación, la autoevaluación y la coevaluación.

A modo de resumen, se puede decir que en esta sección se ha presentado una muestra, que no pretende ser exhaustiva sino ilustrativa, en la que se refleja la estrecha relación entre las TIC y la enseñanza de lenguas, poniendo en evidencia su potencial en cuanto a la enseñanza / aprendizaje, que incluye su utilización para la evaluación. Sin embargo, es necesario mencionar también algunas limitaciones que presenta la utilización de las TIC en el aula y que dificulta su integración en la misma. Así, en muchas ocasiones no es posible establecer la conexión de Internet. A pesar del esfuerzo realizado por la administración para dotar los centros educativos tecnológicamente, a veces falla la *wifi* del centro o deja de funcionar el ordenador del aula. Esto implica que hay que disponer de recursos que permitan continuar las clases en caso de fallo tecnológico.

Por otra parte, a menudo, la utilización de las TIC supone un reto para el profesorado. Esto se debe a que algunos docentes carecen de la formación necesaria y, como consecuencia, interpretan su utilización como un esfuerzo añadido. En definitiva, en algunas ocasiones, los profesores son menos hábiles en la resolución de los problemas generados por la utilización de las TIC que los propios alumnos, nativos digitales, por lo que pueden verse en la necesidad de recurrir a estos para solucionarlos.

En cuanto a los avances en las TIC en relación a la enseñanza de idiomas, los recursos disponibles para la mejora de las destrezas productivas no son todavía equiparables a los que permiten practicar las receptivas. En este sentido, sería de gran utilidad disponer de *software* que permitiera desarrollar estas también. En la

misma línea, todavía cabe esperar mejoras en el campo de la inteligencia artificial que permitan la creación de sistemas capaces de ofrecer material de aprendizaje adaptado a los alumnos y con una capacidad de respuesta que se acerque a la de un profesor.

Después de haber abordado la relación entre las TIC y la enseñanza de lenguas, así como su potencial en este ámbito, mencionando también algunas dificultades para su integración en el aula, la siguiente sección se referirá a la relación entre el enfoque sociocultural y el uso de las TIC en la enseñanza en general para centrarse después en la enseñanza de lenguas en particular.

2.1. Uso de las TIC en la enseñanza desde el enfoque sociocultural

Una vez comprobadas las posibilidades de las TIC en relación con la enseñanza / aprendizaje de lenguas, en este apartado se hará referencia a su posible utilización en la enseñanza desde el punto de vista del enfoque sociocultural de la enseñanza. En este sentido, su utilización ha sido objeto de análisis para muchos autores que abogan por el enfoque sociocultural en la enseñanza en general, y en la enseñanza de lenguas en particular, debido a su función como herramientas o instrumentos capaces de mediar la actividad mental constructiva de los aprendices y los procesos de aprendizaje (Lim, 2000; Sutherland et al., 2004; Durán, Barrio y Herrán, 2007; Levy, 2007; Coll, 2008; Coll et al., 2008; Acosta Luévano, 2015; Gallar, Rodríguez y Barrios, 2015; Landau, 2016). En este sentido, Martínez-Carrillo (2008, p. 632) cita a Lund (2006 a, 2006 b) para afirmar que

tanto ordenadores como nuevas tecnologías *online* son excelentes artefactos culturales que facilitan y andamian el desarrollo de actividades colaborativas. Artefactos como Internet se encuentran ya plenamente

insertos en la cultura de uso de los aprendices, aspecto que se traduce en un reto de didactización y ampliación de estas nuevas prácticas sociales para las instituciones educativas y los profesores.

Esta relación entre el enfoque sociocultural y las TIC se aborda desde diferentes investigaciones centradas principalmente en la función de las TIC como herramientas mediadoras y en la construcción de entornos de aprendizaje creados en torno a su uso. Así, en el estudio de la cognición se pone énfasis en individuos aprendiendo con una amplia variedad de herramientas y con los mediadores que los ayudan a realizar sus actividades con objetivos concretos en un escenario sociocultural. En este contexto, las TIC no son herramientas aisladas sino entrelazadas con el resto de herramientas y con los participantes en el entorno de aprendizaje (Lim, 2000). Idea derivada de la formulación del enfoque sociocultural de Vygotsky según el cual las acciones humanas y el funcionamiento mental de orden superior están mediados por herramientas y signos (Warschauer, 1997; Moreira, 2004; Sutherland et al., 2004; Díaz- Barriga, 2005; Coll et al., 2008; Quintero et al., 2011; Ramírez y Chávez, 2012).

En la misma línea, Sutherland et al. (2004) describieron las formas desarrolladas por profesores e investigadores para integrar las TIC entre las prácticas habituales del aula con el fin de favorecer el aprendizaje. Los autores se refieren a diferentes artefactos que pueden considerarse herramientas, incluyendo el ordenador. Añaden que las herramientas tecnológicas se desarrollan en un escenario sociocultural específico que determina sus características, por lo que siguen rediseñándose a medida que son utilizadas por diferentes comunidades. Aplicado al ámbito de la instrucción formal, esto implica que tanto los estudiantes como los docentes trabajan en un aula con características propias aunque influenciada por factores del entorno exterior. Así, los alumnos llevan al aula sus experiencias de aprendizaje previas, que a su vez están

relacionadas con sus culturas de aprendizaje previas tanto del colegio como ajenas al mismo. Con relación a las TIC, los autores sostienen que, aunque por sí solas no favorecen el aprendizaje de lenguas, éste puede beneficiarse de su uso si están incorporadas a las actividades de aprendizaje. Además sostienen que es beneficioso que los alumnos trabajen con todo tipo de herramientas, entre las que se incluyen las digitales.

Levy (2007) entiende la cultura como la manifestación de un grupo y también la experiencia de un individuo en la sociedad o fuera de ella. Los miembros del grupo se relacionan entre sí en un espacio social compartido que, con el uso de las TIC, puede convertirse en un espacio virtual online. Estos intercambios interactivos facilitan el desarrollo de los procesos por los que los aprendices pueden pasar de lo general a lo individual. El autor sostiene que la utilización de las TIC promueve la utilización de las destrezas cognitivas de orden superior que posibilitan la evaluación de las argumentaciones, el análisis de los problemas y la aplicación de lo previamente aprendido.

El papel de las TIC como herramientas mediadoras para el desarrollo cognitivo según los postulados del enfoque sociocultural es abordado también por Lim (2001). En este estudio se describió la construcción e implementación del marco teórico para analizar cómo y dónde se debía situar un paquete hipermedia (WinEcon) desarrollado por los departamentos de Económicas de varias universidades británicas. La finalidad del mismo era conseguir que los alumnos de bachillerato se familiarizaran con esta asignatura.

En definitiva, diferentes autores partidarios del enfoque sociocultural del aprendizaje consideran las TIC idóneas para la implementación de esta teoría en el aula. Por una

parte, pueden ser herramientas mediadoras del aprendizaje, por la otra, facilitan el establecimiento de comunidades de aprendizaje y proporcionan el contexto o entorno que facilita la existencia de dichas comunidades. Por último, posibilitan la extensión de estas comunidades más allá del aula y proporcionan oportunidades de trabajo colaborativo e interacción, característica fundamental para que el aprendizaje efectivo tenga lugar y, como consecuencia, se llegue a la asimilación del conocimiento.

2.1.1. Enseñanza de lenguas asistida por las TIC desde el enfoque sociocultural

Si, como hemos visto en el apartado anterior, el análisis de las TIC desde el punto de vista sociocultural reconoce su papel en la enseñanza en general, diversas investigaciones le conceden el mismo papel en relación a su aplicación en la enseñanza de lenguas. Dichas investigaciones insisten en su función como herramientas mediadoras, además de hacer hincapié en el papel prominente que el enfoque sociocultural asigna a la interacción y al modo en que las TIC la facilitan (Cheon 2008; Edwards, 2009; Hernández Polanco, 2009). En este sentido, los instrumentos materiales y simbólicos son tan importantes como las personas que participan en la interacción para facilitar la apropiación del conocimiento por parte de los aprendices (Durán, Barrio y Herrán, 2007). Por otra parte, como se ha comentado en la sección anterior, la relación de las TIC con el enfoque sociocultural viene dada por su capacidad para crear entornos de aprendizaje. Pinto (2009, p.1) se refiere a ellos como “ambientes de aprendizaje basados en computador (...) capaces de brindarle al estudiante el desarrollo de sus habilidades cognitivas”.

En la misma línea, Warschauer (1997) sostiene que la perspectiva sociocultural se centra en el papel que la interacción social ejerce en la creación de un entorno idóneo

para aprender una lengua, aprender sobre ella y a través de ella, analizando la interacción en un contexto cultural y social amplio. Según este autor la comunicación *online* se basa en textos y está mediada por ordenadores, caracterizándose por la intervención de múltiples participantes, por su desarrollo independiente del tiempo y el espacio y por su transmisión a través de diferentes enlaces. Estas características, además de proporcionar a los aprendices de lenguas una gran variedad de formas de contacto novedosas, parecen indicar que las TIC son herramientas eficaces para el aprendizaje colaborativo de lenguas.

Del mismo modo, Díaz-Barriga (2005) aborda algunos principios de diseño instruccional, vinculados al enfoque sociocultural y a la cognición situada, relacionados con el diseño de entornos de aprendizaje con el apoyo de las TIC. La autora considera la instrucción como un proceso de mediación en la construcción del conocimiento que sobrepasa la mera comunicación o de la transmisión de información. Sostiene también que las TIC deben ir más allá de su función como dispositivos físicos que facilitan la adquisición y práctica por parte de los alumnos de contenidos curriculares de forma más eficiente. Más bien deben contribuir a la creación del entorno de aprendizaje que, teniendo en cuenta la finalidad del mismo, conduzca a la construcción del conocimiento.

Esta posibilidad de crear un nuevo entorno de aprendizaje, con condiciones inéditas para la obtención y transformación de la información, en el que los sistemas simbólicos clásicos están integrados es la aportación más novedosa de las TIC a la perspectiva sociocultural. Es decir, las TIC incluyen diferentes recursos semióticos como son la lengua oral o escrita, el lenguaje audiovisual etc. no de forma aislada sino integrados en el entorno de aprendizaje (Coll, Reeves, Hirumi y Peters, 2003; Díaz-Barriga, 2010). En palabras de Díaz-Barriga, se pueden conformar entornos de aprendizaje centrados en el

alumno, individualizados y significativos, adaptados a sus necesidades y estilos de aprendizaje, a sus capacidades y conocimientos previos gracias a las características de las TIC y en función de sus finalidades y usos. Por añadidura, siguiendo los postulados del enfoque sociocultural, las TIC ofrecen la posibilidad de interactuar con situaciones auténticas, resolver problemas relevantes, aprender a tomar decisiones en situaciones que plantean un reto etc. es decir, ofrecen la oportunidad de adquirir los saberes y habilidades propios de la comunidad de práctica social o profesional a la que pertenece el aprendiz o en la que se pretende integrar.

Ejemplo de esta posibilidad de interacción que ofrecen las TIC es la CMC, a la que se hace referencia en diversas investigaciones. Por CMC se entiende el proceso de comunicación realizado a través de los ordenadores. Esta comunicación puede ser sincrónica, a través de video conferencia o de un chat, o asincrónica, a través de *emails* entre otras posibilidades (Warschauer et al., 2000; Bower y Hedber, 2010; Jordano de la Torre, 2011b; González, 2015). La CMC combina varias características que la convierten en un poderoso y novedoso medio de interacción en el aula (Sengupta, 2001), además de posibilitar “la enseñanza y evaluación de la interacción y producción orales dentro de la educación abierta y a distancia de idiomas” (Jordano de la Torre, 2008, p.50).

Yanguas (2010, p.73) cita a Smith (2004) y Blake (2008) para afirmar que cuando esta comunicación tiene lugar por escrito, parece ofrecer ventajas sobre la comunicación cara a cara. Esto es debido a que los aprendices dedican mayor atención a la forma escrita, lo que los lleva a producir textos más largos, con mejor calidad. También Cheon (2008) hace referencia a este tipo de comunicación y sostiene que el marco conceptual para la comunicación mediada por el ordenador se basa en el enfoque

sociocultural del aprendizaje de lenguas. El autor hace referencia a tres conceptos clave de esta perspectiva como son que este proceso de aprendizaje es atribuible a la participación en actividades sociales y no a procesos mentales internos del individuo. Así mismo sostiene que el desarrollo potencial se limita a la ZPD creada a través de la interacción entre aprendiz y experto o también entre dos aprendices con distintos niveles de conocimientos. En ambos casos, el andamiaje que se produce en la interacción puede llevar al aprendiz a alcanzar niveles más altos de conocimiento. De estos principios se desprende que es muy importante crear un entorno de aprendizaje interactivo en el que los aprendices se puedan asociar y puedan construir de forma colaborativa, con la asistencia de un compañero, su producción en la segunda lengua.

También AbuSeileek (2007) se refiere a los beneficios del trabajo colaborativo utilizando los ordenadores en un estudio centrado en las destrezas orales. El estudio se llevó a cabo con cuatro grupos, dos de los cuales trabajaron en el ordenador, uno colaborativamente y el otro de forma individualizada. Los otros dos grupos estudiaron sin ordenador, uno colaborativamente y otro de forma individualizada. Al final de la instrucción recibida, los cuatro grupos realizaron dos tareas, una tarea de comprensión oral y otra de expresión oral. El grupo que había trabajado colaborativamente con el apoyo del ordenador obtuvo los mejores resultados en ambas tareas.

En la misma línea se realizó el estudio de Elola y Oskoz (2010), en este caso en relación a la destreza de expresión escrita. Las autoras analizan los productos escritos de los aprendices, unos realizados de forma individual y otros colaborativamente. Para la realización de las tareas éstos recurrieron a una *wiki* y, como herramientas complementarias, disponían de un chat oral y otro textual. Tras la realización del estudio, las autoras afirmaron que la utilización de la tecnología social permitió la

creación de una comunidad de aprendizaje que emergió de los intereses e interacciones de los miembros de la clase. Los diálogos mantenidos ayudaron a los aprendices a construir o reconstruir su conocimiento y a profundizar en las convenciones de la expresión escrita y en el registro apropiado para una redacción argumentativa, resultados que concuerdan con la perspectiva sociocultural que considera las tareas colaborativas de expresión escrita un medio para desarrollar las convenciones de la segunda lengua en relación a esta destreza.

Todo ello está relacionado con el denominado aprendizaje social, que, en palabras de Dorfsman (2012)

tiene sus orígenes en las investigaciones de Vygotsky, y se ha desarrollado a lo largo de la historia merced a los trabajos de sus seguidores- Luria y Leontiev- así como de destacados investigadores en las nuevas corrientes socio-históricas y de la Teoría Activa (...). (p.10)

El autor equipara el aprendizaje social a los nuevos entornos y herramientas educativas que están a disposición de los docentes, indicando, además, su compatibilidad con los nuevos entornos tecnológicos de tipo colaborativo. En este sentido, las TIC “posibilitan la creación de un nuevo espacio social-virtual para las interrelaciones humanas. Este nuevo entorno (...) posibilita nuevos procesos de aprendizaje y transmisión de conocimiento a través de las redes modernas de comunicaciones” (Acosta Luévano, 2015, p.2), opinión coincidente con la de otros autores (Ruiz Méndez y Aguirre, 2013; Gómez, Ruiz y Sánchez, 2014; Ruiz Méndez, 2014; Urbina y Salinas, 2014; Zapata-Ros, 2015; Prieto, 2016). En definitiva, como sostiene Ruiz Méndez (2014),

Hoy se generalizan las formas de intercambiar experiencias, así como poner en común algún conocimiento. Se tiende a la idea de

estar interconectados y se construyen redes de apoyo, se aprende a través del otro y con el otro (como ya lo había establecido Vygotsky), en conjunto y grupalmente, y ahora con *internet* y la *web* de forma inmediata y global. (p.137)

Y este es el contexto que propicia la aparición del conectivismo, teoría emergente que considera que “el conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que a su vez retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos” (Siemens, 2004, p.7). Añade el autor que las conexiones formadas en estas redes permiten a los aprendices estar actualizados en su área de conocimiento.

Una vez que se ha abordado el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas y la posibilidad de utilizarlas como herramientas idóneas desde el enfoque sociocultural, en el siguiente apartado se analizará su posible implementación en las clases de Inglés como lengua extranjera.

2.2. Implementación del enfoque sociocultural asistido por las TIC en la clase de Inglés

En este apartado, se examinará la posibilidad de implementar el enfoque sociocultural con el apoyo de las TIC en la CARM para, posteriormente, presentar un estudio de caso como ejemplificación de la intervención didáctica en el aula siguiendo los principios de la teoría en la que se sustenta dicho enfoque. La etapa educativa elegida para la intervención didáctica es la ESO, debido a su carácter de formación reglada conducente a la obtención del título de Graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria. El estudio se realiza en el contexto de la educación presencial con alumnado con muy poca motivación para estudiar, característica que se agudiza en algunas asignaturas como es

el caso del Inglés. En este sentido, no existe una gran diferencia entre el instituto en el que se realiza el estudio y los otros institutos de la CA, ya que se trata de una CA con una de las tasas de abandono escolar más altas de España. Según datos⁷ del Ministerio de Educación, en el segundo semestre del año 2016, esta tasa alcanzó el 25.4%, solo por debajo del 28.1% de Ceuta y Melilla y del 26.9% de Baleares.

Todo ello hace que la intervención didáctica del estudio se convierta en una oportunidad de llevar a la práctica una metodología que, sobre el papel, se presenta como más motivadora. Por una parte, supondrá una profundización sobre del enfoque sociocultural desde el punto de vista práctico y, por la otra, permitirá comprobar, de primera mano, el efecto sobre los alumnos y, de esa forma, valorar si puede suponer un cambio en su actitud hacia las clases.

Al tratarse de educación formal, para analizar la posibilidad de implementación de este enfoque, es necesario, en primer lugar, hacer referencia a los principios básicos de la enseñanza de lenguas extranjeras en la ESO, establecidos por el sistema educativo español y contextualizados en la CA objeto de este estudio, después de mencionar las recomendaciones del Consejo de Europa que guían estos principios.

2.2.1. Contexto de política lingüística europea

Me referiré en primer lugar a la política lingüística europea, inmersa en un proceso de convergencia que comenzó años atrás. Como consecuencia de dicho proceso, la Unión Europea ha establecido unos objetivos comunes para todos los sistemas educativos de los países miembros con la intención de que las próximas generaciones tengan la

⁷ La Opinión de Murcia: La Región, segunda comunidad con mayor tasa de abandono escolar. <http://www.laopiniondemurcia.es/comunidad/2016/08/01/abandono-escolar-vuelve-subir-murcia/757279.html>

capacidad para enfrentarse a los retos de la nueva sociedad, como son alcanzar un crecimiento económico sostenido, la mejora del empleo o la cohesión social. El aumento de la inversión en educación se encuentra entre los objetivos prioritarios, al igual que el acceso generalizado a los sistemas educativos y también a las nuevas tecnologías de la educación y la comunicación. Del mismo modo, están entre las prioridades el aumento de la movilidad de los ciudadanos europeos, favoreciendo los intercambios y la cooperación. Este proceso de convergencia pone de manifiesto la necesidad de conocer otros idiomas para integrarse en la sociedad del siglo XXI.

Partiendo de esta idea y en un intento de establecer una política lingüística común capaz de incentivar el plurilingüismo y la pluriculturalidad, el Consejo de Europa, fundado en 1949, creó en 1957 su *Language Policy Division*. Este interés por establecer un plan para favorecer el desarrollo de la identidad europea y el respeto a la diversidad lingüística y cultural ha desembocado en la producción tres documentos con el objetivo de describir los niveles de competencia lingüística. El primero es *Threshold Level* (1975), que distinguía un nivel umbral de competencia, seguido por *Waystage* (1991), que describía un nivel inmediatamente inferior y *Vantage Level* (1996), en el que se describía el nivel inmediatamente superior. Estos documentos son los precursores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁸ (en adelante MCER), en el que se unifican las directrices de aprendizaje y enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo.

Así, el MCER es un documento elaborado por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía procedentes de los diferentes estados miembros del Consejo de Europa. El documento fue elaborado a partir del trabajo comenzado por iniciativa del

⁸ Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación, 2001: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/CEFR_EN.pdf

gobierno federal suizo en 1991 con motivo del Simposio sobre “Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa; objetivos, evaluación y certificación”, en el cual se consideró necesario el establecimiento de un marco común europeo debido a:

- la importancia de la enseñanza / aprendizaje de idiomas como medio de conseguir una mayor comunicación, interacción, movilidad, relaciones de trabajo, respeto a la diversidad, acceso a la información etc.
- la determinación de dotar a los ciudadanos europeos de más posibilidades de movilidad y cooperación internacional.
- la necesidad de potenciar la cooperación entre instituciones educativas con el fin de obtener el reconocimiento mutuo de los certificados de lenguas.

En definitiva, el objetivo principal del MCER, publicado durante la celebración del Año Europeo de las Lenguas, en 2001, es el de ofrecer una base común europea para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, facilitando así la movilidad dentro del espacio europeo tanto en el ámbito educativo como en el profesional. De este modo, se favorece la cooperación de los estados miembros en materia de educación lingüística, así como el reconocimiento mutuo de las certificaciones de niveles de dominio lingüístico. En este sentido, el documento se considera el estándar internacional que define la competencia lingüística.

Ya en el año 2008, se publicó la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los estados miembros invitando a éstos a poner en práctica el MCER en los diferentes sistemas educativos y a promover el plurilingüismo. Fundamentalmente, se hace hincapié en la importancia de aprender lenguas extranjeras como medio de comprender mejor la diversidad cultural europea. Por otra parte, se transmite la necesidad de que todos los sistemas educativos que forman parte de la Unión Europea promuevan el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras durante el período

escolar.

La importancia del MCER radica también en su clasificación de las competencias generales y de las competencias comunicativas, así como en el concepto de tarea, una de sus ideas más novedosas. Si las últimas décadas en el campo de la enseñanza / aprendizaje de lenguas han estado dominadas por la corriente comunicativa, el MCER propone un enfoque orientado a las tareas, que estaría también en consonancia con esta corriente, ya que

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

Desde este punto de vista, la lengua es una herramienta de comunicación que los usuarios utilizan para realizar tareas en una sociedad determinada y en un contexto específico. Esto significa que el objetivo de la enseñanza de lenguas debe ser el uso de éstas y no su análisis. Por otra parte, para realizar tareas hay que tener en cuenta no solo los factores lingüísticos sino también otros aspectos extralingüísticos que intervienen en la comunicación. En este sentido, también se tienen en cuenta los procesos cognitivos o los factores individuales en la enseñanza / aprendizaje de lenguas. Cabe señalar que al centrar la atención en la dimensión social de la lengua y en factores extralingüísticos, el MCER recoge las últimas teorías en cuanto a la enseñanza / aprendizaje de lenguas, además de estar en consonancia con la que nos ocupa en esta tesis doctoral. De la misma forma, considera necesario potenciar la autonomía de los alumnos ya que éstos deben hacerse responsables de su propio aprendizaje.

En la misma línea, la figura del profesor es la de guía y mediador, encargándose de

facilitar las condiciones idóneas para el aprendizaje y atendiendo la diversidad de los alumnos, siendo éstas condiciones necesarias para el aprendizaje. A pesar de las propuestas, el MCER aspira a no ser dogmático, “no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí” (Consejo de Europa, 2002, p.7). Por este motivo, no impone ni objetivos ni metodología sino que considera que se debe utilizar la metodología más apropiada para las necesidades de los alumnos y teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje.

En definitiva, el enfoque propuesto se basa en las necesidades comunicativas de los alumnos y aboga por la utilización de los métodos y materiales más adecuados a sus características. La influencia del MCER en la legislación educativa española podrá verse en el siguiente apartado, en el que se abordará dicha legislación mencionando los objetivos establecidos por la misma para la asignatura de lengua extranjera, incluyendo el Inglés.

2.2.2. El Inglés en la legislación española

Antes del desarrollar este apartado, es preciso aclarar que me referiré a la Ley Orgánica de Educación⁹ (LOE 2/2006), de 3 de mayo, por estar vigente durante el diseño e implementación de esta tesis doctoral. Sin embargo, es necesario mencionar también Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa¹⁰ (LOMCE 8/2013), de 9 de diciembre, ya que durante el análisis de resultados y la redacción de este trabajo, ha comenzado su implantación, que se generalizará en todos los cursos de Educación

⁹ Ley Orgánica de Educación: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

¹⁰ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa:

<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Secundaria durante el curso 2016-17¹¹.

Así, comenzaré, en primer lugar, por referirme a la LOE, que se implantó partiendo de las recomendaciones del Consejo de Europa para establecer una política lingüística común europea, cuyas bases están establecidas en el MCER y que sustituyó definitivamente las leyes vigentes hasta ese momento. Posteriormente, con el decreto número 291/2007, de 14 de septiembre, se implantó el currículo¹² de la Educación Secundaria Obligatoria en la CARM, cuyo desarrollo¹³ fue regulado por la Orden del 25 de septiembre. De acuerdo con este decreto, la finalidad de esta etapa educativa es la de transmitir a los estudiantes los elementos esenciales de la cultura, principalmente en sus aspectos humanísticos, artísticos científicos y tecnológicos, además del fortalecimiento de sus hábitos de estudio, favoreciendo el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo.

Así mismo, el objetivo de esta ley es hacer que los estudiantes sean conscientes de sus derechos a la vez que asumen sus deberes, convirtiéndose en ciudadanos responsables preparados para continuar sus estudios o para su incorporación a la vida laboral. La ley

¹¹ La situación actual en cuanto a la legislación educativa es de total incertidumbre. Este estudio se realizó en su totalidad durante la vigencia de la LOE. Todos los datos fueron obtenidos y analizados durante la implantación de esa ley. Sin embargo, con algunas partes del texto sin redactar, se produjo el cambio legislativo al implantarse la LOMCE. Aunque, al principio, el cambio no afectaba al curso con el que se realizó el estudio de caso que se presenta en esta investigación, durante el curso 2016-2017, se hizo efectiva la implantación total de la LOMCE. Esto no supuso el fin de la incertidumbre puesto que, en el mes de diciembre, después de formarse el nuevo gobierno, en el Congreso de Diputados se acordó la derogación de la ley para llevar a cabo un pacto de estado que permita implantar una nueva ley de enseñanza consensuada por todas las fuerzas políticas. Esta es la situación cuando el texto de esta tesis está en la fase de revisión previa a su lectura.

¹² Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=325185>

¹³ Orden de la Consejería de Educación, ciencia e Investigación, por la que se regulan la implantación y desarrollo de la ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=325960>

establece unos objetivos que los alumnos deberán alcanzar al finalizar la etapa de ESO para conseguir el título correspondiente. Todas las materias deben contribuir a que los alumnos alcancen los objetivos establecidos para dicha etapa y cada una de ellas contribuirá por medio de los propios objetivos que la ley ha establecido también.

Así, la LOE establece los objetivos que garantizarán el aprendizaje de lenguas extranjeras durante las diferentes etapas del actual sistema educativo. Este sistema tiene como objetivo de la materia de lengua extranjera en la ESO el aprendizaje de las destrezas discursivas relativas a diversos ámbitos. Se pretende que al final de la etapa se hayan consolidado las destrezas productivas que permitan a los aprendices interactuar en situaciones diferentes. Se espera que esta etapa les prepare para continuar su aprendizaje aumentando progresivamente su grado de autonomía de manera que puedan emprender la adquisición del vocabulario básico necesario para comunicarse.

Por otra parte, el sistema educativo contempla el aprendizaje de una lengua extranjera como algo más que el aprendizaje de lo estrictamente lingüístico. Se considera que el conocimiento de otra lengua contribuye a la formación integral del alumnado, favoreciendo el respeto por los hablantes de otras lenguas y el interés por la comunicación con los mismos y desarrollando la conciencia intercultural. Con este fin, los objetivos establecidos para la asignatura de lengua extranjera, incluido el inglés, en la ESO son los siguientes:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.
3. Leer y comprender textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y

- utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
 5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos reales de comunicación.
 6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
 7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito.
 8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
 9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación y de estereotipos lingüísticos y culturales.
 10. Manifestar una actitud receptiva y de auto-confianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera.

Cabe mencionar también la educación por competencias que se plantea en el currículo al introducir lo que se conoce como competencias básicas. Los antecedentes de este planteamiento se encuentran, en primer lugar, en el Proyecto de Definición y Selección de Competencias: Bases Teóricas y Conceptuales (DeSeCo)¹⁴ de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Salganik, Rychen, Moser y Konstant, 2005), creado con la finalidad de “desarrollar un marco conceptual con bases teóricas para comprender las destrezas y competencias necesarias para llevar una vida personal y socialmente valiosa en un Estado democrático moderno” (DESECO, 2005, p.11). En

¹⁴ Proyecto DeSeCo :

<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.parsys.69356.downloadList.26477.DownloadFile.tmp/2000.desecocontrib.inesg.a.pdf>

segundo lugar, la recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo (2006)¹⁵ incorpora las competencias clave para el aprendizaje permanente. En este documento se definen las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto, añadiendo que las competencias clave son las que todas las personas necesitan para su realización y desarrollo personales y también para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Por ello se establecen las siguientes competencias clave en el MCER:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

Siguiendo la propuesta de la Unión Europea, a partir de estas ocho competencias clave, se identificaron las competencias básicas que deberían incluirse en el currículo español. Así, se procedió a adaptar el marco general de referencia a las circunstancias específicas y a las características del sistema educativo.

Las competencias identificadas y adaptadas (véase Ilustración 4) se denominan básicas debido a que son aquellas que cualquier joven debe haber alcanzado al finalizar esta etapa educativa para alcanzar su realización personal, lograr su inclusión social, ejercer la ciudadanía activa, hacer frente a la vida adulta y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente y lograr un empleo. Con todas estas consideraciones, la LOE

¹⁵ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente: <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>

incluye estas competencias básicas en el currículo, concretamente en el Real Decreto 1631/2006¹⁶ para la enseñanza secundaria obligatoria, considerándolas como referente para la evaluación y estableciéndolas como referencia para la titulación al final de la misma. Finalmente, las competencias básicas establecidas en el currículo español son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y ciudadana
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Desde cada materia se puede contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada competencia se alcanzará a través de la contribución de diferentes materias.

¹⁶ Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

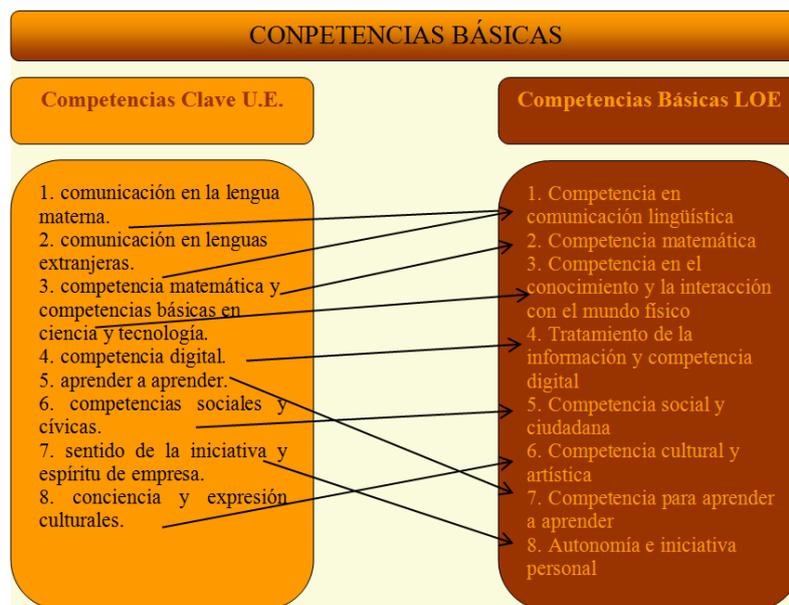


Ilustración 4. Adaptación de Competencias clave de la U.E. a las Competencias Básicas de la LOE.

La actualización del currículo con estas competencias le proporciona mayor realismo, dotándolo de un carácter más social y diverso. De esta forma, deja de centrarse en los contenidos puramente académicos y, siguiendo las directrices europeas, pone el énfasis en la preparación de los jóvenes para la vida adulta, para su inclusión social y para el empleo (Comunidades Europeas, 2007).

2.2.3. Contribución del Inglés como lengua extranjera al desarrollo de las competencias básicas y relación con el enfoque sociocultural

Al igual que las demás áreas que se imparten en la ESO, los objetivos establecidos para el área de Inglés como lengua extranjera contribuyen directamente a la adquisición de varias competencias básicas (Tabla 2) y, como veremos en esta sección, la enseñanza de la lengua desde el enfoque sociocultural implementado con las TIC incide en el desarrollo de las mismas. En primer lugar, me referiré a la *competencia en comunicación lingüística*, que, de acuerdo con los decretos anteriormente mencionados, implica tener conciencia de las convenciones sociales, de los aspectos culturales y de la

versatilidad del lenguaje, dependiendo del contexto y de la intención comunicativa. En lo que se refiere a las lenguas extranjeras, esta competencia supone ser capaz de comunicarse en alguna de ellas y desenvolverse en contextos sociales distintos del propio. En definitiva, se espera que el desarrollo de la competencia lingüística al final de la enseñanza obligatoria se traduzca en el dominio de la lengua oral y escrita en diferentes contextos, además del uso funcional de al menos una lengua extranjera. Si tenemos en cuenta los principios del enfoque sociocultural anteriormente expuestos y las oportunidades de interacción y recursos proporcionados por las TIC podemos afirmar que ambos contribuirían a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística.

También el *tratamiento de la información y la competencia digital* pueden desarrollarse desde la materia de inglés como lengua extranjera y, especialmente, por medio de su enseñanza desde la perspectiva sociocultural con el apoyo de las TIC. Así, la adquisición se evidencia al poseer las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, transformándola después en conocimiento. En este sentido, la competencia en el tratamiento de la información y la competencia digital se hacen patentes cuando las personas son autónomas, eficaces, responsables, críticas y reflexivas, capaces de seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, además de tener capacidad para utilizar las distintas herramientas tecnológicas. Por todo ello, el enfoque sociocultural y el uso de las TIC favorecen la adquisición de esta competencia.

Por otra parte, la *competencia social y ciudadana* hace posible la cooperación y la convivencia y permite comprender la realidad social en que se vive, conocer los rasgos que definen las sociedades actuales y su pluralidad. De este modo, facilita la comprensión de la aportación realizada por las diferentes culturas al progreso de la

humanidad. Todo ello indica que esta competencia se puede desarrollar a través de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, puesto que en este proceso se favorece el respeto, el interés y la comunicación con hablantes de otras lenguas y culturas, favoreciendo de esa forma la aceptación de comportamientos diferentes originados por las diferencias culturales. Por otra parte, por medio de las interacciones que tienen lugar en el aula de Inglés, se aprende a escuchar las ideas de los demás y a expresar las ideas propias, lo que refuerza la identidad de los interlocutores. De esta forma, se aprende a negociar los significados y a tomar decisiones valorando las aportaciones de los compañeros. De nuevo, los recursos disponibles al utilizar las TIC, entre otros la posibilidad de comunicación con interlocutores de otros países, hacen que la enseñanza de idiomas con el apoyo de las TIC facilite también la adquisición de esta competencia.

Lo mismo ocurre en relación a la *competencia para aprender* de forma autónoma a lo largo de la vida, o lo que se conoce como la competencia para aprender a aprender, ya que como sostiene el Real Decreto en el que se establecen las enseñanzas mínimas de la ESO, implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos, incluyendo también la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de de diferentes recursos y técnicas por medio de experiencias de aprendizaje conscientes tanto individuales como colectivas. Una vez más, la enseñanza de lenguas abordada desde el enfoque sociocultural implementado por medio de las TIC resulta adecuada para contribuir a la adquisición de esta competencia.

Por último, puesto que el fomento del trabajo cooperativo en el aula y el manejo de recursos personales y habilidades sociales de colaboración y negociación ponen en funcionamiento procedimientos que facilitan el desarrollo de iniciativas así como la toma de decisiones en la planificación, organización y gestión del trabajo, podemos

decir que la materia de inglés, especialmente abordando su enseñanza desde el enfoque que nos ocupa, propicia la adquisición de *la autonomía y la iniciativa personal*.

COMPETENCIAS BÁSICAS	OBJETIVOS DEL ÁREA
Competencia en comunicación lingüística	1,2,3,4,8,9
Tratamiento de la información y competencia digital	5
Competencia social y ciudadana	6
Competencia para aprender a aprender	5,8
Autonomía e iniciativa personal	5,8

Tabla 2. Contribución de los objetivos de Inglés como lengua extranjera a la adquisición de las competencias básicas.

Por razones anteriormente expuestas, en la enseñanza de lenguas tiene lugar un acercamiento a diferentes manifestaciones culturales relacionadas con la lengua y con los países en los que se habla y, en muchos casos, esto implica también un acercamiento al mundo de la creación artística. En este sentido, se relaciona con *la competencia cultural y artística*, aunque no como un objetivo específico, ya que ésta implica conocer, comprender, apreciar y valorar con actitud crítica estas manifestaciones culturales y artísticas, que son fuente de enriquecimiento y parte del patrimonio de los pueblos. Por otra parte, supone también una actitud abierta, respetuosa y crítica en relación a las diferentes expresiones culturales. Por todo ello, la enseñanza de lenguas desde la perspectiva sociocultural y también la utilización de las TIC potencian la adquisición de estas competencias.

Una vez analizada la contribución del Inglés como lengua extranjera a las distintas competencias básicas establecidas por la LOE, haré referencia su tratamiento con la implantación de la LOMCE. Como se reconoce en el propio texto de esta Ley Orgánica, ésta es una “modificación de la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” con su misma finalidad, comentada en el apartado anterior. El currículo básico de la

Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato según la LOMCE fue implantado el 26 de diciembre por medio del Real Decreto 1105/2014¹⁷, en el que se mantienen los mismos objetivos de etapa de la LOE pero desaparecen los objetivos específicos de área. En cuanto a las competencias básicas, siguiendo “la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo (...) este real decreto se basa en la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en los elementos curriculares”. Sin embargo, el texto vuelve a cambiar la denominación y, siguiendo la del Parlamento Europeo, las denomina competencias clave. Del mismo modo, se reconocen estas mismas competencias, con la salvedad de que agrupa la “competencia en lengua materna” y “la competencia en lenguas extranjeras” bajo la denominación de “Comunicación lingüística”. Así, las competencias clave establecidas por la LOMCE son las siguientes:

- Comunicación lingüística
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
- Competencia digital
- Aprender a aprender
- Competencias sociales y cívicas
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
- Conciencia y expresiones culturales

Además de establecerse en el currículo básico de la LOMCE, estas competencias son las que se reconocen en el Decreto 220/2015¹⁸, de 2 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la CARM. Por lo tanto, el mismo análisis realizado en este mismo apartado sobre la aportación del Inglés como

¹⁷ Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

¹⁸ Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=735576>

lengua extranjera a las competencias básicas establecidas por la LOE puede extenderse a su aportación a las competencias clave de la LOMCE. Como resumen, en el texto de este decreto se puede leer que

la Primera Lengua Extranjera contribuye de manera fundamental al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, enriqueciendo y aportando nuevas estrategias de comprensión y expresión para desarrollar la capacidad comunicativa general. La comunicación en lenguas extranjeras se basa en capacidades esenciales para comprender, expresar e interpretar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones tanto de forma oral como escrita en diferentes contextos sociales.

Debido a las características de esta materia, la lengua tiene una función vehicular... contribuyendo al desarrollo del resto de competencias, especialmente las competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales y aprender a aprender. (p. 31045)

Como se puede ver, ambas leyes, LOE y LOMCE, valoran la contribución del Inglés a la competencia en comunicación lingüística, reconociendo, al mismo tiempo, su carácter de lengua vehicular, sosteniendo también que favorece el desarrollo de las demás competencias básicas.

En esta sección se ha analizado el contexto de política lingüística europea, además de la legislación española en relación al Inglés. En este análisis se ha valorado la contribución de la materia, desde el punto de vista de la implementación del enfoque sociocultural, al desarrollo de las competencias básicas. En este sentido, este enfoque se considera adecuado para la enseñanza de Inglés dentro del currículo establecido.

Puesto que el objeto de esta investigación es el enfoque previamente mencionado asistido por las TIC, en el siguiente apartado se abordarán las políticas educativas TIC en la CARM con el fin de comprobar si se contempla la dotación tecnológica de los centros educativos de manera que los docentes dispongan de las TIC como herramientas para su labor.

2.2.3. Políticas educativas TIC en la CARM

La incorporación de las TIC en los centros educativos de esta CA se ha realizado de forma progresiva. Para mostrar esta evolución, me referiré a los proyectos de mayor calado implantados a lo largo del tiempo en los centros educativos, comenzando por el Plan Estratégico de Modernización de la Administración Regional¹⁹ (PMAR) establecido en el año 2002 con el fin de promover el impulso e implantación de la Sociedad de la Información. Enmarcado dentro de este plan estratégico, se desarrolla el denominado Proyecto Plumier. Así, el Proyecto Plumier comenzó su aplicación en la región de Murcia en 2001²⁰ a través de una orden que regulaba la elaboración obligatoria del Proyecto sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación de los centros docentes públicos no universitarios que dependían de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, con el fin de poner en marcha el proyecto de forma adecuada.

La misma orden, establecía como finalidad del proyecto dar la máxima rentabilidad didáctica a los recursos materiales con los que se pretendía dotar a los centros, además de promover la innovación y la renovación didáctica y metodológica de la práctica docente. En definitiva, este proyecto nació con la voluntad de modernizar los centros educativos no universitarios mediante la dotación y utilización de recursos informáticos con el fin de establecer un nuevo modelo educativo de calidad impulsando la infraestructura tecnológica de la educación basada en los siguientes imperativos:

¹⁹ Decreto que articula e impulsa el Plan Estratégico de Modernización de la Administración Pública de la Región de Murcia: <http://www.carm.es/chac/interleg/de015-00.pdf>

²⁰ Orden de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por la que se regula la elaboración del Proyecto sobre las tecnologías de la Información y la Comunicación para su adscripción al Proyecto Plumier: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=74009>

- La comunidad educativa debe contar con los conocimientos necesarios para desenvolverse en la nueva sociedad de la información.
- Las distintas formas de acceso deben evitar la exclusión y reforzar el analfabetismo tecnológico.
- Hay que prestar especial atención a las personas discapacitadas.
- El acceso a la información debe propiciar la desaparición del aislamiento geográfico como limitación al sistema educativo.

Considerado el pilar fundamental de la modernización en relación a los aspectos docentes y de gestión de la educación, el Proyecto Plumier persigue los siguientes objetivos:

- Un nuevo modelo de enseñanza / aprendizaje, a través de la incorporación de las TIC.
- El desarrollo, en el ámbito educativo, de sistemas corporativos de información y gestión descentralizada.
- La ruptura de las barreras geográficas de acceso a la información por medio de la conexión de todos los centros públicos de la región a Internet, a través de la Red Regional de Interconexión.

El proyecto se estableció con dos líneas de acción definidas, por una parte la de la mejora del proceso de enseñanza / aprendizaje y, por la otra, la del apoyo a la gestión administrativa de la educación. Así, su intención era dotar los centros públicos de equipos informáticos de última generación en las secretarías, dirección, sala de profesores y bibliotecas, además de proporcionar la dotación para un aula plumier. Esta consiste en un aula de informática con 12 equipos en red, interconectados a Internet a través de línea ADSL.

Posteriormente, en la Orden de 22/5/2008²¹ la Consejería de Educación, Ciencia e

²¹ Orden de la Comunidad Autónoma de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación por la que

Investigación estableció la regulación del funcionamiento del Proyecto Plumier XXI. El documento presenta una declaración de intenciones afirmando que éste nace como continuación del Proyecto Plumier con el fin de conseguir los siguientes objetivos:

- Impulsar el uso de las nuevas tecnologías en la práctica docente.
- Mejorar la gestión de los centros educativos.
- Optimizar la información sobre el alumnado a las familias.

En la Orden también se establece la elaboración de un plan anual de dotación de materiales informáticos a centros públicos. Dicho plan incluirá criterios generales de dotación a centros públicos, con referencia al equipamiento mínimo y a las renovaciones, además de recursos adicionales para dotación, previa presentación por parte de los centros públicos de proyectos. En cuanto a la selección de los proyectos presentados por los centros, se declara que se tendrá en cuenta la evaluación del uso de los materiales informáticos en el centro (aula Plumier, uso de Internet, uso de PDA, otros proyectos etc.). También se establece que las programaciones docentes deben concretar las actividades que se llevarán a cabo con las TIC disponibles en el centro (aula Plumier XXI, equipos móviles, proyectores, etc.).

Continuando con su apuesta por el desarrollo de las TIC en el ámbito educativo, la Consejería de Educación, Formación y Empleo publicó la resolución de 17 de febrero de 2010 estableciendo el proyecto piloto Aula XXI²² y su convocatoria. El objeto de la misma es la selección de cuarenta centros entre institutos de educación secundaria y colegios de educación primaria para desarrollar el proyecto dotando a los grupos de 1º

se define y se regula el funcionamiento del Proyecto Plumier XXI:

<http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=346346>

²² Resolución de 17 de febrero de 2010 de la Secretaría General de la Consejería de Educación, Formación y Empleo por la que se establece el proyecto piloto Aula XXI y su convocatoria: <http://www.cprmurcia1.com/userfiles/PROYECTO%20PILOTO%20AULA%20XXI.pdf>

de ESO y 5º de Primaria de ordenadores portátiles, una pizarra digital interactiva para el aula, una cámara de documentos, así como la infraestructura necesaria para la conexión a red local e Internet.

Por otra parte, en enero de 2012 se hace pública la resolución²³ en la que se reconoce la existencia de un convenio marco de colaboración²⁴ entre el Ministerio de Educación y la CARM, suscrito el 30 de diciembre de 2010, para la aplicación del programa Escuela 2.0, que estará vigente hasta el 31 de diciembre de 2013. Dicho programa tiene como objeto la integración de las TIC en los centros educativos y se puso en marcha el curso 2009-2010 en los cursos de 5º y 6º de Primaria y 1º y 2º de ESO²⁵. La Escuela 2.0 contempla la transformación de las clases en aulas digitales dotando de recursos TIC a los alumnos y a los centros. La aplicación de este programa en la Región de Murcia se basa en los siguientes ejes de intervención:

- Garantizar la conexión a Internet y la interconexión dentro de las aulas.
- Facilitar el acceso de toda la comunidad educativa a materiales digitales en consonancia con el currículo.
- Ampliar la dotación existente de recursos TIC para uso educativo, con ordenadores portátiles para alumnos y aulas digitales.

²³ Resolución de 21 de diciembre de 2011 por la que se dispone la publicación del “Convenio marco de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la Consejería de Educación, Formación y Empleo para la aplicación del programa Escuela 2.0”: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=486855>

²⁴ Resolución de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial por la que se publica el Convenio marco de colaboración con la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para la aplicación del programa Escuela 2.0: <http://www.boe.es/boe/dias/2011/01/28/pdfs/BOE-A-2011-1571.pdf>

²⁵ Resolución por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 31 de julio de 2009, por el que se formalizan los criterios de distribución para el año 2009 de los créditos presupuestarios para la aplicación del Programa Escuela 2.0, aprobados en la Conferencia Sectorial de Educación: <https://www.boe.es/boe/dias/2009/08/05/pdfs/BOE-A-2009-13026.pdf>

En cuanto a las aulas digitales se espera dotarlas con:

- Pizarra digital interactiva y proyector.
- Equipo informático para uso del profesorado, conectado con el proyector y la pizarra digital.
- Equipo wifi para facilitar la comunicación entre los equipos del aula y a la intranet del centro.

Cabe destacar que el objetivo de dotar con ordenadores portátiles a los alumnos no ha llegado a llevarse a cabo. Se supone que esto ha ocurrido por razones presupuestarias, aunque nunca se ha notificado el motivo oficialmente.

Ya en 2013, con la resolución²⁶ de febrero, se inició la implantación del proyecto Enseñanza XXI, con el objetivo principal de facilitar a los centros educativos públicos que imparten la ESO la inmersión progresiva en modelos educativos novedosos en consonancia con la sociedad actual. Para ello, se pretende implantar estrategias dirigidas hacia la innovación didáctica y metodológica, caracterizada por la utilización de los recursos digitales y con el objetivo de sustituir el libro de texto tradicional por soportes electrónicos, todo ello con el apoyo de la dotación tecnológica con la que cuentan los centros educativos.

En definitiva, el proyecto Enseñanza XXI tiene como finalidad impulsar el proceso de enseñanza / aprendizaje en la modalidad de enseñanza digital. Como indica la resolución, el objeto principal del proyecto es impulsar la incorporación generalizada de las TIC, además de los recursos educativos digitales, en el desarrollo de la actividad docente partir del 1º de ESO y su posterior extensión a otros cursos. Cabe señalar que la adscripción de los centros al proyecto es voluntaria. Así, los centros interesados en

²⁶ Resolución por la que se inicia la implantación del proyecto Enseñanza XXI en la Región de Murcia: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&numero=4635&ano=2014>

participar en la convocatoria tenían como requisito la formalización de su solicitud y además el diseño de un proyecto, siempre con la aprobación previa del claustro de profesores y del Consejo Escolar²⁷. De hecho, las solicitudes tenían que contar con la aprobación del 75% de los miembros del claustro de Profesores así como con la aprobación del Consejo Escolar del centro. En una resolución²⁸ de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, del 28 de marzo de 2014, se publicó otra convocatoria para la adscripción de más centros educativos al proyecto Enseñanza XXI. De nuevo, el proyecto se planteó como una oferta de modelo de enseñanza voluntaria por parte de los centros y la convocatoria contemplaba la incorporación al proyecto de veinte centros más.

Dentro del proyecto Enseñanza XXI se contempla el uso de la plataforma de aprendizaje virtual online, Aula XXI, puesta a disposición de los docentes de la Región de Murcia por la Consejería de Educación, Universidades y Empleo. En ella están integrados los alumnos, los profesores y los cursos de todos los centros de la CA que utilizan la herramienta de gestión de centros Plumier XXI. La plataforma proporciona a los docentes diferentes utilidades que permiten la integración de todo tipo de recursos

²⁷ El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión de los centros educativos compuesto por los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa. Está compuesto por el Director del centro, que será su Presidente, el Jefe de Estudios, un concejal o representante del Ayuntamiento en el que se halle el centro, un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, un número de padres y de alumnos, elegidos entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, un representante del personal de administración y servicios del centro y el Secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto. El número de personas que debe formar el Consejo Escolar de cada centro será proporcional al número de alumnos.: http://www.cerm.es/upload/Orden_22_11_2004_IES.pdf

²⁸ Resolución de 28 de marzo de 2014, de la Dirección General de Recursos Humanos y Calidad Educativa, para la adscripción de Centros Educativos al Proyecto Enseñanza XXI durante el curso 2014-2015: <http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&numero=4635&ano=2014>

multimedia e incluso la creación de contenidos que, a su vez, pueden ponerse a disposición de los alumnos. Además es la plataforma que posibilita la participación de los centros en el proyecto Enseñanza XXI al incorporar el contenido digital de las diferentes editoriales dentro de los cursos de Moodle²⁹. La creación de la plataforma tiene los siguientes objetivos:

- El incremento del aprovechamiento del aprendizaje de los alumnos al facilitar la motivación y la adquisición de competencias digitales.
- La integración de las TIC en un contexto que facilite el acceso tanto a alumnos como a profesores.
- La oferta de una plataforma que, tras la evaluación de las actividades de los alumnos, genera automáticamente una serie de resultados e informes que permiten un conocimiento más profundo de la evolución de los mismos.
- El establecimiento de un espacio virtual para la integración de contenidos y actividades de profesores y alumnos con el objetivo de que éstos alcancen los objetivos establecidos en el currículo.
- Proporcionar el acceso a los diversos recursos educativos ofertados por la Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Incorporar el contenido digital proporcionado por las distintas editoriales a los docentes que participan en el proyecto Enseñanza XXI.

La revisión de los proyectos relacionados con las TIC en la CARM, algunos de ellos todavía en vigor, muestran cómo la administración de esta CA ha apostado por la utilización de las TIC y su integración en el aula, facilitando los recursos mínimos para poder hacerlo e incentivando la realización de proyectos docentes para potenciar este uso. Todo ello parece indicar que se dan al menos las condiciones mínimas necesarias para plantearse la enseñanza del inglés con el enfoque sociocultural con el apoyo de las TIC.

²⁹ Moodle es un sistema de gestión de cursos de libre distribución que permite la creación de comunidades de aprendizaje en línea.

Después de examinar las políticas educativas TIC de la CARM, finaliza el segundo capítulo, cuyo objetivo era el de realizar un análisis contextual previo a la presentación, de la investigación realizada en el aula en la que se implementó una metodología acorde con el enfoque sociocultural asistida por las TIC. Por ese motivo, se ha abordado la Teoría Sociocultural de Vygotsky haciendo referencia a sus antecedentes y a los conceptos sobre los que se sustenta. Seguidamente, se ha abordado el papel de las TIC en la enseñanza de lenguas. Para ello se ha hecho referencia a la evolución de la ELAO, presentando las fases de su desarrollo y un análisis de investigaciones en las que se puede apreciar su aplicación a las distintas destrezas así como la variedad de recursos que proporciona para la enseñanza de lenguas. Se ha analizado también el uso de las TIC siguiendo los principios del enfoque sociocultural, primero en relación a la enseñanza en general y después en relación a la enseñanza de lenguas. El análisis de realizado a lo largo del capítulo de todos los elementos en juego concluye, por una parte, con la consideración de las TIC como herramientas idóneas para la enseñanza de lenguas desde este enfoque y, por la otra, afirmando que en los centros educativos de la CARM se dan las condiciones necesarias para su implementación.

Con el siguiente capítulo comienza la segunda parte de la tesis, en la que se presentará un estudio empírico implementando el enfoque sociocultural asistido por las TIC en el aula de Inglés y se analizarán los resultados obtenidos.

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 3 PARÁMETROS INVESTIGADORES DEL ESTUDIO DE CASO

Una vez contextualizado el enfoque sociocultural de la enseñanza de lenguas, así como la utilización de las TIC para la implementación de dicho enfoque, en este capítulo se presenta el estudio de caso, comenzando por el marco metodológico de la investigación. Se analiza también su contexto y la población participante, para describir después los instrumentos utilizados para llevarlo a cabo, que han sido de tipo cuantitativo y cualitativo, como se verá en el apartado 3.4., con el fin de poder realizar la triangulación de datos.

3.1. Marco metodológico de la investigación

Esta investigación trata de analizar el impacto de la implementación del enfoque sociocultural asistido por las TIC en la clase de Inglés como lengua extranjera en un curso de ESO en la CARM y, desde ese punto de vista, se engloba en la denominada “investigación-acción”. En este tipo de investigación, denominada en inglés *action research* o *classroom oriented research* (Carr y Kemmis, 1983; Schön, 1983; Stenhouse, 1987; Elliott, 1990; Pérez Tórres, 2006; Martínez Celis, 2013), el profesor toma el papel de investigador convirtiéndose así en actor del cambio (Pérez Tórres, 2006; Martínez Celis, 2013).

La consideración de la enseñanza como actividad investigadora está basada en la idea de que “la teoría se desarrolla a través de la práctica, y se modifica mediante nuevas acciones” (Latorre 2003, citado por Pérez Tórres, 2006, p. 360). En definitiva, se trata de un tipo de investigación que se realiza partiendo de detección de un problema al que se aplica un tratamiento pedagógico con la consecuente obtención de datos

comprobables de forma experimental con el fin de modificar una realidad educativa (Pérez Torres, 2006; Talaván 2009). Como sostiene Latorre (2003, p.24) la investigación-acción es “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica docente a través de ciclos de acción y reflexión” que consiste en “una espiral de pasos: planificación, implementación y evaluación del resultado de la acción” (Lewin, 1946, citado por Latorre, 2003, p.27). Así, puesto que la investigación-acción es un instrumento para reconstruir las prácticas, entre sus objetivos están (Latorre, 2003, p. 27)

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

En este sentido, la investigación docente puede reconstruir los conocimientos públicos sobre procesos de enseñanza / aprendizaje de gestión escolar (Enríquez, 2004 citado por Anderson y Herr, 2007) porque

...Es desde la práctica y acción, donde se puede realizar una reflexión sistemática y un análisis profundo que desemboque en la formulación de nuevos constructos teóricos. Por lo tanto, la producción de conocimiento efectuado por los docentes implicados en el proceso pedagógico, es lo que va a permitir la aprehensión profunda de la compleja y cambiante realidad educativa (...).(pp. 3-4)

Este tipo de investigación es apropiada para esta tesis doctoral porque la investigadora, que es la misma profesora en el aula, trata de “incorporar un nuevo método en un sistema ya existente” (Cohen y Manion, 1990, citado por Pérez Torres, 2006, p.360) o, en otras palabras, intenta llevar a cabo una intervención didáctica en estudiantes

concretos y en aulas determinadas (Núñez y Romero, 2003). Por esta razón, en esta investigación se presenta un método de investigación aplicada, puesto que se pretende mejorar los resultados académicos de estudiantes de secundaria y, por lo tanto, se busca “dar solución a una cuestión práctica” (Talaván, 2009, p. 18).

En cuanto al tipo de investigación realizado, el estudio se encuadra en el diseño cuasi-experimental (Nunan, 1992; Seguro, 1994; Tejada Fernández, 1997; Cohen, Manion y Morrison, 2013), ya que se trata de comprobar los efectos de la intervención en el aula sin haber elegido a los participantes en el estudio de forma aleatoria. Por el contrario, todos los participantes pertenecen a grupos previamente establecidos por el instituto en el que se desarrolla. Su carácter de estudio cuasi-experimental y el reducido número de participantes en el mismo hacen que sus resultados no sean generalizables, aunque sí permitirán extraer implicaciones pedagógicas aplicables en el aula. Los datos obtenidos son de tipo cualitativo y cuantitativo, caracterizándose estos últimos por la manipulación y modificación de la realidad por parte del investigador, con su posterior verificación (Pérez Torres, 2006). De este modo, se utiliza una metodología mixta en la que se integran los dos tipos de datos y que permite abordar por una parte el *qué* y, por la otra, *el cómo* y *el por qué* (Cohen, et al., 2013). En cuanto a la temporalidad, al realizarse la intervención didáctica en un período de tiempo corto, durante una evaluación, se trata de un estudio transversal.

El objetivo principal del estudio cuasi-experimental es averiguar de qué manera la intervención pedagógica en el aula de Inglés, siguiendo el enfoque sociocultural de enseñanza con el apoyo de las TIC, incide en el aprendizaje de los alumnos, reflejado en las calificaciones obtenidas en los tests. A partir este objetivo, se pretende también establecer implicaciones para el aula, basadas en el análisis de los resultados obtenidos,

que puedan resultar en una mejora en el proceso de enseñanza / aprendizaje que se pueda traducir en la obtención de mejores calificaciones en el área de Inglés como lengua extranjera. La intervención en el aula propuesta consiste en:

- Empleo del trabajo colaborativo de forma sistemática.
- Sustitución del libro de texto por el ordenador.
- Presentación de contenidos e instrumentos a utilizar previa al trabajo de los alumnos.
- El profesor:
 - Encargado de facilitar el entorno de aprendizaje, el contexto específico.
 - Encargado de presentar y proporcionar las herramientas a los alumnos.
 - Asistente de los alumnos en su evolución dentro de la ZPD, evaluándola al principio y durante todo el proceso de la intervención didáctica, actuando con cada alumno según su evolución.

El objetivo general anteriormente mencionado pretende, pues, comprobar si se cumple siguiente hipótesis alternativa: la implementación del enfoque sociocultural en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera asistida por las TIC favorece el aprendizaje de esta lengua, concretamente el léxico y gramatical, la comprensión lectora y la comprensión oral. Dicha hipótesis se concreta en las siguientes hipótesis de trabajo:

- Los alumnos de Inglés como lengua extranjera de 4º ESO que reciban las clases según los principios del enfoque sociocultural asistido por las TIC obtendrán una diferencia mayor entre los resultados del pretest y el postest que los alumnos que no participen en esta intervención didáctica.
- Los alumnos de Inglés como lengua extranjera de 4º ESO que reciban las clases según los principios del enfoque sociocultural asistido por las TIC obtendrán calificaciones más altas que el grupo de control en el postest.

Estas hipótesis de trabajo, a su vez, se dividen en tantas hipótesis como niveles

lingüísticos se analizan en los tests, es decir, gramática y vocabulario, comprensión oral y comprensión escrita. Al no disponer del tiempo necesario para la realización de los pretests de expresión oral y escrita, se decidió no incluir las destrezas productivas entre las hipótesis del estudio, aunque formaran parte de la segunda evaluación según la programación didáctica establecida.

Para la realización del experimento se ha realizado un pretest a dos grupos de alumnos, uno de control y otro experimental, de 4º curso de ESO antes de la intervención en el aula y otro test al finalizar la misma. Dicha intervención se llevó a cabo a lo largo de la segunda evaluación del curso, durante las tres sesiones semanales, de cuarenta y cinco minutos cada una, que cada grupo tenía asignadas en su horario (véase Tabla 3).

	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
8:10/9:05	4º B			4º A	
9:05/10:00					4º A
10:20/11:15	4º A		4º B		
12:25/13:20		4º B			

Tabla 3. Horario de la asignatura de Inglés de los dos grupos participantes.

El único día en el que los dos grupos tenían clase de Inglés era el lunes. Las demás sesiones semanales se habían programado en días diferentes.

Además de los test realizados, los dos grupos respondieron un cuestionario de actitud hacia el Inglés y otro de estilos de aprendizaje, antes de la intervención en el aula. A su vez, el grupo experimental respondió otro cuestionario sobre la utilización de las TIC en el aula de Inglés, después de la intervención.

3.2. Contexto de la investigación

El IES Pedro Peñalver es un centro de titularidad pública, inaugurado en 1996 en la

localidad de El Algar (véase Ilustración 5), municipio de Cartagena. Actualmente, cuenta con unos 450 alumnos de edades comprendidas entre 12 y 16 años, pertenecientes a familias con nivel cultural y económico medio o medio-bajo. El centro está situado en una zona rural dedicada mayoritariamente a la agricultura y en un ámbito geográfico de situación económica desfavorecida. Además se caracteriza por tener un alto porcentaje de inmigrantes, mayoritariamente de nacionalidad magrebí aunque algunos son de nacionalidad ecuatoriana y, en casos puntuales, inglesa y alemana, éstos últimos con una situación económica sensiblemente mejor que la de los inmigrantes magrebíes. Esta diversidad del alumnado es debida a su localización en un área eminentemente agrícola y, por otra parte, a su proximidad a zonas turísticas como La Manga del Mar Menor.



Ilustración 5. Mapa³⁰ de ubicación del IES Pedro Peñalver.

El IES Pedro Peñalver es el único centro de Educación Secundaria Obligatoria de El Algar, que con una población de alrededor de 7000 habitantes es el núcleo más

³⁰ Mapa creado en <https://www.google.es/maps/>

importante de su zona de influencia³¹, la cual abarca la localidad costera del Mar Menor desde Los Urrutias hasta los Camachos. Por esta razón, el instituto recibe alumnos que provienen de los colegios de Educación Primaria de El Algar y también de los núcleos cercanos. La oferta educativa del centro en el momento de realizarse el estudio incluía los cursos de ESO, dos modalidades de Bachillerato, la de Humanidades y Ciencias Sociales y la de Ciencia y Tecnología, el primer curso de Formación Profesional Básica³² de Servicios Administrativos, el segundo curso del Programa de Cualificación Profesional Inicial³³ de Ofimática, el programa de Diversificación Curricular³⁴ y el Aula Taller³⁵.

³¹ Todos los centros educativos tienen asignada una zona de influencia que incluye varios domicilios. Así, todos los domicilios están comprendidos en el área de influencia de un centro y ésta es un factor relevante en la baremación para asignar un centro a los estudiantes.

³² El Real Decreto 12/2014 regula aspectos específicos de la Formación Profesional Básica., aprobando catorce títulos profesionales básicos y fijando sus currículos básicos. Sustituye a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial y su finalidad es contribuir al desarrollo de las competencias propias de cada perfil profesional así como a la adquisición de las competencias básicas de los alumnos.

³³ La orden de 14 de Julio de 2008, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, regula los Programas de Cualificación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Su implantación en los centros de Educación Secundaria se realizó en el curso 2009-2010 en sustitución de los Programas de Garantía Social. Su finalidad era que los alumnos alcanzasen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y ofrecerles la posibilidad de una inserción sociolaboral y la ampliación de sus competencias básicas.

³⁴ La orden de 17 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, regula los programas de diversificación curricular de la Educación Secundaria Obligatoria y establece su currículo. Se establece como medida de atención a la diversidad aplicable a alumnos con dificultades para conseguir el Título de ESO.

³⁵ Las Aulas Taller son una de las modalidades de agrupamiento existentes en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en materia de compensación educativa en la etapa de educación secundaria obligatoria. Los diferentes agrupamientos están regulados en la Resolución de 13 de septiembre de 2001, modificada por la resolución de 22 de febrero de 2002 en la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa. La agrupación en Aula Taller está dirigida a grupos

En cuanto a la participación del centro en programas educativos, ya en el curso 98/99, debido a la diversidad de su alumnado, comenzó su adscripción al Programa de Educación Compensatoria e Intercultural³⁶. Actualmente, participa en el Proyecto Enseñanza XXI, establecido por la Consejería de Educación de la Región de Murcia en la resolución de 18 de Febrero de 2013 con la finalidad de impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la modalidad enseñanza digital. Su objetivo fundamental es la incorporación generalizada de las TIC además de los recursos educativos digitales en la actividad docente. El proyecto comenzó en 1º de ESO, extendiéndose durante el curso 2014-2015 a 2º de ESO. En lo que respecta a la enseñanza de idiomas, durante el curso 2015-2016, el centro fue adscrito también al Programa de Enseñanza Bilingüe de Secundaria³⁷, en la modalidad Español-Inglés.

En lo que se refiere al Departamento³⁸ de Inglés, éste está formado por cuatro profesoras con destino fijo en el centro y con un número de profesores interinos, que fluctúa dependiendo del curso académico, que se hacen cargo de distintos cursos. Los grupos de los que se hará cargo cada profesor se decide en el reparto que se efectúa siempre durante la primera semana de septiembre, una vez conocidos el número de

específicos con alumnado menor de dieciséis años que presenta graves dificultades de adaptación en el aula y desmotivación hacia el trabajo escolar, además de estar en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo.

³⁶ El Programa de Educación Compensatoria e Intercultural, establecido por la Dirección Provincial del MEC con la finalidad de proporcionar atención preferente a los grupos en condiciones de desigualdad especialmente acusadas respecto a las prioridades del sistema escolar.

³⁷ La resolución provisional de nuevas adscripciones de centros de educación secundaria al Programa de Enseñanza Bilingüe fue publicada el 2 de Junio de 2015, <http://servicios.educarm.es/templates/porta/ficheros/websDinamicas/45/ResprovnieuwadscricpcentrsecundarbilingCI5964704-06-15.pdf>

³⁸ Los departamentos didácticos son los órganos básicos que se encargan de organizar y desarrollar las enseñanzas propias de las áreas, materias o módulos que tienen asignados y las actividades encomendadas dentro del ámbito de sus competencias.

grupos que tendrá cada nivel educativo. La programación didáctica establece un enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés, sin optar por un método único, con el fin de ajustarse a los diversos elementos que pueden incidir en la práctica docente, teniendo en cuenta siempre las características de cada grupo.

Aunque cada profesor puede utilizar el material complementario que le parezca conveniente para sus grupos, las clases se imparten siempre siguiendo un libro de texto elegido por el departamento. Los libros elegidos deben mantenerse obligatoriamente al menos cuatro años. Una vez transcurrido este periodo, el departamento se reúne para analizar la propuesta de las editoriales y decidir si se cambia o se mantiene el libro de texto. Durante la realización de este estudio, se utiliza el libro *English Alive*, de la editorial Oxford³⁹, que ya se había utilizado los dos cursos anteriores para impartir las clases de Inglés. En su momento, se había elegido porque, en opinión de los miembros del departamento, tenía un diseño atractivo para los alumnos y contaba con recursos para atender la diversidad de los alumnos.

3.3. Población

Como se expone en la sección anterior, el alumnado de este centro pertenece a familias de nivel económico medio o medio-bajo. Algunas son familias numerosas que, en el caso de las magrebíes, inmigrantes de primera generación, se caracterizan por la escasez de recursos económicos, rozando en algunas ocasiones los límites de la subsistencia. En este contexto, el centro cuenta con alumnos poco motivados ya que, como sostienen diversos autores (Rodríguez-Pérez, 2012; Usher y Kober, 2012; Aulia, Vianty y Ihsan, 2015; Cosgun, 2016), la procedencia familiar, social y cultural de los alumnos es una de

³⁹ www.oupe.es/

las principales causas de su motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma opinión son los investigadores que afirman que el ambiente familiar tiene una influencia determinante no solo en la motivación sino en el rendimiento académico de los alumnos (Gonzalez-Pienda et al., 2002; López Larrosa, 2002; Alonso Tapia, 2005; Usher y Kober, 2012; Aulia et al., 2015; Akbar, Jafarizadegan y Karampoor, 2016). Esta influencia ayudaría a explicar tanto el desinterés mostrado parte del alumnado por los estudios como la importante tasa de fracaso escolar.

En este sentido, distintas taxonomías sobre los determinantes del rendimiento académico incluyen entre los factores más influyentes los socioculturales (Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, 1976; Álvaro, 1990; Pérez, 1997; Pérez Sánchez y Castejón Costa, 1997; Ministerio de Eucación y Ciencia, 2007; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Ruiz de Miguel, 2009; Serbin, Stack y Kingdon, 2013; Escarbajal, Sánchez y Guirao, 2015), coincidiendo con diversas investigaciones que afirman que los resultados académicos mejoran a la vez que el nivel económico, educativo y cultural de la familia es más alto, lo que hace que los recursos económicos puedan predecir de manera significativa el rendimiento académico (Pinilla, Escudero, Rodríguez y Simón, 1990; Iturre, 2002; De la Orden y González, 2005; Cú y Aragón, 2006; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Ruiz de Miguel, 2009; Caro, Preciado, Pérez, Carrizosa y Molina, 2011; Hair, Hanson, Wolfe y Pollak, 2015; Claro, Paunesku y Dweck, 2016). A su vez, Gutiérrez-Domémech (2009) sostiene que un entorno menos aventajado dificulta el aprendizaje y que los inmigrantes de primera generación suelen obtener peores resultados.

Este estudio se realizó con la participación de treinta y dos sujetos que, en el momento de la realización de la investigación cursaban 4º curso de ESO. Sin embargo, conviene

aclarar el número de participantes que respondieron los cuestionarios a los que nos referiremos en el apartado 3.4. es de treinta y tres. Todos los participantes pertenecían a dos clases en las que la autora desempeñaba su labor como docente impartiendo clases de Inglés como lengua extranjera, siendo este el motivo por el que se seleccionaron ambos grupos.

En cuanto a la selección del grupo de control y el experimental, tampoco se pudo realizar aleatoriamente sino que se basó en la coincidencia entre el horario asignado a las clases de Inglés en cada grupo y el horario disponible en el aula donde se encontraban los ordenadores que se utilizarían durante todas las sesiones de la evaluación. Esta se denomina *Aula Plumier* y se ha establecido en todos los Centros de Educación Secundaria de la CARM. Su existencia se debe a la puesta en marcha del *Proyecto Plumier*, seguido posteriormente por el *Proyecto Plumier XXI*, proyectos ambos a los que se hace referencia en el capítulo 1 de esta tesis doctoral y cuya finalidad es la de impulsar el uso de las TIC en la práctica docente así como la de mejorar la gestión de los centros educativos y optimizar la información sobre el alumnado a las familias.

En el centro educativo que nos ocupa, el Aula Plumier se gestiona asignando a cada departamento didáctico dos horas para su utilización, con el fin de que puedan tener acceso a la misma regularmente. Los profesores de cada departamento deciden en qué sesiones semanales accederán al Aula Plumier, después de realizar un análisis de necesidades. Esta información se facilita a Jefatura de Estudios⁴⁰ para que la tenga en

⁴⁰ La Jefatura de Estudios tiene, entre otras funciones, las de coordinar la ejecución de las actividades de carácter académico de profesores y alumnos en relación con el Plan Anual del Centro, coordinar las actividades de orientación y complementarias de alumnos y profesores y elaborar el horario del profesorado. <https://www.murciaeduca.es/iesvalledeleiva/sitio/upload/ROC.pdf>

cuenta a la hora de confeccionar el horario del Aula Plumier. En la reunión del Departamento de Inglés se acordó que yo utilizaría las dos horas asignadas al departamento, con lo cual uno de mis grupos de alumnos tendría acceso al Aula Plumier en dos de las tres sesiones de clase semanales.

Al comprobar el horario de mis grupos, pedí a Jefatura que me asignara una tercera hora de las que habían quedado sin asignar en el horario del Aula Plumier. Así, las tres sesiones de las que disponía fueron determinantes para decidir cuál sería el grupo experimental ya que coincidían con las tres sesiones semanales del grupo 4º B. Éste está compuesto por diecisiete alumnos de un total de dieciocho, ya que uno de ellos no asistió a clase los días en que se administraron los tests y, por otra parte, dos alumnos faltaron a clase el día de la administración de los cuestionarios por lo que solo tenemos las repuestas de dieciséis alumnos. A su vez, el grupo de control lo componen quince alumnos de los diecisiete que formaban la clase de 4º A. Lo mismo que en el grupo experimental, dos de los alumnos no asistieron a clase los días en que se administraron los tests, mientras que el día de la administración de los cuestionarios solo faltó a clase un alumno. Por este motivo se realizaron un total de quince tests mientras que hay diecisiete cuestionarios respondidos. Así, la distribución de los grupos puede verse en la tabla 4 y su organización fue la siguiente:

- Grupo de Control (en adelante GC): grupo que recibió las clases con la metodología tradicional y utilizando los recursos habituales.
- Grupo Experimental (en adelante GE): grupo objeto de la intervención didáctica desde el enfoque sociocultural asistido por las TIC.

Grupos Participantes	Número de Participantes
----------------------	-------------------------

GE	17 (53,12%)
GC	15 (46,87%)
Total	32

Tabla 4. Tabla se distribución de los participantes por grupos con el porcentaje sobre el total.

Como se puede ver, en el experimento participa un total de treinta y dos alumnos pertenecientes a los dos grupos. Ambos tienen un número de participantes aproximadamente igual, aunque el GE supera en dos alumnos al GC. Esta diferencia, que no se puede considerar importante, se debe a que se trata de grupos formados previamente al experimento por razones que se expondrán más adelante.

3.4. Instrumentos de medición

Como se ha mencionado ya en el apartado anterior, esta investigación se realizó con la participación de dos grupos de alumnos de 4º de ESO, el GC y el GE, utilizando distintos tipos de instrumentos. Por una parte se ha recurrido a los tests, instrumentos típicos de metodología cuantitativa y uno de los procedimientos utilizados para comprobar los efectos de una variable independiente sobre la variable dependiente. En este sentido, Pérez Torres (2006, p. 431) cita a Pérez Basanta, Pinilla y García (1992) para afirmar que

[...] los tests no son más que un elemento aplicado que produce información y como tal ofrece a la Lingüística Aplicada una forma de hacer operativos supuestos teóricos, de establecer fines y niveles y toda una metodología para llevar a cabo un sistema de investigación empírico.

Las variables dependientes en este estudio son las calificaciones obtenidas por ambos grupos en la realización de un pretest, previo a la intervención en el aula y un postest, realizado al finalizar la misma, referidas a tres apartados presentes en la evaluación habitual de la asignatura de acuerdo con la Programación Didáctica de la misma. Los

contenidos son los que especifica también dicha programación, que forma parte de la educación formal del alumnado, conduciendo a la obtención del título de ESO. Por este motivo, los tests elegidos eran parte de los ofrecidos por la editorial del libro de texto para la evaluación del alumnado de este nivel. El contenido léxico y gramatical enfocado fue el mismo en el pretest y en el posttest, medidos por medio de la variable UOE. De la misma forma, para asegurarme de la similitud entre los textos de lectura y los orales en cuanto al grado de dificultad, fueron elegidos también los ofrecidos por la editorial. En este caso, las variables que medirían los resultados son *Reading* y *Listening*.

Por otra parte, también se han utilizado instrumentos propios de los métodos cualitativos, que se caracterizan por facilitar la recogida de datos subjetivos. Sin embargo estos datos pueden ser cuantificados, como es el caso de los cuestionarios utilizados en esta investigación. Concretamente, se han utilizado tres cuestionarios, a los que me referiré en las siguientes secciones, uno de ellos para conocer las actitudes de los todos los participantes en el estudio en relación al aprendizaje el inglés. Dicho cuestionario fue administrado antes de la realización del pretest junto con un cuestionario de estilos de aprendizaje, al que me referiré en el apartado 3.4.2 . Una vez terminado el tratamiento en el aula, se administró otro cuestionario al grupo experimental para conocer su opinión sobre el uso de las TIC en el aula de Inglés a raíz de su experiencia durante la evaluación. Por último, se ha utilizado también la observación en el aula, a la que me referiré en el apartado 3.4.5., como instrumento para la triangulación de datos.

3.4.1. Cuestionario de actitud hacia el Inglés

Para llevar a cabo este estudio, se diseñó un cuestionario (véase Anexo 1) con el fin de

identificar la actitud de los estudiantes hacia la asignatura de Inglés. La primera parte recoge los datos personales de los alumnos y su relación con el inglés fuera del aula. También contiene su autclasificación en cuanto a conocimientos de inglés en general y en relación a las cuatro destrezas lingüísticas. Para ello debían valorar su acuerdo con una de las cuatro afirmaciones que se ofrecen referidas a su dominio de cada destreza:

“nivel principiante”, “nivel básico”, “nivel intermedio” y “nivel alto”.

Seguidamente se formulan veintitrés preguntas que los alumnos debían responder en una escala de Likert (1932)⁴¹ de seis puntos que equivalen a “siempre”, “casi siempre”, “algunas veces”, “rara vez”, “casi nunca” y “nunca”. Esta escala se eligió con el fin de eliminar la posibilidad de respuesta neutra. Por otra parte, en la confección del cuestionario se consideró la pertinencia de incluir preguntas de control, conocidas también como de consistencia, ya que permiten contrastar la calidad de la información proporcionada por los entrevistados. Así, el cuestionario contiene preguntas formuladas de forma diferente aunque referidas al mismo supuesto. Estas preguntas están situadas en puntos separados de la batería porque es aconsejable colocar las preguntas de control lejos de la cuestión con la que se desea contrastar la información (Díaz de Rada, 2001). El cuestionario finaliza con dos preguntas abiertas en las que los alumnos debían responder sobre lo que más les gustaba de las clases de inglés y sobre la nota obtenida en la primera evaluación.

⁴¹ La escala de Likert es una escala psicométrica utilizada habitualmente en cuestionarios. Es la escala más ampliamente utilizada en encuestas para la investigación. El formato de un elemento típico de Likert de 5 niveles de respuesta sería: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo. Escala Likert (s.f). En *Wikipedia*. Recuperado el 15 de septiembre de 2015 de https://es.wikipedia.org/wiki/Escala_Likert

3.4.2. Cuestionario de estilos de aprendizaje

Con el objetivo de obtener datos complementarios que pudieran ayudar en la interpretación de las respuestas de los alumnos se utilizó también el cuestionario VARK (véase Anexo 2). Este instrumento fue diseñado por Neil Fleming en colaboración con Collen Mills, en 1992, con el fin de determinar las preferencias de la modalidad sensorial a la hora de procesar la información. Su nombre es el acrónimo de Visual, Aural, Read / Write, Kinesthetic (Visual, Auditivo, Lectura / Escritura y Quinestésico). Aunque inicialmente el cuestionario constaba de trece preguntas con tres y cuatro posibles respuestas, en septiembre de 2006 se realizó una modificación aumentando hasta dieciséis el número de preguntas y estableciendo cuatro respuestas para cada una. Básicamente, el cuestionario evalúa las cuatro modalidades sensoriales y los resultados pueden presentar una de las modalidades de estilo de aprendizaje o una combinación de varias o incluso de las cuatro.

Fleming y Bauman (2006) consideran que VARK no es un cuestionario sobre estilos de aprendizaje propiamente dicho puesto que solamente proporciona información sobre las preferencias en el ámbito de la comunicación. Los autores afirman que las preferencias en relación al modo de aprendizaje son una pequeña parte de lo que la mayoría de los teóricos incluyen en el concepto de “estilo de aprendizaje”. Sin embargo, sostienen que las preferencias comunicativas pueden estar directamente relacionadas con ciertas estrategias de aprendizaje. Esto significa, según los autores, que la utilización de estrategias de aprendizaje acordes con las preferencias del aprendiz puede llevar a un acercamiento más activo y efectivo al proceso de aprendizaje. Concluyen que el conocimiento de las propias preferencias comunicativas y la actuación según estas preferencias es una condición importante para mejorar el aprendizaje.

Por otra parte, advierten que existe cierta controversia acerca del cuestionario VARK ya que, según sus detractores, es difícil medir el aprendizaje y, más aún, conocer los mecanismos que hacen que éste se produzca. Sin embargo, los autores afirman que conocer el estilo de aprendizaje puede ser beneficioso si esto lleva a la reflexión y a un proceso metacognitivo con su consiguiente toma de decisiones. En palabras de Lozano (2001 citado por González, Alonso y Ragel 2012, p.98),

el modelo VARK parte del supuesto de que si los estudiantes pueden identificar su propio estilo, entonces pueden adaptarse a los estilos de enseñanza de sus profesores y actuar sobre su propia modalidad en un intento de incrementar el aprovechamiento en su aprendizaje.

En la misma línea, Bučková (2010) considera que la utilización de las estrategias de aprendizaje más adecuadas permite a los estudiantes aprender más rápido, con mayor facilidad y obteniendo mejores resultados, lo cual contribuye a mejorar su actitud hacia la escuela y el aprendizaje. También sostiene que el conocimiento del propio estilo de aprendizaje y el uso de estrategias de aprendizaje acordes con el mismo favorece el desarrollo de la autonomía del aprendiz, potenciando, al mismo tiempo su motivación interna.

Fleming y Baume (2006) describen las preferencias de las distintas categorías de percepción sensorial de la siguiente forma:

- Visual (*visual*): con preferencia por maneras gráficas y simbólicas de representar la información.
- Lectoescritura (*read / write*): con preferencia por información impresa en forma de palabras.
- Auditivo (*aural*): con preferencia por escuchar la información.
- Kinestésico (*kinesthetic*): con preferencia perceptual relacionada con el

uso de la experiencia y la práctica, ya sea real o simulada.

Teniendo en cuenta las características y la finalidad con la que fue creado, el cuestionario VARK se utilizó en el presente trabajo como ayuda a la interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos tras el tratamiento al que fueron sometidos durante la evaluación objeto de análisis. Se ha utilizado la versión española, vigente desde 2010, que consiste en 16 preguntas con cuatro opciones de respuesta cada una, entre las cuales los alumnos pueden elegir una, varias o ninguna según sus preferencias comunicativas.

3.4.3. Cuestionario del uso de las TIC en el aula de Inglés

Finalizada la evaluación finalizó también el tratamiento en el aula. Como se ha explicado anteriormente, inmediatamente después de la intervención, fue administrado el postest y, posteriormente, los alumnos del grupo experimental realizaron un cuestionario (véase Anexo 3) *online*, diseñado con las herramientas de Google Drive⁴², en el que se recogía información sobre las ideas de los participantes en la investigación sobre la utilización de las TIC en el aula. La observación del comportamiento de los alumnos durante las clases mientras se llevó a cabo el experimento hacía evidente su predilección por la utilización de las TIC. En este sentido, aunque se trataba, en su mayoría, de alumnos trabajadores, había una pequeña parte de ellos que no había mostrado interés alguno por la asignatura, por lo que no realizaban las tareas de clase ni las de casa, y es este pequeño grupo el que experimentó el cambio de comportamiento más importante. Así, desde el principio de la evaluación, estos alumnos realizaron las

⁴² Google Drive es un servicio de alojamiento de archivos introducido por Google el 24 de abril de 2012, reemplazando el antiguo Google Docs, proporcionando a cada usuario 15 gigabytes de espacio gratuito (Google Drive, s.f). https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Drive

actividades propuestas, en colaboración con su pareja de ordenador, como el resto de sus compañeros. La administración de un cuestionario permitiría comprobar si esta apreciación era cierta y si podía extenderse al resto de la clase.

Para su realización, se proporcionó a los alumnos un enlace al que podían acceder en la misma wiki y en el mismo apartado en el que se encontraban las unidades didácticas utilizadas durante el tratamiento pedagógico. Dicho cuestionario consta de dos partes, una de ellas con ocho preguntas redactadas para recoger los datos de los alumnos en relación a la utilización del ordenador fuera del aula. La otra parte, referida al uso del ordenador en el aula de Inglés, aborda las percepciones de los alumnos sobre el uso del ordenador como herramienta de trabajo.

El cuestionario consta de tres tipos de preguntas, dicotómicas, de escala Likert y una pregunta abierta. Para las preguntas con el formato de la escala Likert de cuatro puntos se eligieron los siguientes valores: “Casi nunca”, “A veces”, “Con frecuencia”, “Casi siempre”. En cuanto a la pregunta abierta, pretende recoger sus opiniones sobre las ventajas y / o desventajas de la utilización de los ordenadores en las clases de Inglés.

El cuestionario fue administrado solamente al grupo experimental por ser el grupo utilizado para la implementación en el aula del enfoque sociocultural asistido por las TIC. El objetivo era obtener información sobre sus impresiones al respecto después del transcurso de la evaluación. En definitiva, se trataba de conocer su opinión sobre el valor didáctico de las TIC y sobre su relación con el aprendizaje de lenguas a partir de su propia experiencia.

3.4.4. Pilotaje de los cuestionarios

El pilotaje del cuestionario de actitud se realizó durante el curso anterior al del estudio

experimental. Inicialmente, pretendía llevar a cabo el experimento durante ese año académico con dos grupos que cursaban 4º de ESO. Sin embargo, la imposibilidad de disponer de ordenadores e Internet en todas las sesiones impidió que éste se realizara. Ante la imposibilidad de implementar el tratamiento en el aula, decidí administrar los cuestionarios para proceder a su pilotaje y así conocer el grado de comprensión de los ítems, el tiempo necesario para completarlos y la fiabilidad del cuestionario de actitud.

El cuestionario de actitud y el cuestionario VARK fueron administrados en un curso con veinticinco alumnos de cuarto de ESO. Los alumnos los completaron durante el horario de clase y en ningún caso fue necesario utilizar tiempo extra para su realización por lo que se consideró que una sesión sería suficiente. En cuanto al cuestionario de actitud, no presentó ningún problema de comprensión en los diferentes ítems, por lo que también se consideró que eran apropiados. En cambio, en el cuestionario VARK, hubo que realizar algunas aclaraciones. El cuestionario utilizado fue la versión española sin modificar por lo que se trata una versión en castellano que no se corresponde con el español peninsular, lo que hizo necesario realizar algunas aclaraciones. Posteriormente, realicé los cambios pertinentes para obtener el cuestionario definitivo. Así, en la pregunta cuatro, redactada como “va a cocinar un platillo (...)” se cambió la palabra “platillo” por “plato”. En la opción a de la pregunta cinco dice “le daría un plática (...)”. La palabra “plática” se cambió por “charla”.

En la pregunta nueve se cambió la palabra “computadora” por “ordenador” y en la opción b de la misma pregunta se cambió “platicar” por “hablar”. La opción a de la pregunta diez estaba redactada como “cosas que se pueden picar, mover o probar”. Se cambió la opción por “cosas sobre las que se pede pulsar, que se pueden mover o probar”. También se realizó un cambio en la tercera opción de la pregunta catorce. En

este caso se cambió la palabra “desempeño” por “tarea”. Por último, en la pregunta quince se cambió la palabra “mesero” por “camarero” y volvió a cambiarse la palabra “platillo” por “plato”. Todos los cambios se realizaron teniendo en cuenta los términos que causaron dudas a los alumnos.

En lo que respecta al cuestionario sobre la utilización de las TIC en el aula de Inglés, se utilizó sin pilotaje previo. Una vez administrado y no habiendo detectado ningún problema de comprensión por parte de los alumnos, se decidió comprobar su validez estadísticamente y, en caso de obtener un índice adecuado, mantenerlo como parte de la investigación. En caso de que el cuestionario mostrara falta de validez, se realizarían los cambios necesarios para volver a administrarlo.

Como he explicado anteriormente, el cuestionario de actitud está compuesto por una sección que contiene los datos personales de los alumnos y su propia clasificación en relación a conocimientos de inglés en general. La primera parte finaliza con la valoración que los propios alumnos hacen sobre sus conocimientos de inglés en relación a las cuatro destrezas lingüísticas. La segunda sección comienza con una batería de veintitrés preguntas cuya finalidad es conocer su actitud hacia la asignatura de Inglés. Dado que el cuestionario fue confeccionado expresamente para esta investigación, era necesario comprobar si éste era fiable (Cronbach, Gleser, Nanda y Rajaratnam 1972). Para ello, siguiendo las recomendaciones de Pallant (2007), Grimm y Yarnold (2000) y Clark-Carter (2002) se calculó el alfa de Cronbach. El programa utilizado para la realización de este cálculo fue el SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versión 15. Se calculó el α Cronbach de la pregunta seis de la primera sección, desglosada en cuatro destrezas y la batería de veintitrés preguntas. El resultado del cálculo se muestra en la tabla 5.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,919	27

Tabla 5. Índice de fiabilidad del cuestionario. α de Cronbach.

Dado que un α de Cronbach superior a ,8 es indicador de fiabilidad (George y Mallery, 2003)⁴³, el cuestionario se considera fiable por tener un coeficiente de fiabilidad más alto. Terminado el pilotaje, se decidió que éste sería el cuestionario de actitud hacia el inglés definitivo del experimento.

Como se ha mencionado en el apartado 3.4.3., el cuestionario sobre las TIC consta de dos partes. La primera contiene los datos sobre el uso y disponibilidad por parte de los alumnos fuera del contexto del aula mientras que la segunda parte aborda su experiencia con el ordenador en el aula de Inglés. Es decir, el cuestionario trata sobre sus experiencias con las TIC así como sobre su percepción de la relación entre éstas y la enseñanza / aprendizaje del inglés a la luz de su experiencia durante la evaluación.

Al igual que el cuestionario confeccionado par abordar la actitud del los alumnos hacia el aprendizaje de Inglés, el cuestionario sobre las TIC también fue elaborado específicamente para esta investigación. Además, no se había pilotado antes de su administración por lo que era necesario averiguar su índice de fiabilidad. Por este motivo, se calculó también en este caso el alfa de Cronbach (Tabla 6).

⁴³ Según George y Mallery (2003), el alfa de Cronbach se puede valorar de acuerdo con la escala siguiente:

- Alfa menor a 0,5 es un valor de fiabilidad no aceptable
- Alfa entre 0,5 y 0,6 es un valor de fiabilidad pobre
- Alfa entre 0,6 y 0,7 es un valor de fiabilidad débil
- Alfa entre 0,7 y 0,8 es un valor de fiabilidad aceptable
- Alfa entre 0,8 y 0,9 es un valor de fiabilidad bueno
- Alfa superior a 0,9 es un valor de fiabilidad excelente

Alfa de Cronbach	N de elementos
,786	15

Tabla 6. Índice de fiabilidad del cuestionario. α de Cronbach.

Al obtener un índice superior a 0,7, la fiabilidad del cuestionario se considera aceptable, por lo cual se aceptó como parte de esta investigación.

3.4.5. Otros instrumentos: observación en el aula

Además de los tests y los cuestionarios previamente mencionados, en esta investigación se ha utilizado también la observación en el aula como tercer elemento que, aunque no se usa de forma científica sino aproximativa, facilita la triangulación de datos. Debido a las características del experimento, al ser la investigadora también la profesora, no se ha podido realizar una observación detallada del desarrollo de las clases. Sin embargo, como es habitual, la existencia del cuaderno con la programación del aula permite llevar un control de las incidencias que puedan ocurrir durante las distintas sesiones. En este sentido, este cuaderno contiene la programación prevista para cada una de las sesiones semanales y, una vez en el aula, refleja el desarrollo de las mismas. Así, se toma nota, por una parte, de los cambios en la programación prevista y los motivos que los originan y, por la otra, los comportamientos más destacables de los alumnos en relación a las distintas actividades, tanto si son positivos como si son negativos.

El propio desarrollo de la sesión impide que el cuaderno de cuenta de forma exhaustiva de todo lo que tiene lugar durante la misma. En realidad, se toman notas puntuales que se utilizan posteriormente para realizar cambios que permitan mejorar las siguientes sesiones. Tampoco se suele disponer de tiempo para redactar lo acontecido con más detalle una vez terminada la clase ya que, normalmente, tenemos cinco minutos para desplazarnos al aula en la que tendrá lugar la siguiente sesión, con un grupo diferente. A

pesar de todo ello, el cuaderno proporciona una información muy valiosa y, en lo que se refiere a esta investigación, ha sido de gran utilidad para reflejar aquellos comportamientos más destacables en relación a la utilización de las TIC y a las diferentes actividades realizadas.

3.5. Procedimiento y tareas

El experimento tuvo lugar durante el curso 2012-2013 y la intervención en el aula se realizó a lo largo de la segunda evaluación como alternativa a las clases habituales. Su duración fue de veinticuatro sesiones, de cincuenta y cinco minutos cada una, que se desarrollaron durante los tres meses de duración de dicha evaluación, comenzando a la vuelta de las vacaciones de Navidad y finalizando antes de comenzar las vacaciones de Semana Santa. Todos los participantes en el estudio realizaron un pretest antes de comenzar la evaluación y un postest al finalizar la misma. Ambos tests se realizaron inmediatamente antes y después de la intervención respectivamente porque de esta forma se evita que los resultados del postest varíen debido a la intervención de variables ajenas al experimento (Colás, Buendía y Hernández, 1998).

Al tratarse de alumnos de Educación Secundaria, los tests debían ser elaborados siguiendo las directrices de la programación didáctica del Departamento, según la cual deben evaluarse las cuatro destrezas lingüísticas y también el vocabulario y la gramática, que conforman uno de los apartados. Así, se utilizaron tests de los que la editorial, a la que me he referido anteriormente, pone a disposición del profesorado, manteniéndose el apartado de UOE, además de las destrezas de *Listening* y *Reading*. La razón para descartar los apartados dedicados a las destrezas de expresión oral y escrita fue únicamente la de no disponer del tiempo necesario para la realización de estos exámenes. Si bien al final de la evaluación se evaluaron estas destrezas como establece

la programación didáctica, en el test de conocimientos previos, carecía del tiempo necesario para realizar un examen oral a cada alumno y, por otra parte, tampoco se podía añadir la redacción al examen escrito puesto que no sería posible su realización completa en una sola sesión, como estaba previsto. Por este motivo, los tests realizados contienen el apartado UOE, la tarea de *Reading* y la de *Listening*.

Previamente a la realización del test inicial, los alumnos de ambas clases completaron los dos cuestionarios durante una de las sesiones y, posteriormente, al terminar la evaluación, los alumnos del grupo experimental respondieron otro cuestionario. Así, antes de empezar la intervención en el aula, coincidiendo con el comienzo de la evaluación, los alumnos de los dos grupos participantes en el estudio realizaron un test que incluía contenidos que se abordarían durante esa evaluación. Al final de la intervención, realizaron otro test con los mismos contenidos.

Era necesario asegurarse de que en caso de existir diferencias entre los resultados de los tests de los dos grupos, las del grupo experimental pudieran ser atribuidas a la impartición de las clases con un enfoque sociocultural con el apoyo de las TIC y no a diferencias en los contenidos abordados por ambos. Por este motivo, llevé a cabo la digitalización de las tres unidades didácticas que se impartirían durante la evaluación, con las actividades, el vocabulario, la gramática y los textos incluidos en el libro de texto utilizado por el grupo de control. La digitalización se realizó con la aplicación eXeLearning, que, como expondré en la siguiente sección, es una herramienta gratuita que permite la creación de paquetes con contenido digital exportable como página web y que también permite su incrustación en cualquier otra página.

La administración de los cuestionarios a cada grupo, el de actitud hacia el inglés y el VARK, se realizó durante la primera sesión de la segunda evaluación. Para poder

relacionarlos entre sí, se incluyeron seis casillas, a modo de código, que deberían completar los alumnos siguiendo las instrucciones dadas. Dicho código serviría para identificar los cuestionarios y no a los alumnos. Antes de entregar los cuestionarios, al igual que había hecho en la fase de pilotaje, le expliqué a los alumnos que iba a llevar a cabo una investigación relacionada con la enseñanza de idiomas y que ésta requería que completasen unos cuestionarios de carácter anónimo. Seguidamente, al entregarlos, presenté brevemente el contenido de los mismos y la forma en que debían rellenar el apartado destinado al código de identificación. Al final de la clase recogí todos los cuestionarios y les expliqué que iban a participar en una investigación sobre un enfoque de enseñanza del inglés que incluía los ordenadores e Internet como herramientas de apoyo de la enseñanza / aprendizaje. También les hice saber que solamente uno de los grupos participaría recibiendo las clases en el Aula Plumier, explicándoles que la selección del grupo se debía a la coincidencia de su horario de clases de Inglés con las horas que yo tenía asignadas para utilizar dicha aula.

La tabla 7 muestra la temporalización de las sesiones establecidas para la segunda evaluación.

Unidad Didáctica	Nº de sesiones	Desde	Hasta
Unidad 4: Money	8	2ª semana de enero	5ª semana de enero
Unidad 5: Music	8	2ª semana de febrero	4ª semana de febrero
Unidad 6: Innovation	7	5ª semana de febrero	3ª semana de marzo

Tabla 7 . Temporalización de las sesiones de la segunda evaluación

La intervención en el aula comenzó al volver de las vacaciones de navidad y se desarrolló durante diez semanas de tres sesiones de 55 minutos cada una. La primera sesión, en la que se administraron los cuestionarios, fue el ocho de enero. Los dos grupos tenían Inglés en dos horas consecutivas, el GE alas 8:10 y el GC a las 9:05, por

lo que los cuestionarios fueron administrados el mismo día. Durante la siguiente sesión, el 10 de enero, los alumnos realizaron un test de conocimientos previos. En este caso, el test no se realizó en horas consecutivas puesto que el GC tenía clase de Inglés a las 8:10 mientras que la clase del GE era a las 10:20.

Como he comentado anteriormente, las clases se impartieron con unos objetivos didácticos previamente establecidos y con unos contenidos previstos para alcanzar dichos objetivos, ambos similares para los dos grupos. Al tratarse de enseñanza reglada, la legislación establece tanto los objetivos como los contenidos y los criterios de evaluación de cada ciclo y nivel. Por una parte era imprescindible mantener la programación establecida para la asignatura de Inglés y, por la otra, tenía que asegurarme de que en caso de haber diferencias significativas entre los resultados obtenidos por los dos grupos en el pretest y en el test de final de evaluación éstas fueran atribuibles a la diferencia en la aplicación en el aula del enfoque sociocultural de enseñanza con la utilización de las TIC y no que se hubiera trabajado con diferentes contenidos.

Con esta finalidad, utilicé la herramienta eXeLearning para digitalizar las unidades didácticas de la segunda evaluación, después de analizar tanto los objetivos y contenidos de las mismas como el vocabulario, la gramática (Tabla 8) y los textos, orales y escritos, con los que estos objetivos y contenidos se abordarían en el libro de texto.

Unidad Didáctica	Vocabulario	Gramática
-----------------------------	--------------------	------------------

<p>U4: Money</p>	<p>Money: Bid in an auction, borrow, donate, earn, gamble, give away, keep, lend, make money, raise money, save, spend, give away, second-hand, opportunity, sponsored, celebrities, online, tuxedo.</p> <p>Luxuries: Art collection, bodyguard, chauffeur, designer clothes, luxury cruise, mansion, nanny, personal trainer, plastic surgery, private jet, sports car, yacht.</p>	<p><i>Will y be going to.</i></p> <p>Futuro: presente simple, presente continuo, usos de <i>will</i>.</p>
<p>U5: Music</p>	<p>Types of music: Classical, country, dance, folk, heavy metal, hip hop, Indie, jazz, un metal, pop, punk, R&B, reggae, rock.</p> <p>Commerce: Advertise, award, ban, buy, download, invent, manage, pay, produce, record, release, replace, sell, use</p>	<p>La voz pasiva: presente, pasado y futuro.</p>
<p>U6: Innovation</p>	<p>Inventions: Anaesthetic, antibiotic, bomb, calculator, electricity, gun, helicopter, jet engine, microchip, satellite, submarine, tank, vaccine, wheel.</p> <p>Technology: Automatic, digital, disposable, eco-friendly, electric, GM, mobile, nuclear, pocket-sized, portable, solar, waterproof.</p>	<p>Used to</p> <p>Pronombres relativos. Gerundios e infinitivos.</p>

Tabla 8. Unidades didácticas, vocabulario y gramática meta.

Como se puede ver, se trata de tres unidades didácticas con una temática específica cada una, que determina el vocabulario objeto de estudio. De la misma forma, hay puntos gramaticales diferentes en cada una de las unidades.

3.5.1. La herramienta eXeLearning

La aplicación eXeLearning surge con el proyecto eXe Learning,⁴⁴ que comenzó con la financiación del gobierno de Nueva Zelanda, coordinado por la Universidad de Auckland, la Universidad de tecnología de Auckland y la Politécnica de Tairawhiti. El proyecto continuó activo hasta el año 2010 y dos años después fue retomado por el Instituto de Tecnologías Educativas del Gobierno de España (INTEF)⁴⁵, quien lo puso a disposición de toda la comunidad educativa. En la actualidad, varias instituciones, como la Junta de Andalucía, la Consejería de educación de la Xunta de Galicia, la Consejería de educación de la Región de Murcia entre otras, continúan trabajando para dotar al programa de nuevas funcionalidades, lanzando la versión 2.0 en el año 2014. Aunque esta herramienta presenta algunos inconvenientes, también cuenta con importantes ventajas, como son su sencillez de aprendizaje y de utilización o la posibilidad de acceder al código fuente y modificarlo. También es de resaltar que favorece la creación, adaptabilidad e intercambio de recursos educativos, además de ofrecer la posibilidad de crear plantillas personalizadas.

La elección de eXeLearning para la digitalización de las unidades didácticas fue debida a que se trata de una herramienta de código abierto que facilita la creación de contenidos digitales educativos sin tener conocimientos del código HTML⁴⁶ o XML⁴⁷. Esta aplicación permite la utilización y creación de elementos multimedia, actividades interactivas y de autoevaluación. Los contenidos digitales generados pueden exportarse a diversos formatos, lo cual me facilitaría la digitalización de las unidades didácticas

⁴⁴ <http://exelearning.net/>

⁴⁵ <http://educalab.es/intef>

⁴⁶ Lenguaje marcado para la elaboración de páginas web. <https://es.wikipedia.org/wiki/HTML>

⁴⁷ Metalenguaje utilizado para almacenar datos en forma legible. https://es.wikipedia.org/wiki/Extensible_Markup_Language

que se utilizarían en este estudio.

Las unidades didácticas digitalizadas fueron las tres que se cubrirían a lo largo de la segunda evaluación. Una vez realizada la digitalización de las unidades didácticas, se procedió a su inserción, previa a su utilización, en la *wiki*⁴⁸ que utilizo con mis alumnos, concretamente en la sección creada para el GE. En la ilustración 6 se puede ver parte de la primera sesión de una de las unidades.

« Anterior | Siguiente »

Session 1

INNOVATION

Session 1	1. The following words belong to four different groups:
Checking 1	1) Transport:
Checking 2	2) Weapons:
Session 2	3) Medicine:
Session 3	4) Communications and electronics:
Session 4	Guess their meaning, classify them and write them with their translation in your notebook.
Session 5	
Session 6	
Session 7	

wheel / electricity / submarine / vaccine / tank / gun / antibiotic / microchip / satellite / bomb / helicopter / jet engine / calculator / anaesthetic

2. Some of the objects above are in the following pictures. You and your classmate have to guess which objects they are.

You can say:
Number 1 might be.../ could be .../ maybe it is ...

Ilustración 6. Ejemplo de unidad didáctica digitalizada. Corresponde a la unidad titulada "Innovation".

Esta ilustración pertenece a la última unidad didáctica de la evaluación. Se trata de una actividad de presentación de vocabulario para ser realizada al principio de la primera

⁴⁸ <http://theenglishclasswiki.wikispaces.com/4%C2%BA+B+Notice+board>

sesión. El vocabulario está relacionado con el tema principal de la unidad y se irá ampliando a lo largo de la misma.

3.5.2. Desarrollo de las unidades didácticas

Las tres unidades didácticas de la segunda evaluación de los dos grupos se desarrollaron según estaba establecido en la Programación del Departamento de Inglés. En el caso del grupo de control, se siguió el libro establecido en la misma mientras que en el caso del grupo experimental se siguió el libro digitalizado. Por ello me referiré en esta sección al desarrollo de las unidades didácticas de este grupo y a las diferencias experimentadas en distintas actividades con respecto al grupo de control.

En la primera sesión, posterior a la administración de los cuestionarios, comuniqué a los alumnos del GE que durante toda la evaluación utilizaríamos el Aula Plumier. Seguidamente les informé de que iban a trabajar por parejas y que, en lugar del libro, utilizarían una aplicación que podrían encontrar en la sección asignada a su grupo en la wiki que ya conocían. Las agrupaciones fueron realizadas por los propios alumnos y, posteriormente, les expliqué cómo tendrían que acceder al libro digital. Opté por la agrupación en parejas por resultar más operativa, dadas las dimensiones del aula (véase Ilustración 7), a la hora de trabajar en el ordenador.



Ilustración 7. Aula Plumier del IES Pedro Peñalver.

Los dos miembros de cada grupo podían colaborar de forma más eficaz y utilizarlo alternativamente. En aquellas ocasiones en las que uno de los miembros del grupo no asistía a clase, el miembro restante se incorporaba a otro grupo provisionalmente. De esta forma comenzó a funcionar la comunidad de aprendizaje formada, como sostiene Lim (2001), por los compañeros de clase y la profesora en el contexto sociocultural de la sala de ordenadores mediado por sus propias reglas.

En este contexto, se tuvieron en cuenta las características básicas de la instrucción en un entorno sociocultural de aprendizaje. En este sentido, Hall (2007) sostiene que, el objetivo último tiene que ser el desarrollo cognitivo, que pasa por aprender cómo trabajar en el campo específico en el que se encuentre la comunidad, en este caso,

determinado por los objetivos previstos. Para ello, los aprendices tienen que usar los conocimientos para responder a los problemas que se les plantean. En cuanto al papel del profesor, es el de ayudar a los aprendices a conocer las nuevas herramientas y su funcionamiento, además de apoyarlos para que trabajen dentro de la ZPD.

A su vez, los aprendices tienen el papel de proporcionar el entorno social en el que desarrollan sus competencias en el uso de esas herramientas. En definitiva, primero hay que proporcionar a los aprendices instrucción conceptual que les permita comprender las nuevas herramientas que van a usar y, seguidamente, comenzarán a utilizarlas en el entorno social. En pocas palabras, deben presentarse actividades de carácter social con el objetivo de enfrentarse a los problemas planteados con la ayuda de los compañeros y del profesor.

Cabe mencionar que, desde esta perspectiva, la instrucción previa es fundamental, no con la intención de proporcionar contenidos para memorizar sino para centrarse en los conceptos necesarios para que los aprendices puedan alcanzar los objetivos planteados. También es importante decir que, si bien las actividades de carácter social son la base para que se produzca el desarrollo cognitivo, la instrucción desde el enfoque sociocultural debe contar también con actividades de carácter individual. Puesto que las herramientas mediadoras se perciben, como se ha visto en el capítulo 1, en el plano social y luego en el plano psicológico, los aprendices pueden trabajar de manera autónoma a la vez que avanzan en su ZPD. Las tareas individuales permiten comprobar su capacidad para realizarlas sin ayuda y, por lo tanto, comprobar las variaciones en su ZPD. En este sentido, las actividades individuales fueron realizadas por cada alumno como trabajo de casa y se corrigieron durante tres sesiones, una en cada unidad didáctica.

Todas las actividades realizadas por el grupo experimental durante la evaluación, se presentaron en el mismo orden de aparición en el libro de texto que utilizaba el grupo de control, aunque teniendo en cuenta las consideraciones previamente mencionadas. La diferencia fundamental entre el tratamiento de las unidades en ambos grupos viene dada, en el grupo experimental, por el establecimiento de los grupos como modo sistemático de trabajo y, por otra parte, por la utilización de los ordenadores como herramienta básica. De este modo, al disponer de actividades interactivas, los alumnos del grupo experimental podían trabajar con diferentes ritmos ya que, los que conseguían realizar las tareas con mayor rapidez podían avanzar, mientras que aquellos que necesitaban más tiempo o más ayuda podían recibirla sin impedir el trabajo de sus compañeros. Es decir, cada grupo trabajaba colaborando dentro de su ZPD y, en caso de no poder avanzar con la ayuda mútua, la profesora intervenía mediando para facilitar el avance. Esta diferencia es fundamental puesto que, el grupo de control, en la mayor parte de las tareas, no podía contar con el apoyo de la profesora en las zonas de desarrollo próximo de distintos alumnos. Todas las tareas se tenían que desarrollar simultáneamente y el apoyo se daba a la clase en general.

En definitiva, todas las actividades se realizaron siguiendo el enfoque sociocultural y utilizando las TIC, por lo que presentaban diferencias con las realizadas en el grupo de control. Por lo que respecta a las actividades que consistían en la interacción entre alumnos representando alguna situación, su desarrollo y frecuencia era similar en ambos grupos, lo mismo que las actividades individuales de producción escrita, también similares en modalidad y frecuencia en ambos grupos. Todas las herramientas y conceptos presentados a lo largo de cada unidad didáctica eran utilizados en el trabajo de producción escrita o proyecto que debían presentar al final de la misma. Por otra parte, los alumnos del GE utilizaban cuaderno al igual que los del grupo de control y

con la misma finalidad. El vocabulario que se iba utilizando en las clases debía estar reflejado en este cuaderno, lo mismo que todos los conceptos y explicaciones que daban en las clases.

Al comienzo de cada unidad se presentaban los conceptos que se desarrollarían a lo largo de la misma. Lo mismo ocurría al comenzar cada sesión y antes de la realización de las diferentes actividades. Es decir, siempre iban precedidas de la presentación de los contenidos o la explicación de los puntos gramaticales necesarios para poder llevarlas a cabo. Esta presentación se realizó en algunas ocasiones con un apoyo visual del mismo tipo que el que aparecía en el libro de texto (véase Ilustración 8).

The image shows a digital presentation slide with a pink header and light blue background. The text is as follows:

USED TO + VERB

This expression is used to express a *situation*, a *habit* or *repeated action in the past*

Affirmative form:

used to + infinitive > I *used to live* in Madrid.

Negative form:

didn't use + infinitive > I *didn't use to live* in Madrid.

Interrogative form:

did + subject + infinitive > Did you *use to live* in Madrid?

Examples:

- I *used to play* tennis when I was younger.
- My *sister used to have* a cat. Now she's got a dog.

Ilustración 8. Presentación de contenidos.

En otras ocasiones se presentaban los conceptos o las herramientas que los alumnos necesitarían por medio de algún recurso interactivo creado con este fin. La ilustración 7, por ejemplo, muestra una presentación creada por mí para presentar ese punto gramatical y para ser utilizada por los alumnos según sus necesidades ya que, al estar incorporada a los contenidos digitalizados del libro podían acceder a ella libremente.

Session 1
Session 2
Session 3/4
Session 5

Grammar Present, past and future passive

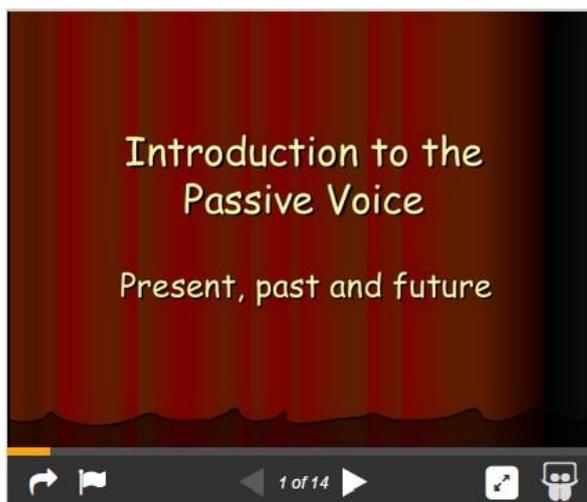


Ilustración 9. Presentación creada para la unidad didáctica.

Antes de comenzar a realizar una actividad, al igual que lo hacía con el grupo de control, esta se presentaba de manera que todos los alumnos supieran que herramientas necesitaban para realizarla y cual era el objetivo de la misma. Seguidamente, empezaban a trabajar en parejas y la primera diferencia con que se encontraban era que se trataba de actividades interactivas (véase Ilustración 10).

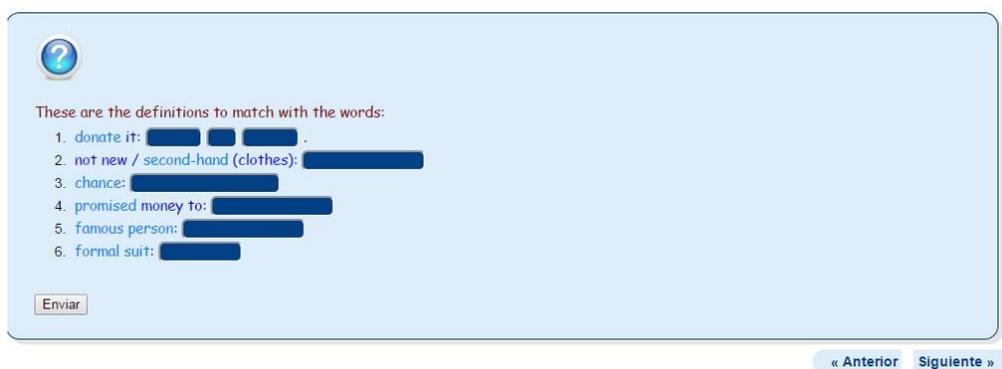


Ilustración 10. Actividades Interactivas.

Este tipo de actividades permitían que las distintas parejas trabajaran a distintos ritmos y que conocieran sus fallos una vez realizadas, procediendo a su realización de nuevo intentando corregir lo que previamente no habían conseguido hacer correctamente.

Cuando no podían hacerlo solos, solicitaban la ayuda de la profesora.

Por otra parte, en aquellas actividades en las que necesitaban conocer el significado de algunas palabras, además de la puesta en común de cada pareja, tenían la opción de comprobar si el significado era correcto, ya que las palabras estaban enlazadas con la entrada en el diccionario WordReference⁴⁹, como las que se ven en la ilustración 11.

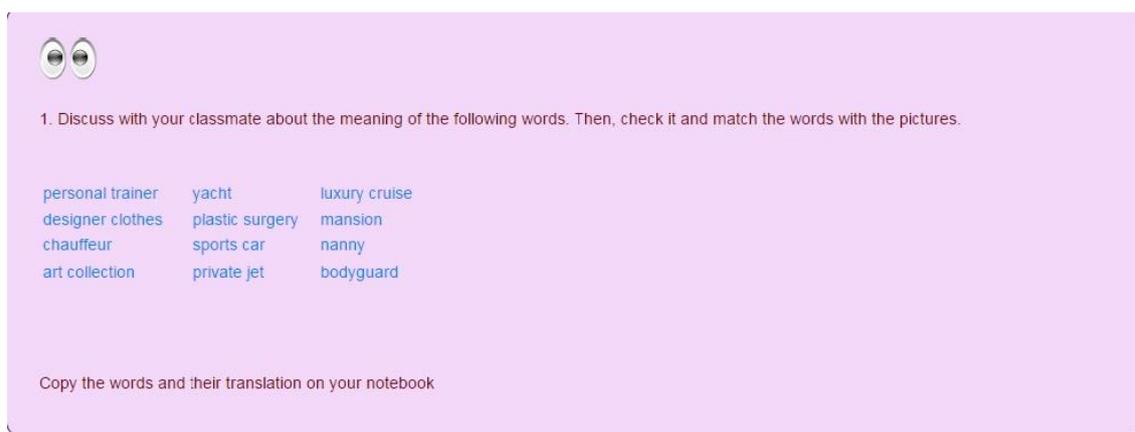


Ilustración 11. Actividad con palabras enlazadas a WordReference.

Este recurso se utilizaba también en otras actividades en las que tenían que buscar información sobre personajes. En ese caso, en vez de proporcionarles directamente la información, como en el libro de texto, se le proporcionaban fotografías o los nombres de los personajes enlazados con una página de Internet que contenía información sobre los mismos.

La posibilidad de utilizar enlaces a Internet, permitió la realización de actividades (véase Ilustración 12) que facilitaron la creación de recursos para el aula por los propios alumnos. Concretamente, crearon crucigramas con el vocabulario de la unidad 4 que posteriormente se utilizarían en el aula, intercambiándolos para su realización. Para ello, recurrieron a las definiciones ofrecidas en WordReference para adaptarlas y convertirlas

⁴⁹ <http://www.wordreference.com/es/>

en crucigramas por medio de una página⁵⁰ que permite la creación de todo tipo de pasatiempos. Uno de los crucigramas creados puede verse en el anexo 4.

Vocabulary revision : Money and luxuries

Revise the vocabulary used in the unit

Bid	bodyguard	coins
Borrow	chauffeur	notes
Donate	designer	wallet
Earn	luxury	purse
Gamble	cruise	bill
Give away	mansion	cash
Keep	nanny	discount
Lend	trainer	yacht
Raise	jet	till
Save	spend	auction

Now, chose 10 of the words revised and make a puzzle. Go to the following link:

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>

When you finish the puzzle, save it.

Ilustración 12. Creación de crucigramas.

Otra diferencia con el libro de texto es que las unidades digitalizadas favorecían la inclusión de actividades interactivas como refuerzo de la unidad o para aquellos alumnos que terminaban la sesión antes que sus compañeros. En algunos casos, las unidades contenían juegos, disponibles en distintas páginas en Internet, que podían servir de revisión de temas anteriores o de refuerzo de los contenidos de la unidad. La ilustración 13 muestra el juego⁵¹ que hay al final de la tercera sesión, obtenido en la página de ESL Tower⁵².

⁵⁰ <http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>

⁵¹

http://www.esltower.com/Games/GrammarGames/basketball/active%20vs.%20passive%20voice/active_passive_voice.html

⁵² <http://www.esltower.com/>

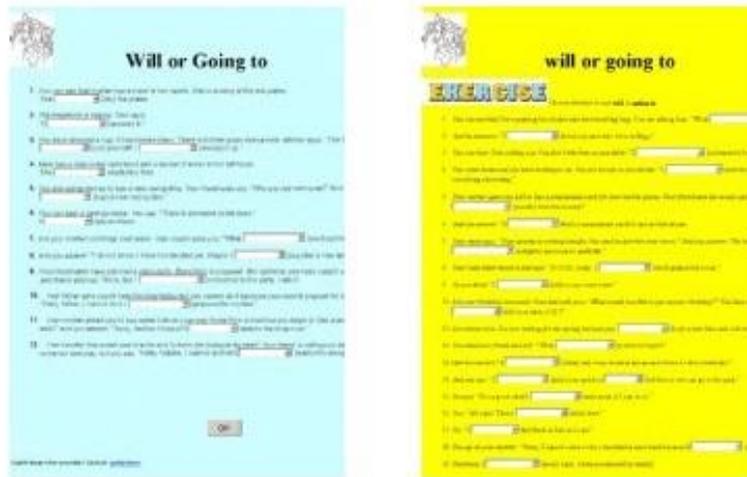
3. If you have done all the exercises play this game with your classmate to revise the *passive voice*.



Ilustración 13. Juego.

También contenían otro tipo de actividades interactivas de refuerzo⁵³, como las que muestra la ilustración 14. Algunas de ellas fueron creadas por mí y otras fueron obtenidas en páginas de Internet con contenidos creados por profesores que permiten su utilización.

Will / Be going to Revision



⁵³<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=7747>

<http://www.englishexercises.org/makeagame/viewgame.asp?id=7776>

Ilustración 14. Actividades interactivas de refuerzo.

En cuanto a las actividades de comprensión oral, las unidades didácticas digitalizadas no contenían los archivos de audio. Para su realización se hacía una escucha en gran grupo de manera que todos realizaban la actividad simultáneamente. La principal diferencia con la clase que trabajaba con el libro de texto es que los alumnos del grupo experimental realizaban la actividad colaborando en parejas. Además, en algunas de éstas actividades, disponían de la transcripción del texto oral con algunos huecos que debían completar mientras la escuchaban (véase Ilustración 15). De esta forma, se consiguió que la falta de comprensión no llevara a los alumnos a desconectarse de la conversación que estaban escuchando, como ocurre habitualmente en el aula tradicional. Puesto que la conversación le resultaba más fácil de seguir, mantenían la atención con mayor facilidad. Por otra parte, al poder contar con su compañero/a para consultar las dudas que se presentaban durante la audición, mostraban mayor interés en la realización de la actividad.

2.b Now, listen again and complete the sentences. Write them in your note book.

Interviewer: Ok Dave, you've been in the music business twenty years, what do you make of these questions? Let's start with the manager. Is it best to hire a professional?

Expert: Yes, definitely. Sometimes a friend might be a good manager, but that's very risky. You need a professional to look at contracts, to organise things for you. Remember that a professional is expensive, but a good manager will (1) _____.

Interviewer: Ok. Number two.

Expert: Number two is difficult, but I'd go for the big company. I think it's good to start with an independent company because they sometimes (2) _____ - but marketing is very important- independent companies might not have (3) _____.

Interviewer: International contracts?

Expert: Yes, for marketing your product in different countries.

Interviewer: Ok, yes. Now, talking of marketing and publicity, what about this swimming pool story?

Ilustración 15. Transcripción.

Todas las actividades aquí presentadas son una muestra de las que se pudieron llevar a cabo con el grupo experimental debido a la digitalización del libro de texto. Si bien giran en torno a los mismos contenidos léxicos y gramaticales, el trabajo en equipo y la utilización de los ordenadores como herramienta de trabajo permitió trabajar de una forma diferente.

Capítulo 4 RESULTADOS Y ANÁLISIS

Una vez realizada la descripción del experimento, en esta sección se presentan los resultados obtenidos, con el fin de comprobar el efecto de la implementación del enfoque sociocultural asistido por las TIC en el aula de Inglés como lengua extranjera en un grupo de 4º de ESO. Estos resultados son de tipo cuantitativo y cualitativo y se han obtenido a través de:

- Los resultados del pretest.
- Los resultados del posttest.
- Los resultados del cuestionario de actitud hacia el inglés.
- Los resultados del cuestionario de estilos de aprendizaje.
- Los resultados del cuestionario sobre las TIC.

Los resultados se interpretarán en relación a las hipótesis previamente formuladas para este estudio. Se analizarán, en primer lugar, los datos cuantitativos para examinar después los de tipo cualitativo.

4.1. Resultados de los pretests y de los postests

En este apartado se analizan los datos propiamente cuantitativos, obtenidos a través del test realizado previamente a la intervención en el aula y del test realizado una vez finalizada esta. Como veremos, el análisis se realizó recurriendo tanto a la estadística descriptiva como a la inferencial, aplicadas a ambos tests por ser recursos básicos en la investigación cuantitativa (Brown, 1988; Alderson, Clapham y Wall, 1995; Hughes, 2003; Pérez Torres, 2006). Con la estadística descriptiva podremos comprobar si debemos recurrir a tests paramétricos o no paramétricos y la estadística inferencial nos permitirá conocer si los datos obtenidos se podrían generalizar.

Así, para analizar los efectos de la intervención en el aula sobre las puntuaciones

obtenidas por los estudiantes se llevó a cabo la comparación de los resultados del pretest y del postest del GE y del GC, para el análisis intragrupos, así como la comparación de medias de los dos grupos en cada uno de los tests, para el análisis intergrupos. Todos los cálculos se realizaron con el software estadístico SPSS versión 15. En la tabla 9 se muestran los resultados obtenidos por todos los participantes del GC en el pretest y en el postest de cada variable.

Participante	UOE (pre)	UOE (post)	Reading (pre)	Reading (post)	Listening (pre)	Listening (post)
1	3,35	8,58	9,00	7,50	5,50	2,50
2	9,28	9,33	0,00	9,50	8,60	10,00
3	2,14	2,33	5,00	2,50	3,50	1,50
4	1,57	4,08	0,00	6,00	0,00	2,50
5	3,21	3,83	6,00	9,50	0,00	3,00
6	4,71	6,50	7,00	7,00	2,00	2,50
7	3,21	4,83	8,50	8,50	4,75	3,50
8	2,28	2,83	3,00	1,50	0,00	0,00
9	6,64	9,50	8,00	7,00	4,30	5,50
10	5,21	5,33	4,00	6,50	5,50	8,00
11	2,64	5,33	7,00	5,00	5,70	2,50
12	2,64	3,75	5,00	6,00	3,50	2,50
13	0,92	5,58	5,00	2,00	1,00	0,00
14	3,00	4,16	7,00	7,00	6,00	6,50
15	2,40	5,16	5,00	6,50	1,00	1,50

Tabla 9. Notas obtenidas en el pretest y en el postest por el GC.

Como se puede comprobar viendo estas medias, las puntuaciones muestran bastantes diferencias en las distintas variables. Estas diferencias se reflejan en los resultados de las pruebas de estadística descriptiva presentados en la tabla 10.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
UOE pretest	15	,92	9,28	3,5467	2,14597
Reading pretest	15	,00	9,00	5,3000	2,72423
Listening pretest	15	,00	8,60	3,4233	2,65538
N válido (según lista)	15				

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del pretest del GC.

El mínimo, nota mínima obtenida, y el máximo, nota máxima alcanzada, son prueba evidente de las diferencias en las puntuaciones. En cuanto a los resultados de las pruebas estadísticas de las puntuaciones del postest del GC, se presentan en la tabla 11.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
UOE postest	15	2,33	9,50	5,4080	2,21195
Reading postest	15	1,50	9,50	6,1333	2,47463
Listening postest	15	,00	10,00	3,4667	2,84396
N válido (según lista)	15				

Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del postest del GC.

De nuevo, los resultados de las pruebas estadísticas revelan que, aunque algunos casos se acortan, sigue habiendo grandes diferencias entre los mínimos y máximos de las puntuaciones del GC. Para una mejor visualización de estos resultados, las puntuaciones obtenidas por cada participante en el pretest y en el postest de cada variable se presentan en los gráficos 1, 2 y 3.

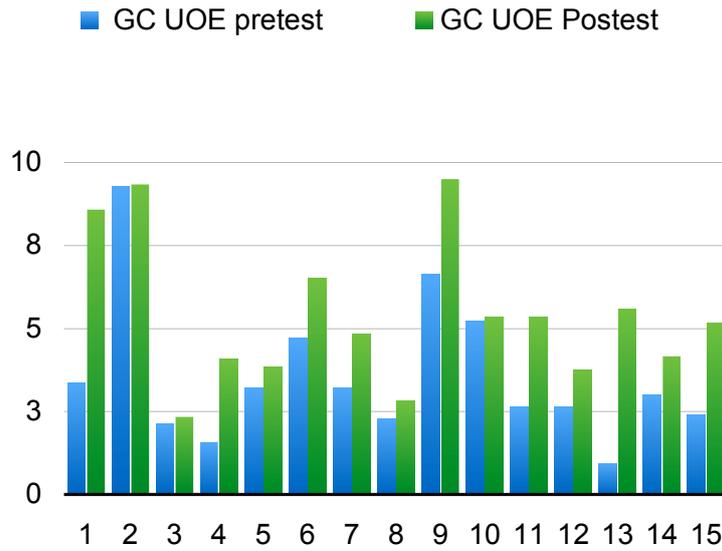


Gráfico 1. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GC en el pretest y posttest de UOE.

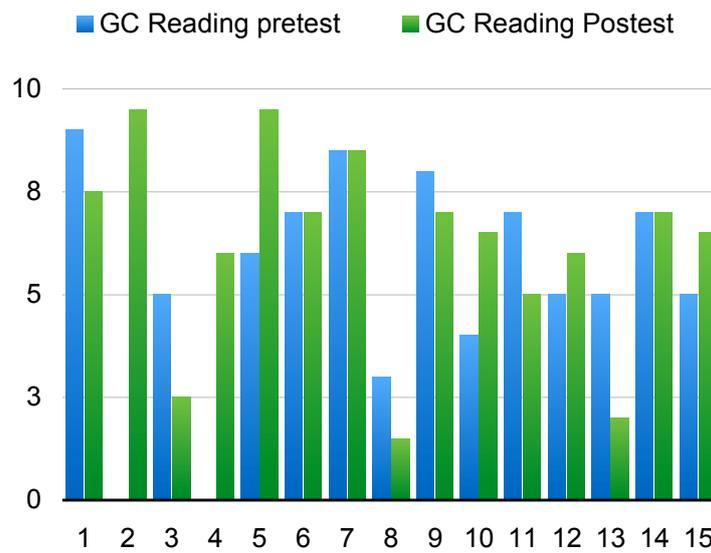


Gráfico 2. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GC en el pretest y posttest de *Reading*.

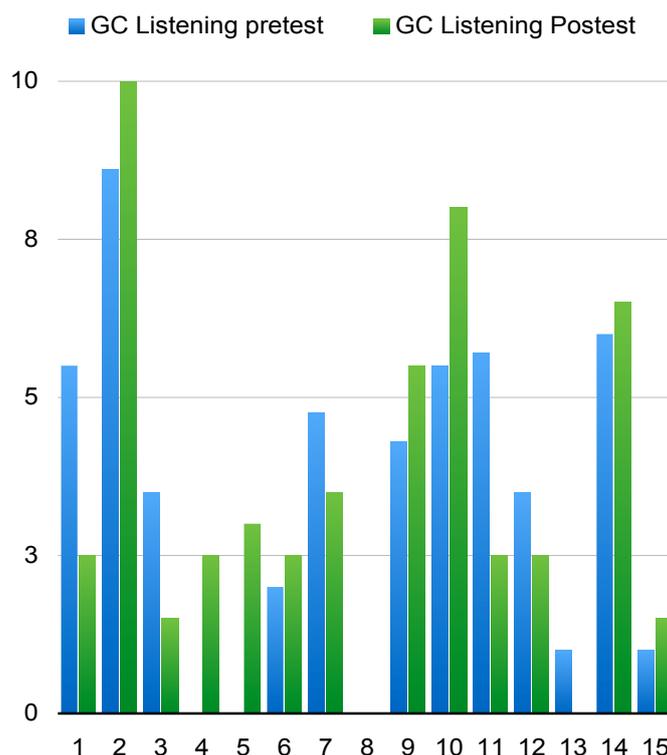


Gráfico 3. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GC en el pretest y postest de *Listening*.

Las puntuaciones obtenidas por los diferentes participantes del GE (véase Tabla 12) también presentan grandes diferencias en algunos casos, tanto en el pretest como en el postest. De nuevo, al igual que ocurría con el grupo de control, esas diferencias quedan reflejadas en los resultados de máximos y mínimos que aparecen en los resultados de las pruebas estadísticas.

Participante	UOE (pre)	UOE (post)	Reading (pre)	Reading (post)	Listening (pre)	Listening (post)
1	4,21	8,00	0,00	10,00	6,00	9,00
2	4,14	4,83	8,00	8,50	6,00	6,00
3	9,40	10,00	10,00	10,00	9,50	10,00
4	6,07	8,58	10,00	9,50	8,00	9,00
5	6,57	8,00	9,00	10,00	6,75	10,00
6	5,35	6,66	8,00	8,50	6,00	6,00
7	3,35	3,91	2,00	4,50	3,00	1,50

8	4,78	8,33	10,00	8,00	4,00	8,00
9	3,78	5,33	8,00	4,00	3,30	6,00
10	5,50	6,91	5,50	5,00	7,00	7,00
11	6,14	9,08	9,00	9,00	8,50	6,00
12	5,71	8,33	8,00	8,00	8,50	6,00
13	1,78	3,00	5,00	2,50	2,30	1,50
14	5,00	8,08	8,00	5,50	4,60	1,50
15	4,50	6,58	9,00	7,00	7,30	3,00
16	1,21	2,50	0,00	0,00	3,50	0,50
17	3,78	7,25	9,00	5,00	5,00	6,00

Tabla 12. Notas obtenidas por el GE en el pretest y en el postest.

Tanto el dato de mínimo y máximo como la desviación típica reflejan estas diferencias en relación al pretest (véase Tabla 13).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
UOE pretest	17	1,21	9,40	4,7806	1,87786
Reading pretest	17	,00	10,00	6,9706	3,32824
Listening pretest	17	2,30	9,50	5,8382	2,16142
N válido (según lista)	17				

Tabla 13. Estadísticos descriptivos del pretest del GE.

Los datos aportados por las pruebas estadísticas (véase Tabla 14) de los resultados del postest del GE muestran también grandes diferencias entre el mínimo y el máximo, así como una desviación típica alta.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
UOE postest	17	2,50	10,00	6,7865	2,17098
Reading postest	17	,00	10,00	6,7647	2,93214
Listening postest	17	,50	10,00	5,7059	3,09767
N válido (según lista)	17				

lista)

Tabla 14. Estadísticos descriptivos del postest del GE.

Los gráficos 4, 5 y 6 permiten visualizar las puntuaciones de cada participante tanto en el pretest como en el postest del GE.

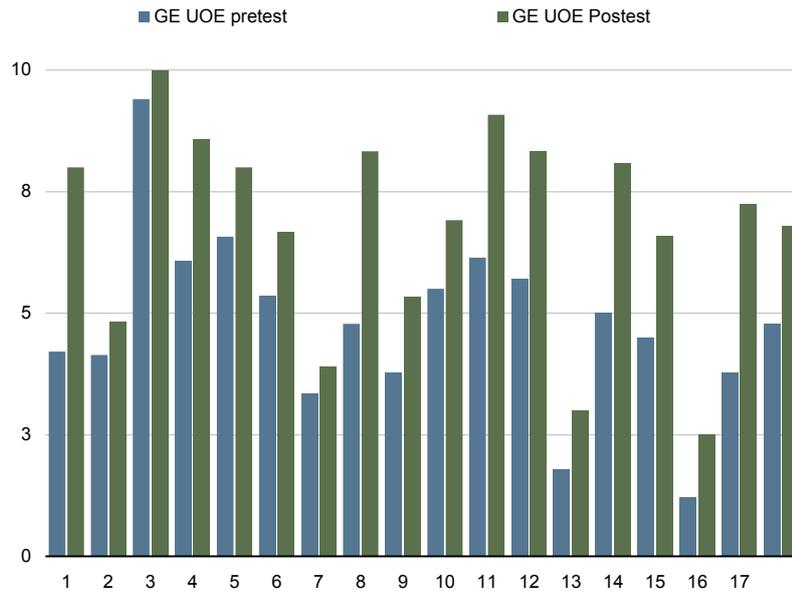


Gráfico 4. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GE en el pretest y postest de UOE.

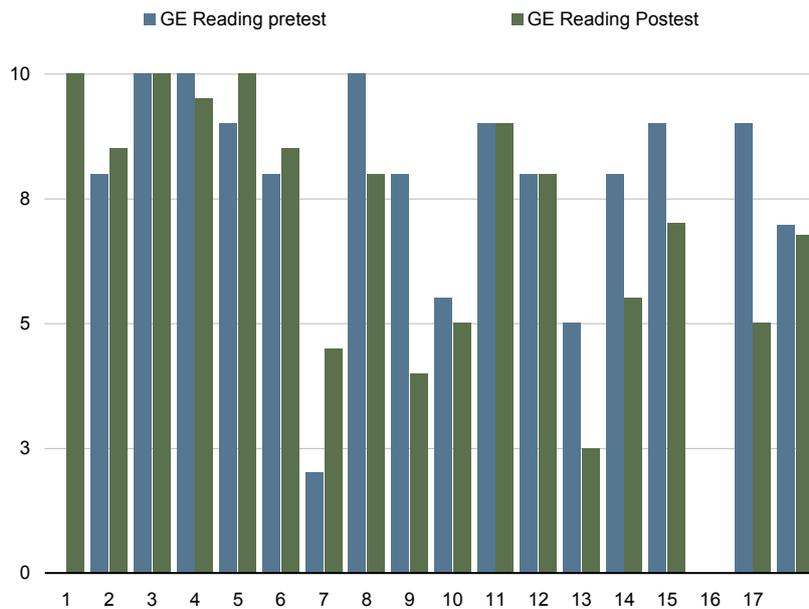


Gráfico 5. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GE en el pretest y postest de Reading.

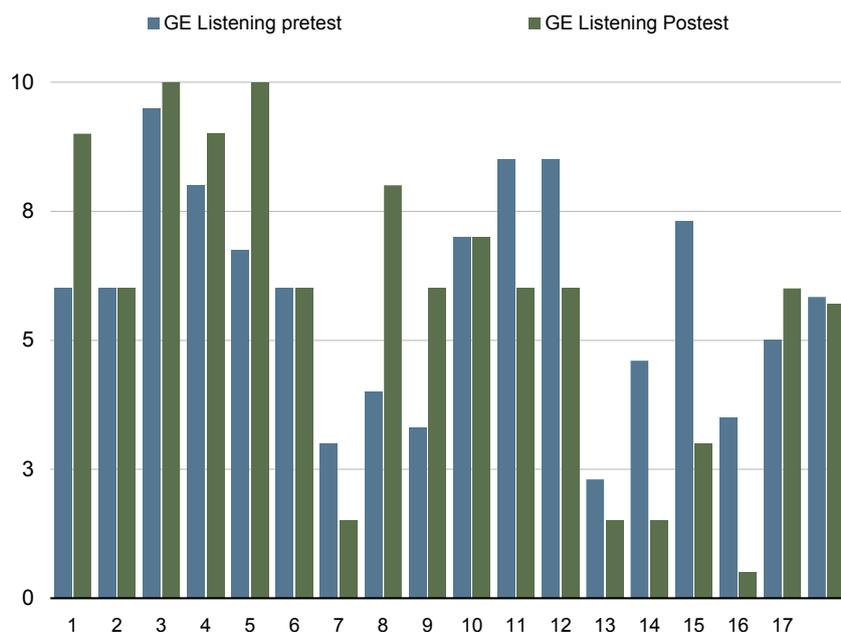


Gráfico 6. Puntuaciones obtenidas por cada participante del GE en el pretest y postest de *Listening*.

Las medias obtenidas por cada grupo en relación con UOE, *Reading* y *Listening* se muestran en la tabla 15, que muestra también la diferencia entre las medias de ambos grupos tanto en el pretest como en el postest, y se realizaron las pruebas de comparación de medias para el contraste de hipótesis, considerándose un nivel de significación alfa de ,05 para todas las pruebas estadísticas.

	Grupo de control			Grupo experimental			Diferencia de Medias
	N	Media	Des. típica	N	Media	Des. Típica	
UOE pretest	15	3,54	2,14597	17	4,78	1,87786	-1,23392
UOE postest	15	5,40	2,21195	17	6,78	2,17098	-1,37847
Reading pretest	15	5,30	2,72423	17	6,97	3,32824	-1,67059
Reading postest	15	6,13	2,47463	17	6,76	2,93214	-,63137
Listening pretest	15	3,42	2,65538	17	5,83	2,16142	-2,41490
Listening postest	15	3,46	2,84396	17	5,70	3,09767	-2,23922

Tabla 15. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones medias obtenidas por el GE y el GC en el pretest y en el postest.

La tabla muestra con claridad que solamente se experimentaron cambios en las puntuaciones de UOE tanto del GE como del de control y también en el *Reading* de este último. En cambio, tanto en *Listening* de ambos grupos como en *Reading* del GE las puntuaciones obtenidas en el postest son similares a las obtenidas en el pretest, mostrando, incluso, una diferencia inapreciable a favor del pretest en el caso de *Reading* y *Listening* del GE. En el gráfico 7 se pueden ver los resultados obtenidos por ambos grupos en el pretest y postest de UOE. Las puntuaciones obtenidas en los tests de *Reading* se muestran en el gráfico 8 y los relativos a *Listening* en el gráfico 9.

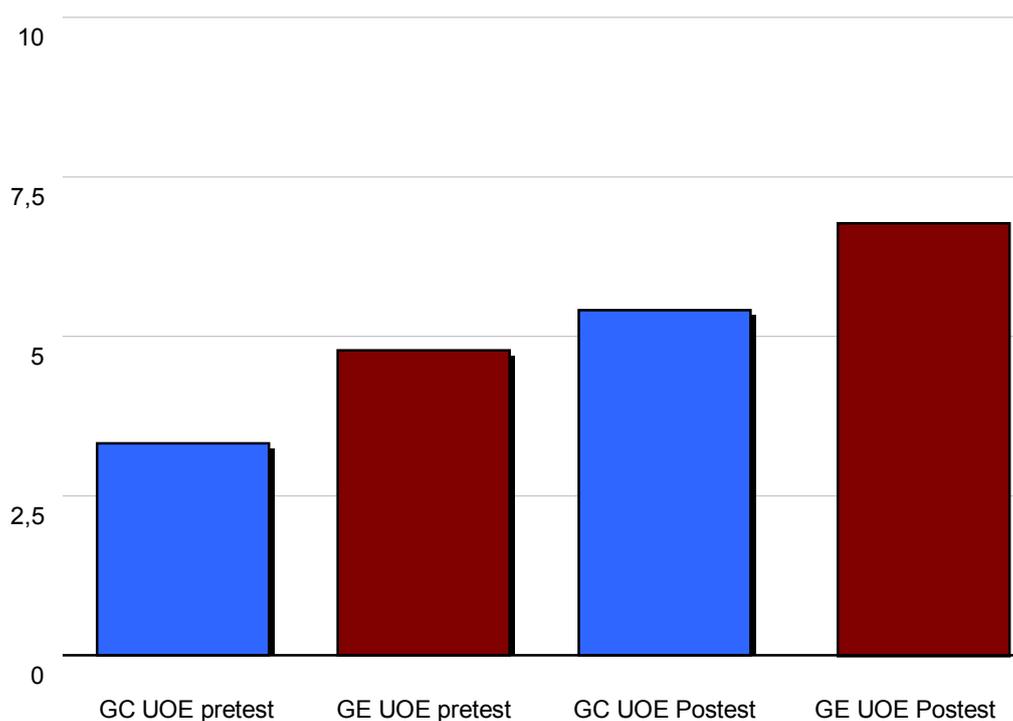


Gráfico 7. Puntuaciones obtenidas en el pretest y postest de UOE por ambos grupos.

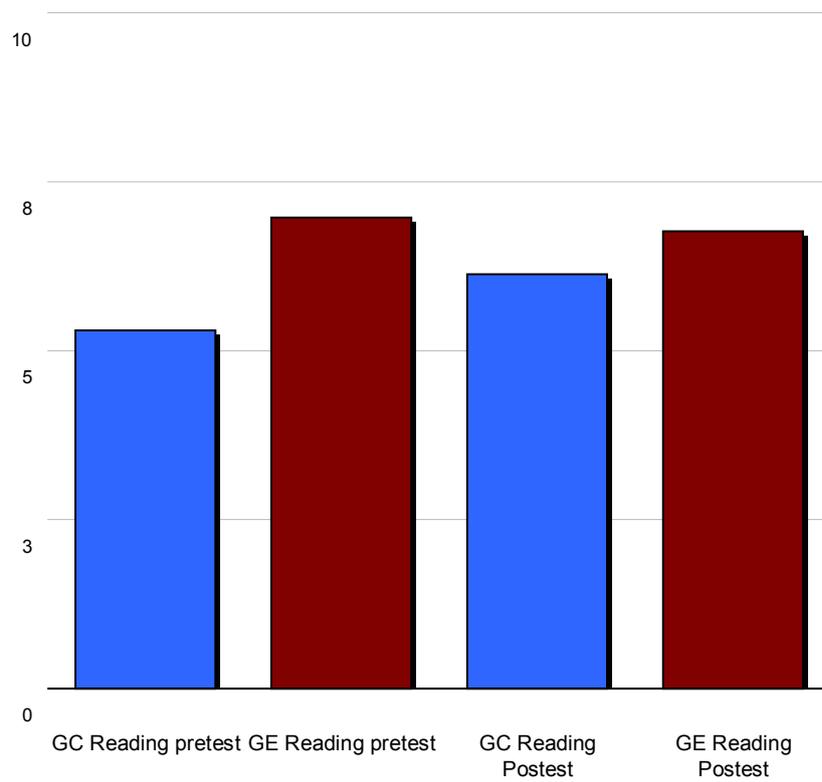


Gráfico 8. Puntuaciones obtenidas en el pretest y postest de *Reading* por ambos grupos.

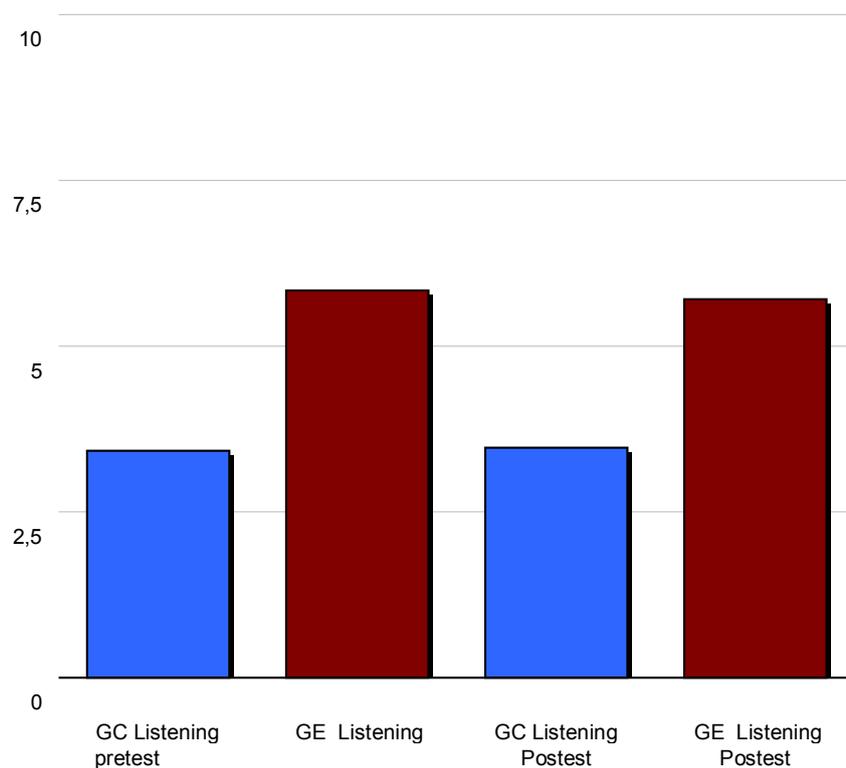


Gráfico 9. Puntuaciones obtenidas en el pretest y posttest de *Listening* por ambos grupos.

A simple vista, se puede observar que ambos grupos experimenta una mejora en los resultados del UOE, mientras que en el de *Reading* solo consigue mejorar sus puntuaciones el GC y en ninguno de los dos grupos mejora sus resultados en el *listening* con respecto al pretest. Para poder interpretar el significado de estos resultados fue necesario recurrir a las pruebas estadísticas con el fin de realizar la comparación de medias para el contraste de hipótesis. Dicha comparación se realizó considerándose un nivel de significación alfa de ,05, nivel de significación aplicado también a las demás pruebas estadísticas. Puesto que los resultados mostrados en esta sección indicaban diferencias en las puntuaciones de ambos grupos, antes de realizar la comparación de medias, era necesario comprobar estadísticamente si las puntuaciones obtenidas presentaban o no una distribución normal para determinar la necesidad de utilizar

pruebas paramétricas o no paramétricas. Con este fin, se efectuó la prueba de normalidad⁵⁴ de Kolmogorov-Smirnov.

Como se puede ver en la tabla 16, los resultados obtenidos en esta prueba muestran que las puntuaciones del grupo de control no presentan una distribución normal en el pretest de UOE ($p=0,018<0,05$) y en el postest de *Listening* ($p=0.045<0.05$). Tampoco tienen una distribución normal las puntuaciones obtenidas en el pretest de *Reading* del GE ($p=0,001<0,05$).

	Grupo de control	Grupo experimental
	Sig.	Sig.
UOE pretest	,018	,568
UOE postest	,115	,188
Reading pretest	,158	,001
Reading postest	,115	,102
Listening pretest	,246	,703
Listening postest	,045	,074

Tabla 16. Resultados de la prueba de normalidad.

Por este motivo, para comprobar si las diferencias entre las medias de las puntuaciones obtenidas por el GC y el experimental tanto en pretest como en el postest eran estadísticamente significativas, fue necesario realizar dos tipos de análisis. Por una parte se recurrió a la estadística no paramétrica *U* de Mann-Whitney⁵⁵ para muestras independientes en el caso de las comparaciones del pretest de UOE y de *Reading*, así

⁵⁴ Al empezar un análisis estadístico es necesario estudiar si el comportamiento de las variables numéricas sigue una distribución normal. Esta característica es todavía más importante cuando se trata de muestras pequeñas, inferiores a 30, porque muchos de los tests estadísticos asumen la normalidad en los datos. Si esta normalidad no existe, se puede llegar a conclusiones erróneas.

⁵⁵ La estadística no paramétrica *U* de Mann-Whitney es la alternativa a la *t* de student para muestras independientes cuando los valores no siguen una distribución normal.

como en las del postest de *Listening*, por no ajustarse a la distribución normal de probabilidades. Por otra parte, se utilizó la estadística paramétrica al aplicar la prueba *t* de Student para muestras independientes con el fin de comparar las medias del postest de UOE y *Reading* y las del pretest de *Listening*, al presentar éstos una distribución normal y después de haber confirmado la igualdad de varianzas por medio de la prueba de Levene⁵⁶.

4.1.1. Diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental en el pretest y en el postest

Al analizar los resultados de la prueba *U* de Mann-Whitney para muestras independientes (véase Tabla 17), se aprecian diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest del GC y del GE en UOE ($p= 0,028 < 0,05$) y en *Reading* ($p= 0,033 < 0,05$).

	<i>Z</i>	<i>P</i>
UOE pretest	-2,191	,028
Reading pretest	-2,133	,033
Listening postest	-1,846	,069

Tabla 17. Prueba *U* de Mann-Whitney para muestras independientes de las diferencias de pretest y postest entre el grupo de control y el experimental.

A su vez, el análisis de los resultados obtenidos con la prueba *t* para muestras independientes (véase Tabla 18) no revela diferencias significativas entre las medias del GC y del GE del postest de UOE y de *Reading*. Por el contrario, se pueden observar diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones obtenidas por ambos grupos en el pretest de *Listening* ($t = 2,835$; $p = 0,008$).

⁵⁶ La prueba de Levene comprueba la igualdad de varianzas. SPSS realiza la prueba automáticamente con la prueba *t* de student y arroja los resultados suponiendo las dos opciones.

	<i>T</i>	<i>p</i>
UOE postest	1,777	,086
Reading postest	,653	,519
Listening pretest	2,835	,008

Tabla 18. Prueba T de students para muestras independientes de las diferencias de postest de UOE y Reading y pretest de Listening entre el grupo de control y el experimental.

Las diferencias de medias de las puntuaciones obtenidas en el pretest y en el postest pueden verse en la tabla 19. Como se puede observar, las diferencias entre las medias de los dos grupos en el pretest tanto de UOE ($p = 0,028$) como de *Reading* ($p = 0,033$) y *Listening* ($p = 0,008$) son significativas mientras que en el postest dejan de serlo.

	Pretest	Postest
	<i>P</i>	<i>p</i>
UOE	,028	,086
Reading	,033	,519
Listening	,008	,069

Tabla 19. Diferencia de medias entre grupos en el pretest y en el postest.

Una vez analizadas las diferencias de medias entre los dos grupos, se realizaron también dos tipos de pruebas para comprobar si se habían producido cambios en las puntuaciones obtenidas por cada grupo entre el pretest y el postest. Por una parte se utilizó el estadístico de contraste no paramétrico de Wilcoxon⁵⁷ para muestras relacionadas en las puntuaciones del pretest de UOE y de *Listening* del GC así como en las de *Reading* del GE, ya que estas puntuaciones no se ajustaban a una distribución normal. A su vez, se aplicó la *t* de Student para muestras relacionadas a *Reading* del GC y también a UOE y *Listening* del GE.

⁵⁷ La prueba de Wilcoxon es la alternativa a la *t* de student para muestras dependientes cuando la distribución de los valores no es normal.

4.1.2. Diferencias entre el pretest y el postest de cada grupo

Los datos obtenidos por medio de la prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas (véase Tabla 20) indican que la diferencia de medias de las puntuaciones de UOE del GC es significativa ($p=0,001$).

	<i>Z</i>	<i>P</i>
UOE (grupo de control)	- 3,408	0,001
Listening (grupo de control)	- 0,063	0,950
Reading (grupo experimental)	- 0,948	0,343

Tabla 20. Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas aplicada a UOE y *Listening* del grupo de control y a *Reading* del grupo experimental.

Por otra parte, la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, utilizada para comprobar la diferencia entre las medias de las puntuaciones obtenidas en *Reading* por el GC y en UOE y *Listening* por el GE, proporcionó los datos que se presentan en la tabla 21. Como se puede ver, los datos indican que solamente existen diferencias significativas entre las medias de las puntuaciones obtenidas por el GE en UOE.

	<i>T</i>	<i>P</i>
Reading (GC)	- 0,948	0,359
UOE (GE)	-7,654	0,000
Listening (GE)	- 0,221	0,828

Tabla 21. Prueba *t* de Student para muestras relacionadas aplicada a *Reading* del grupo de control y a UOE y *Listening* del grupo experimental.

En la tabla 22 se muestran las diferencias de medias de las puntuaciones obtenidas por cada grupo entre el pretest y el postest. Solamente se aprecian diferencias significativas en UOE del grupo de control ($p = 0,001$) y del GE ($p = 0,001$).

	Grupo de control	Grupo experimental
	Sig.	Sig.
UOE pretest-postest	0,001	0,000
Reading pretest-postest	0,359	0,343
Listening pretest-postest	0,950	0,828

Tabla 22. Diferencia de medias entre el pretest y el postest de cada grupo.

Las distintas pruebas paramétricas y no paramétricas realizadas ponen de manifiesto que las medias de las puntuaciones obtenidas por el GE en el pretest, es decir, antes de la intervención en el aula, presentan diferencias estadísticamente significativas con respecto a las obtenidas por el grupo de control. Sin embargo, después de la intervención educativa, las medias de las puntuaciones obtenidas por el GE, aunque siguen siendo superiores a las del GC, dejan de presentar diferencias significativas. Por otra parte, el análisis intragrupos, muestra que tanto el grupo de control como el GE han obtenido en UOE del postest puntuaciones con diferencias significativas con respecto a las obtenidas en el pretest.

Estos resultados, obtenidos aplicando las pruebas de estadística tradicionales, parecen cuestionar la contribución de la aplicación del enfoque sociocultural apoyado con las TIC al aula de Inglés. Sin embargo, parece conveniente utilizar otros recursos de contraste estadístico que puedan proporcionar información sobre la magnitud del efecto obtenido después de la intervención en el aula. Es decir, he considerado la necesidad de buscar la significación práctica de las diferencias que se observan entre el grupo de control y el experimental al finalizar el experimento.

Con este fin, he recurrido a otras posibilidades de contraste estadístico que facilitan la obtención de respuestas esclarecedoras en relación a la magnitud de los efectos deseados (Coe y Soto, 2003; Ledesma, Macbeth y Cortada, 2008; Martín, Tirado,

Ortega y Díaz, 2011; Cohen, 2013). Lo que se conoce como *magnitud del efecto* o *tamaño del efecto* (en adelante TE) es una forma de cuantificar la efectividad de una intervención relativa a una comparación, cálculo que puede realizarse a través de diferentes técnicas. Éstas pruebas son consideradas como complemento necesario a las pruebas de hipótesis por algunos autores como Ledesma et al. (2008), quienes citan a Thompson (1998) para afirmar que la American Psychological Association propone su uso entre los investigadores y a Hunter y Schmidt (2004), que sostienen que dicha asociación considera que las publicaciones periódicas deben solicitar no solo las pruebas estadísticas sino sus TE.

Una de las formas más utilizadas para calcular el TE es la denominada *d* de Cohen, que es la diferencia entre las medias estandarizadas que se están comparando dividida por la desviación típica común. Su cálculo produce unos valores cuya interpretación puede diferir dependiendo del área de investigación en la que se estén aplicando. Así, “un tamaño efecto de 0,20 podría ser grande en algunos contextos teniendo en cuenta sus implicaciones prácticas mientras que en otros ámbitos podría ser pequeño o quizás mediano” (Frías-Navarro, 2011, p.6) y, por lo tanto, “conviene tener claro desde el principio que el valor de la estimación del tamaño del efecto debe ser interpretado en el contexto de un estudio y área concreta de investigación” (Navarro, Llobel y Pérez, 2000, p.238).

Por ello, con el fin de poder valorar la magnitud del cambio ocurrido tras la intervención en el aula y explicar las diferentes obtenidas por el GE con respecto al GC, se empleó la *d* de Cohen (Cohen, 2013). El autor asume que valores superiores a 0,8 indican la presencia de cambios muy importantes, entre 0,5 y 0,8 importantes, por debajo de 0,5 medios y menores de 0,2 indican cambios bajos. Por otra parte, proporciona una tabla

de equivalencias (véase Tabla 23) que permite interpretar el TE.

<i>d</i> (Tamaño del efecto)	Porcentaje del grupo de control que se situaría por debajo de la media del grupo experimental	Efecto
0,0	50%	Bajo
0,1	54%	
0,2	58%	
0,3	62%	Medio
0,4	66%	
0,5	69%	
0,6	73%	
0,7	76%	
0,8	79%	Alto
0,9	82%	
1,0	84%	
1,1	86%	
1,2	88%	
1,3	90%	
1,4	91,9%	
1,5	93,3%	
1,6	94,5%	
1,8	96,4%	
2,0	97,7%	
2,5	99%	
3,0	99,9%	

Tabla 23. Interpretación del tamaño del efecto en porcentajes.

Los resultados obtenidos al calcular la *d* de Cohen se presentan en la tabla 24, en la que puede observarse que existen cambios importantes en los resultados obtenidos en UOE en GE (0,63) con respecto a los obtenidos por el GC, lo mismo que en *Listening* (0,75),

y cambios medios en lo que se refiere a *Reading* ($d = 0,23$).

	<i>D</i>
UOE	0,63
Reading	0,23
Listening	0,75

Tabla 24. Cálculo de la *d* de Cohen de las diferencias entre el grupo experimental y el de control en UOE y *Reading*.

En términos de porcentajes, los resultados indican que en el caso de UOE el GE ha experimentado un cambio importante en sus puntuaciones con respecto al GC y el 73% de sus alumnos se situaría por encima del alumno medio del éste. Del mismo modo, con respecto a *Reading*, el GE ha logrado un aumento medio de sus puntuaciones y más del 58% de sus alumnos se situarían por encima de los del GC. En lo que se refiere a *Listening*, el aumento fue todavía mayor puesto que se ha logrado un aumento alto que situaría al 76% de los alumnos del GE por encima de los alumnos del GC.

4.2. Análisis de los resultados

En este apartado se analizarán los resultados obtenidos en las diferentes pruebas estadísticas en relación a las hipótesis formuladas en esta tesis doctoral. En primer lugar, nos referiremos a la hipótesis general que se planteaba. Según esta hipótesis, la implementación del enfoque sociocultural en la enseñanza de Inglés como lengua extranjera asistido por las TIC favorece el aprendizaje de esta lengua en cuanto a la gramática y el vocabulario, a la comprensión lectora y a la oral.

Los resultados obtenidos por ambos grupos en el postest permiten comprobar que el GE obtiene puntuaciones mayores que el GC en todos los casos y, en ese sentido, se podría interpretar que la implementación del tratamiento pedagógico objeto de esta

investigación favorece el aprendizaje de esta lengua, aunque es necesario un análisis más profundo en relación a las distintas hipótesis de trabajo formuladas. Las tres primeras se refieren al comportamiento intragrupos ya que analizan los resultados obtenidos por ambos grupos en el pretest y en el postest.

Así, la primera hipótesis de trabajo planteada es que la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en el postest de UOE por el GE mostrarán una diferencia mayor con respecto a los resultados obtenidos en el pretest que la de los alumnos del GC. Los primeros habían obtenido un resultado de 4,78 en el pretest y obtienen un 6,78 en el postest, siendo la diferencia entre ambas pruebas de dos puntos. Por su parte, los alumnos del GC habían obtenido 3,54 en el pretest y mejoran en el postest al obtener un 5,4. La diferencia entre las dos pruebas es de 1,86, diferencia que, al ser prácticamente igual a la obtenida por el GE, lleva a concluir que la hipótesis formulada no se confirma.

La formulación de la siguiente hipótesis indica que los alumnos del GE obtendrán una diferencia superior entre el pretest y el postest de *Reading* que la obtenida por el GC. En este caso, el GE no experimenta variación en el resultado, incluso la variación, aunque inapreciable sería a la baja, con un 6,97 en el primer test y un 6,76 en el segundo. En cambio, el GC mejora obteniendo una diferencia entre el postest y el pretest de 0,83, al pasar de 5,3 a 6,13. Por lo tanto, la segunda hipótesis no se confirma.

Lo mismo ocurre con la siguiente hipótesis, referida al *Listening*. En este caso la formulación afirma que el GE tendrá una diferencia mayor entre el pretest y el postest que la obtenida por el GC. Sin embargo, en este caso ninguno de los dos grupos obtiene mejor calificación puesto que el GE pasa de obtener un 5,83 a un 5,7 y el GC de un 4,42 a un 4,46. Así pues, la tercera hipótesis tampoco se cumple.

Las tres hipótesis restantes se refieren a los resultados intergrupos ya que comparan los

resultados obtenidos por los dos grupos en los tests. Así, la primera hipótesis afirma que los alumnos del GE obtendrán calificaciones más altas que el GC en el postest de UOE. La media obtenida por el GC es de 5,4 puntos, mientras que la obtenida por el GE es de 6,78, con una diferencia entre ambos de 1,38 puntos. Si bien las pruebas estadísticas demuestran que esta diferencia no es significativa, hay que tener en cuenta la aportación a la interpretación de estos datos de la d de Cohen. En este sentido, el tamaño del efecto experimentado en el postest del GE en comparación con el obtenido por el GC es de 0,63, lo que se interpreta como un efecto importante que, utilizando las tablas proporcionadas por Cohen (2013), indica que el 73% de los alumnos del GE estarían por encima un alumno medio del GC en UOE. Con esta interpretación de la diferencia de medias, podemos afirmar que la hipótesis de trabajo formulada se cumple.

La siguiente hipótesis se refiere a la comparación de la media de ambos grupos en el postest de *Reading*, afirmando que la del GE será mayor. En este caso la media obtenida por el GE es de 6,76, mientras que la del GC es de 6,13, presentando una diferencia entre ambas de 0,63 puntos. De nuevo, estadísticamente hablando, la diferencia entre ambas no es significativa. Sin embargo, al interpretarlas teniendo en cuenta el tamaño del efecto obtenido al calcular de d de Cohen, obtenemos un TE de 0,23, que supone un cambio medio y que, analizándolo de nuevo con las tablas, indica que un alumno medio del GC estaría por debajo del 58% de los alumnos del GE en *Reading*. De nuevo, según esta interpretación, la hipótesis se cumple.

En lo que respecta a la última hipótesis formulada, ésta afirma que las calificaciones del GE serán más altas que las del GC en el postest de *Listening*. En este caso, la media obtenida por el GC es de 3,46, mientras que la obtenida por el GE es de 5,70, lo que representa una diferencia de 2,24 puntos. Al igual que en las hipótesis anteriores, las

pruebas estadísticas señalan que las diferencias no son significativas pero, también en este caso, el TE calculado con la d de Cohen indica que el efecto conseguido con la intervención docente es de 0,75, lo cual significa que es un efecto alto y que supone que más de un 76% de los alumnos del GE estarían por encima de un alumno medio del GC en cuanto a *Listening*. Por lo tanto, esta hipótesis también se cumple.

En resumen, la interpretación de los datos obtenidos se ha basado en el TE obtenido con el cálculo de la d de Cohen por considerar que es una interpretación más realista que la que se podría efectuar por medio de la significación estadística. Como afirman Coe y Soto (2003, p.147)

La Magnitud del Efecto (ME) es simplemente una manera de cuantificar la efectividad de una particular intervención, relativa a alguna comparación. Es fácil de calcular y entender, y puede aplicarse a algún resultado medido en educación o en ciencias sociales. Este concepto nos permite movernos más allá de la simple pregunta “¿el método A es efectivo o no?” a una más sofisticada como “¿Qué tan bien funciona el método A en varios contextos?”. Más aún, al poner énfasis en el aspecto más importante de una intervención –la magnitud del efecto- más que en su significancia estadística (que pone en conflicto a la magnitud del efecto y el tamaño de la muestra), promueve un enfoque más científico a la acumulación de conocimientos. Por estas razones, la ME es una herramienta importante para reportar e interpretar la efectividad de una condición específica o para describir las diferencias”.

De la misma opinión es Frías-Navarro (2011, p.12) quien afirma que “la denominada reforma estadística cambia el punto de mira desde “cómo es de probable o improbable el resultado muestral” hacia dos cuestiones principalmente: “cómo es de grande el tamaño del efecto detectado” y “si se puede replicar””. Como sostiene la autora el tamaño del efecto debe interpretarse teniendo en cuenta el contexto y sus implicaciones prácticas. Así, lo que en un contexto podría ser un tamaño pequeño, en otro puede

resultar de importancia y, por lo tanto, el TE debe interpretarse teniendo en cuenta este contexto y el área de investigación (Navarro et al., 2000). En este sentido, en lo que afecta a este estudio, estamos realizando un experimento en el ámbito de la educación formal, en un nivel concreto de ESO y por lo tanto siguiendo las directrices en cuanto a contenidos y evaluación dictados por la ley.

En este contexto, la diferencia de medias es importante puesto que se traduce en calificaciones que, en unos casos, pueden suponer la promoción o no al siguiente nivel educativo. Concretamente, en el caso de los alumnos de 4º curso de ESO, una diferencia muy pequeña, por ejemplo entre obtener un 4 o un 5, puede suponer el suspenso en la asignatura y, en consecuencia, la no titulación como graduado en ESO. Cuando se trata de alumnos de Bachillerato, la misma diferencia significa también la no obtención del título pero, incluso si la diferencia se da dentro de las calificaciones consideradas como “aprobado”, una pequeña diferencia puede influir en la nota media del alumno que influirá en la posibilidad de realizar los estudios de su preferencia en caso de tener intención de ir a la universidad.

En otras palabras, en casos como el analizado en esta investigación, las diferencias cuentan y, a pesar de no poder generalizarse los resultados por no ser estadísticamente significativos, puede decirse que la intervención en el aula de Inglés como lengua extranjera implementando el enfoque sociocultural asistido por las TIC, ha permitido a los alumnos obtener calificaciones superiores a las alcanzadas por los alumnos que recibieron las clases según el sistema tradicional. Por otra parte, el hecho de que el TE conseguido suponga que el 73% de los alumnos del GE vayan por delante en UOE, el 58% en *Reading* y el 76% en *Listening* implica que el GC necesitará más tiempo para alcanzar el mismo nivel de aprendizaje. En este sentido el TE conseguido también es

una ventaja desde el punto de vista de los resultados del proceso de enseñanza / aprendizaje en el contexto institucional.

4.3. Resultados de los cuestionarios

En esta sección se analizarán los datos obtenidos de los diferentes cuestionarios para, posteriormente relacionarlos con los datos cuantitativos.

4.3.1. Datos del cuestionario de actitud hacia el inglés y del cuestionario de estilos de aprendizaje

Los datos obtenidos se someterán a análisis estadístico con el fin de comparar los dos grupos en relación a los diferentes ítems del cuestionario. Por una parte, se realizarán las medidas de frecuencia para conocer el número de veces que se da cada respuesta en cada grupo. Por la otra, se presentarán las medidas de tendencia central que proporcionan información sobre los valores medios y el comportamiento de los participantes de cada grupo. Al conocer la media de cada grupo podremos conocer las diferencias entre las actitudes de cada grupo hacia el inglés. También se presentará la desviación típica pues, aunque es una medida que se aplica normalmente a los datos de tipo cuantitativo, nos permitirá comprobar hasta qué punto las puntuaciones son dispersas. Los estadísticos descriptivos con todas estas medidas en relación al GC se presentan en la tabla 83 (véase Anexo 5). Del mismo modo, en la tabla 84 (véase Anexo 6) se presentan las del GE.

Los estadísticos de frecuencias nos permitirán analizar con más detalle el comportamiento de ambos grupos en relación a los diferentes ítems del cuestionario. En cuanto a la edad, como se puede ver en la tabla de frecuencias (Tabla 25) prácticamente no hay diferencia entre los dos grupos. El 82,4% de los participantes del

grupo experimental tienen 15 años, edad que tienen el 85,5% de los participantes del grupo experimental.

GC	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 15	14	82,4	82,4	82,4
16	2	11,8	11,8	94,1
17	1	5,9	5,9	100,0
Total	17	100,0	100,0	
GE	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos 15	14	87,5	87,5	87,5
16	2	12,5	12,5	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 25. Descriptivos de frecuencia de la edad de los participantes de ambos grupos.

En el gráfico 10 se pueden visualizar estos datos.

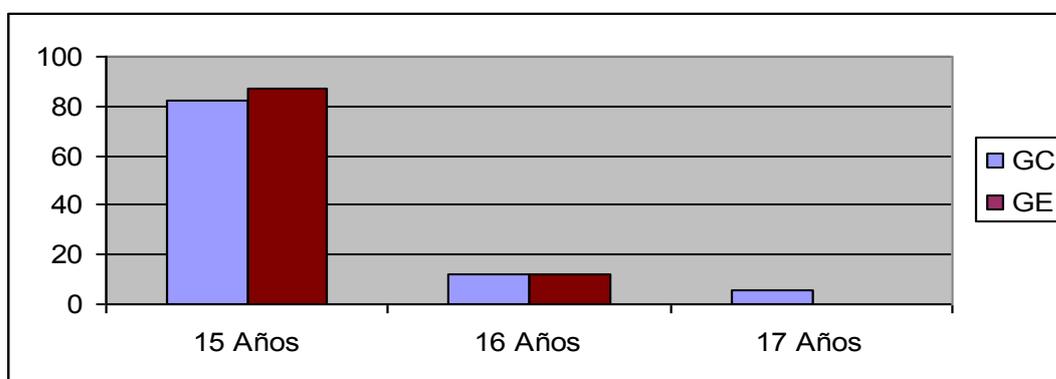


Gráfico 10. Edad de los participantes de ambos grupos.

En cambio, los dos grupos se diferencian claramente en cuanto al género de los participantes, como se puede ver en la tabla de estadísticos descriptivos (Tabla 26) y en el gráfico 11, en el que se reflejan los datos. Mientras que el GC cuenta con un 64,7 de participantes varones, en el GE el 62,5% son mujeres.

GC	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
----	------------	------------	-------------------	----------------------

Válidos	H	11	64,7	64,7	64,7
	M	6	35,3	35,3	100,0
	Total	17	100,0	100,0	
GE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	H	6	37,5	37,5	37,5
	M	10	62,5	62,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 26. Descriptivos de frecuencia del género de los participantes de ambos grupos.

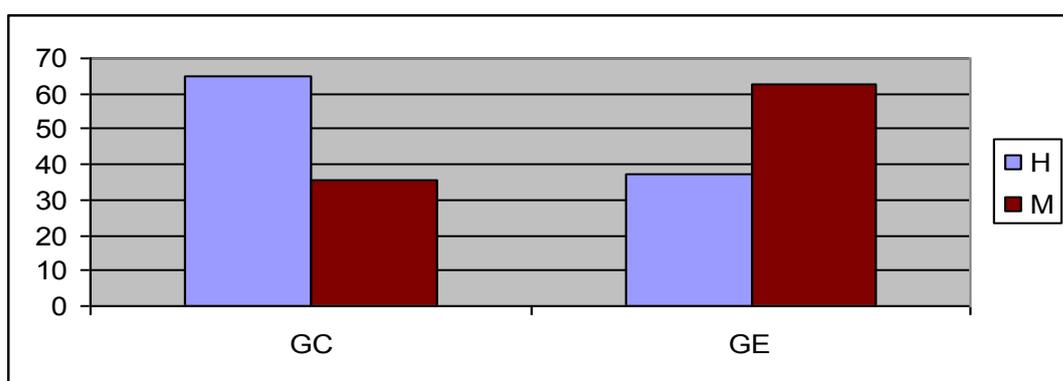


Gráfico 11. Género de los participantes de ambos grupos.

En cuanto a la nacionalidad de los participantes en el estudio, existen ciertas diferencias entre los grupos pues, mientras que el 100% del grupo experimental son españoles, el 27,6% del grupo de control son extranjeros (véase Tabla 27), como se expone en el gráfico 12.

GC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Española	14	82,4	82,4	82,4
	Otras	3	17,6	11,8	100,0
	Total	17	100,0	100,0	
GE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Española	16	100,0	100,0	100,0

Tabla 27. Descriptivos de frecuencia de la nacionalidad de los participantes de los dos grupos.

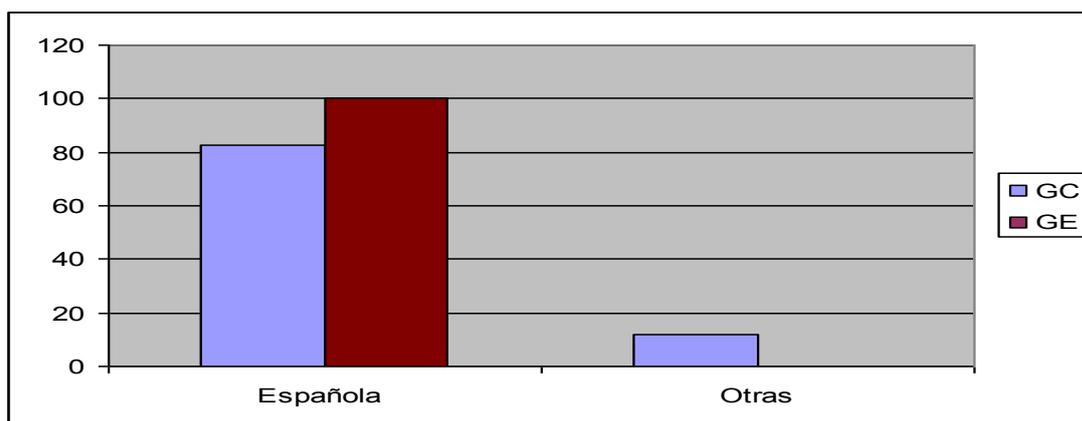


Gráfico 12. Nacionalidades de los participantes de ambos grupos.

En lo que se refiere a la lengua de comunicación familiar, hay una ligera diferencia entre los dos grupos ya que en el GE el español es el idioma del 93,8% de los participantes del grupo, mientras que el español es el habla familiar del 73,3% de los participantes del GC. Esta diferencia es prácticamente inexistente en relación al conocimiento que los alumnos tienen de otras lenguas extranjeras aparte del inglés. En ambos casos, el francés es el idioma más conocido puesto que la mayor parte del alumnado tiene la optativa de Francés como segunda lengua extranjera. Así, el 86,7% del GC se refieren al francés y el GE hace referencia a esta lengua el 93,8%, datos que contiene la tabla 28 y que pueden visualizarse en el gráfico 13.

GC				
Otros idiomas que conoces	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Francés	13	76,5	86,7	86,7
Otros	2	11,8	13,3	100,0
Total	15	88,2	100,0	
Perdidos Sistema	2	11,8		
Total	17	100,0		
Idioma familiar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	11	64,7	73,3	73,3

Otros	4	23,6	13,3	100,0
Total	15	88,2	100,0	
Perdidos Sistema	2	11,8		
Total	17	100,0		
GE				
Otros idiomas que conoces	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Francés	15	93,8	93,8	93,8
Otros	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	
Idioma familiar	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Español	15	93,8	93,8	93,8
Inglés	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 28. Descriptivos de frecuencia del conocimiento de otros idiomas y del idioma familiar de ambos grupos.

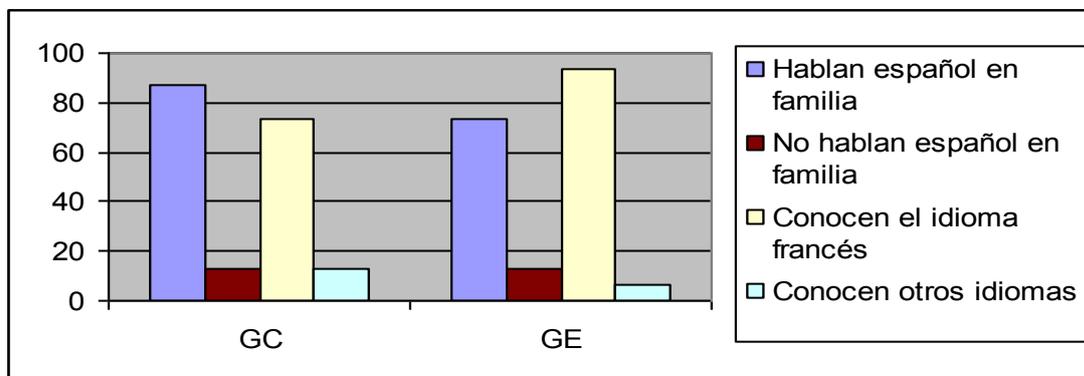


Gráfico 13. Idioma familiar de los participantes y otros idiomas que conocen.

Las respuestas sobre los medios audiovisuales a través de los cuales los alumnos escuchan la lengua inglesa muestran diferencias en los hábitos de los dos grupos (véase Tabla 29). Así, prácticamente la totalidad del GE escucha el inglés a través de la música ya que el 81,3% dicen escucharla y el 12,5% afirman que escuchan música y ven películas. Sólo el 6,3% dice ver solamente películas o series. El comportamiento del GC

es diferente puesto que un 35% ven solamente películas o series mientras que un 57,1% solamente escuchan música. Además, un 7,1% dice no escuchar ningún medio audiovisual en inglés. Los resultados se pueden visualizar en el gráfico 14.

GC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Películas / Series	5	29,4	35,7	35,7
	Música	8	47,1	57,1	92,9
	No escucho nada	1	5,9	7,1	100,0
	Total	14	82,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	17,6		
	Total	17	100,0		
CE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Películas Series	1	6,3	6,3	6,3
	Música	13	81,3	81,3	87,5
	Películas y música	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 29. Descriptivos de frecuencia de utilización de medios audiovisuales en inglés.

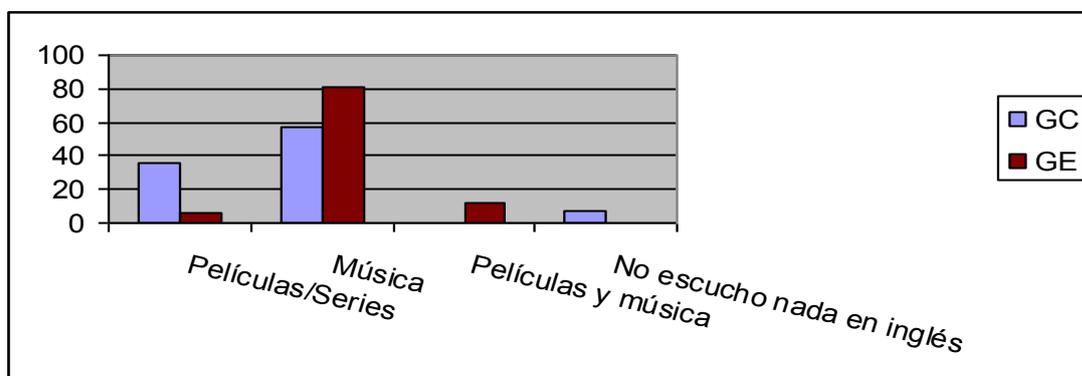


Gráfico 14. Medios audiovisuales utilizados por los dos grupos en los que se escucha en inglés.

Otro punto en el que se encuentran diferencias entre los dos grupos es en lo que respecta

a la motivación para aprender inglés. Las respuestas proporcionadas por los alumnos (véase Tabla 30) muestran que el 40% del GC encuentra la motivación para estudiar inglés en su utilidad para el futuro, porcentaje ligeramente superior al de los que afirman estar motivados sin especificar por qué, el 33,3%. A su vez, el porcentaje de alumnos que reconocen no estar motivados, el 13,3%, es el mismo que el de los que encuentran la motivación en su utilidad para viajar. En cambio, la mayor parte del GE, con un 60% reconoce que su motivación para estudiar inglés es su utilidad en el futuro. El resto del grupo divide las repuestas entre los que afirman estar motivados sin especificar por qué y los que lo encuentran útil para viajar. Ningún alumno dice no estar motivado para estudiar inglés. Estas respuestas se pueden visualizar en el gráfico 15.

GC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	5	29,4	33,3	33,3
	Sí, para viajar	2	11,8	13,3	46,7
	Sí, es bueno para el futuro	6	35,3	40,0	86,7
	No	2	11,8	13,3	100,0
	Total	15	88,2	100,0	
Perdidos	Sistema	2	11,8		
Total		17	100,0		
CE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	3	18,8	20,0	20,0
	Sí, para viajar	3	18,8	20,0	40,0
	Sí, es bueno para el futuro	9	56,3	60,0	100,0

	Total	15	93,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	6,3		
Total		16	100,0		

Tabla 30. Descriptivo de frecuencias de la motivación de ambos grupos.

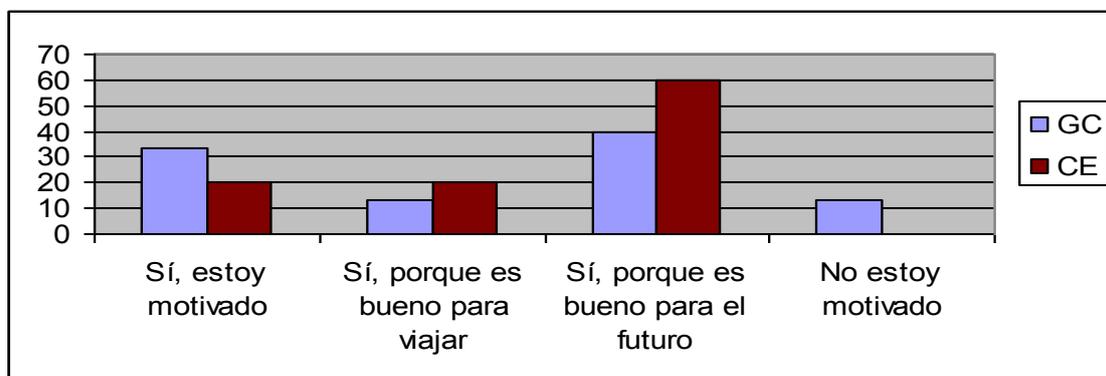


Gráfico 15. Motivación para aprender inglés de ambos grupos.

Las siguientes preguntas del cuestionario se centran en la percepción de los alumnos sobre su dominio del inglés. Las respuestas a la primera de ellas (véase Tabla 31), referida al nivel de inglés que los alumnos creen tener, pueden clasificarse en tres niveles, alto, medio y bajo. El análisis de estos datos revela que los dos grupos son parecidos en cuanto a la percepción de poseer un nivel medio de inglés. Es decir, en el GC, el 50% creen tener este nivel, porcentaje similar al del GE, con un 56,3%. En cambio, son diferentes en cuanto al porcentaje de alumnos que creen tener un nivel bajo y a aquellos que creen tenerlo alto. Así, mientras que el 12,5% del GC cree tener un nivel alto, el mismo porcentaje del GE cree tener un nivel bajo. Además, el 33,3% de este grupo considera que su nivel de inglés es alto, mientras que un número aproximado del GC, el 37,5%, creen tener un nivel bajo. En el gráfico 16 se ven reflejadas todas estas diferencias.

GC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	2	11,8	12,5	12,5

	Medio	8	47,1	50,0	62,5
	Bajo	6	35,3	37,5	100,0
	Total	16	94,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	5,9		
Total		17	100,0		
GE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Alto	5	31,3	31,3	31,3
	Medio	9	56,3	56,3	87,5
	Bajo	2	12,5	12,5	100,0
	Total	16	100,0	100,0	

Tabla 31. Descriptivo de frecuencias de percepción del nivel de inglés de ambos grupos.

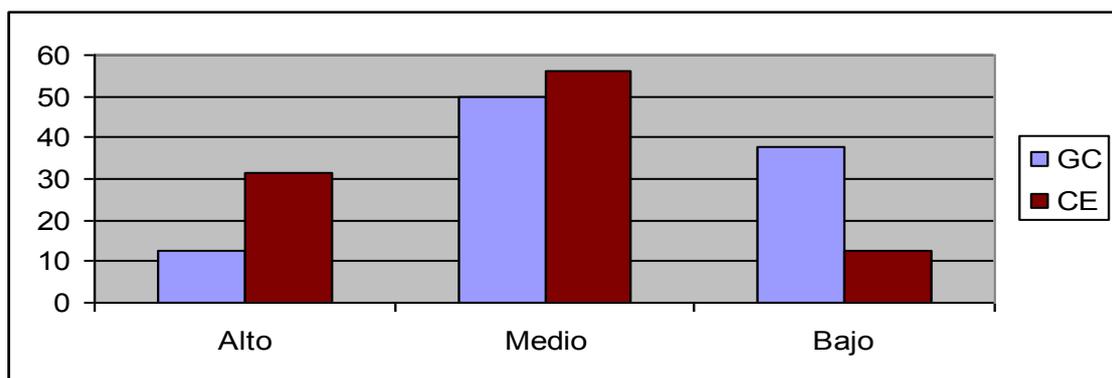


Gráfico 16. Percepción del nivel de inglés de ambos grupos.

En la siguiente pregunta, los estudiantes describen de nuevo su dominio del inglés pero, en esta ocasión, lo hacen respecto a las cuatro destrezas lingüísticas. Para ello disponen de las opciones “Nivel principiante”, “Nivel básico”, “Nivel intermedio” y “Nivel alto”. El análisis de las respuestas obtenidas (véase Tabla 32) revela similitudes y diferencias entre los dos grupos. En cuanto a la comprensión oral, vuelve a comprobarse que los grupos tienen un comportamiento similar en lo que se refiere a número de alumnos que creen tener un nivel medio, en ambos casos un 37,5%. De nuevo también, los dos grupos se diferencian principalmente en el número de alumnos que creen tener un nivel bajo o un nivel alto de comprensión oral. En el caso del GC, el 12,5% admite tener nivel

de principiante, porcentaje igual al de los que creen tener un nivel alto. En cuanto al nivel básico, obtiene el mismo porcentaje que el nivel medio, es decir, un 37,5%. A su vez, sólo el 6,3% del GE cree tener un nivel de principiante, mientras que el 31,3% afirma tener un nivel alto. Los porcentajes de este grupo en relación a los niveles básico e intermedio muestran menos diferencia, un 25% y un 37,5% respectivamente, y se asemejan a los del GC. Los datos están representados en el gráfico 17.

GC	Nivel principiante	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel alto
Comprensión oral	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%
Expresión oral	6,3%	62,5%	25%	6,3%
Comprensión escrita	6,3%	31,3%	25%	37,5%
Expresión escrita	25%	18,8%	37,5%	18,8%
GE	Nivel principiante	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel alto
Comprensión oral	6,3%	25%	37,5%	31,3%
Expresión oral	6,3%	37,5%	50%	6,3%
Comprensión escrita	6,3%	12,5%	43,8%	37,5%
Expresión escrita	0%	18,8%	56,3%	25%

Tabla 32. Descriptivo de frecuencias de nivel de inglés por destrezas de ambos grupos.

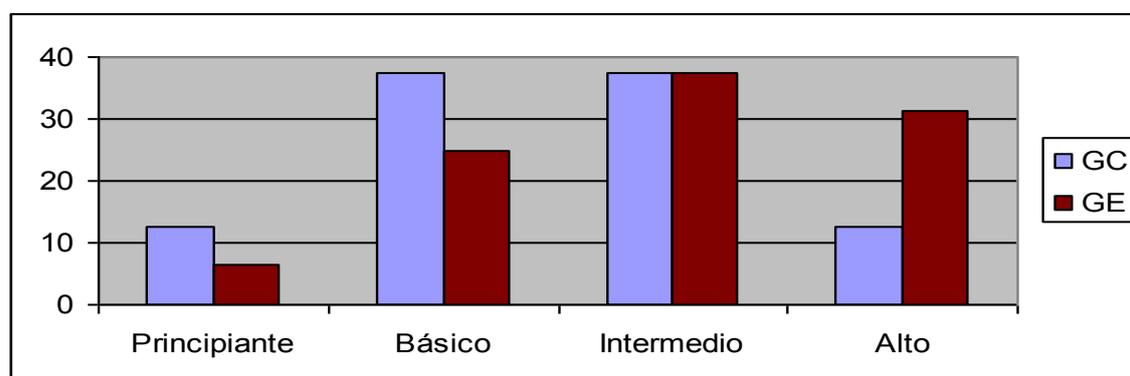


Gráfico 17. Percepción de nivel de comprensión oral de ambos grupos.

En cambio las percepciones de ambos grupos en cuanto a su destreza de expresión oral, presentadas en el gráfico 18, son bastante diferentes. Aunque, por una parte, coinciden

en el porcentaje de alumnos que consideran tener un nivel principiante o alto (6,3%), por la otra, los resultados casi se invierten en relación al nivel intermedio y básico. Así, el 62,5% de los estudiantes del GC creen tener un nivel básico mientras que el 37,5% de los del GE son de esa opinión. De la misma forma, mientras que solo el 25% de los alumnos del GC creen tener un nivel medio, el 50% de los del GE se atribuyen este nivel.

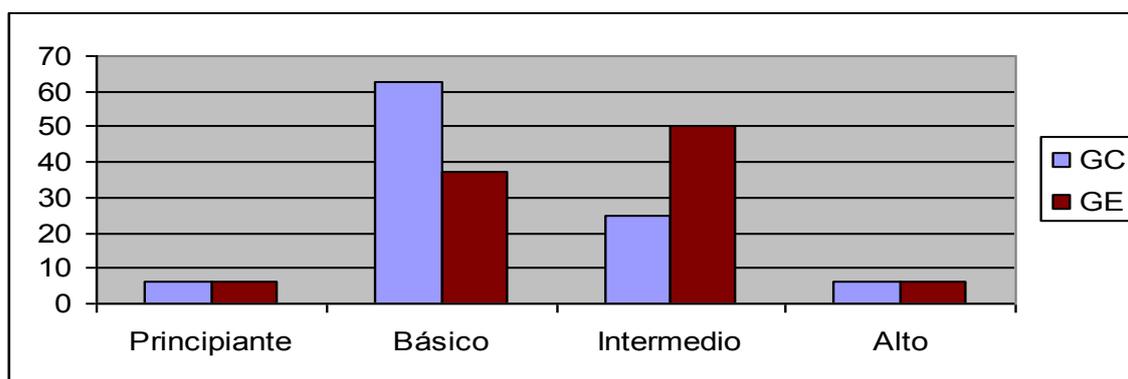


Gráfico 18. Percepción de nivel de expresión oral de ambos grupos.

Del mismo modo, al referirse a la comprensión escrita, cuyos resultados pueden visualizarse en el gráfico 19, los dos grupos coinciden en los porcentajes de los niveles principiante y alto, el 3,6% y el 37,5% respectivamente. Igualmente, en lo que se refiere a los niveles básico e intermedio los resultados casi se invierten. Así, el 31,3% del GC creen tener un nivel básico mientras que esta es la percepción del 25% del GE. A su vez, el 25% del GC consideran tener un nivel intermedio, nivel al que creen pertenecer el 43,8 del GE.

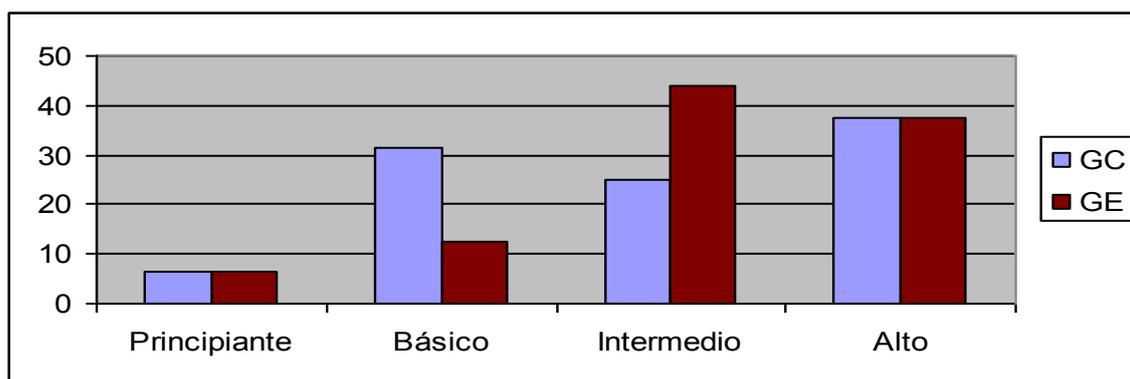


Gráfico 19. Percepción de nivel de comprensión escrita de ambos grupos.

La diferencia fundamental en la percepción de los participantes en este estudio sobre su nivel de de destreza de expresión escrita se encuentra en el nivel principiante ya que, mientras que el 25% del GC cree tener este nivel, ningún estudiante del GE se lo atribuye. En el nivel básico, en cambio, ambos grupos coinciden al elegirlo el 18,8% de los alumnos. En los niveles alto e intermedio también existen diferencias. Así el 37,5% del GC dicen tener un nivel intermedio en contraposición al 56,3% del GE que se consideran dentro de este nivel. Más cerca están los porcentajes relativos al nivel alto ya que lo eligen el 18,8% del GC y el 25% del GE. Estos resultados se presentan en el gráfico 20.

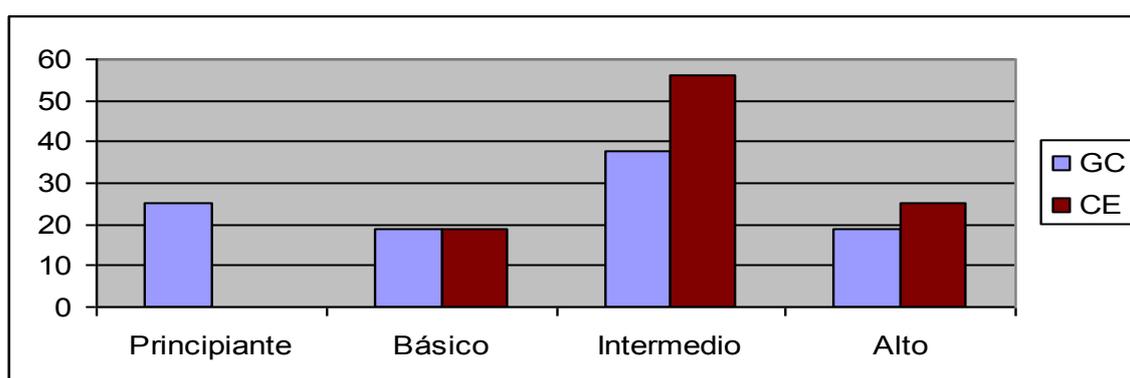


Gráfico 20. Percepción de nivel de expresión escrita de ambos grupos.

Con esta pregunta finaliza la primera parte del cuestionario, en la que se obtienen los datos personales de los participantes en el estudio y la percepción que éstos tienen sobre

su nivel de inglés. Con los datos obtenidos tenemos un perfil de los dos grupos que revela sus diferencias.

En cuanto a las similitudes, ambos grupos están compuestos por estudiantes mayoritariamente de 15 años, de nacionalidad española, con el español como lengua de su entorno más íntimo y familiar y que en un porcentaje alto estudian Francés como segunda lengua extranjera. Se diferencian en el uso de medios audiovisuales para escuchar inglés porque un pequeño porcentaje del GC (el 7,1%) no escucha música ni ve películas en inglés. En cuanto a la motivación para aprender inglés, en un porcentaje aproximado encuentran que están motivados porque es útil para viajar o que será útil en el futuro. La diferencia más importante en este apartado es que el 13% del GC no se sienten motivados para aprender este idioma.

En cuanto a las percepciones que tienen sobre su dominio del inglés, un porcentaje aproximado cree tener un nivel medio y se diferencian principalmente en que el porcentaje de alumnos del GE que cree tener un nivel alto, coincide con el porcentaje del GC que cree tener un nivel bajo. Si analizamos las respuestas por destrezas, comprobamos que la percepción del dominio de las diferentes destrezas del GC (Gráfico 21) es más heterogénea que la del GE, predominando distintas opciones según la destreza implicada. Así, las respuestas predominantes en relación a la comprensión oral, con el mismo porcentaje, son la de nivel intermedio y básico, mientras que este último predomina, con un porcentaje alto (62,5%), el nivel básico. En cambio, tanto en relación a la comprensión como a la expresión escrita, ambas con un porcentaje del 37,5%, las opciones con más elegidas son la de nivel alto e intermedio respectivamente.

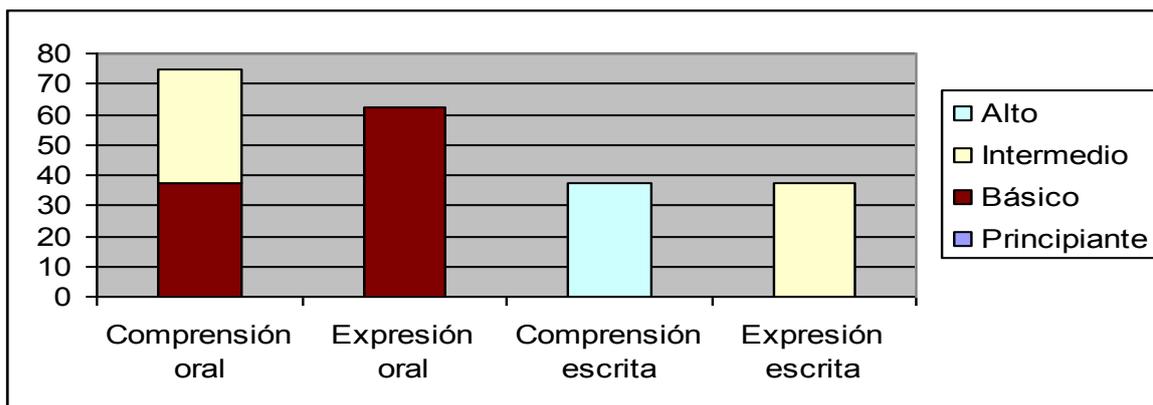


Gráfico 21. Ítem del GC con el porcentaje más alto en cada destreza.

No ocurre lo mismo con el GE, el cual tiene una percepción más homogénea en relación a las diferentes destrezas. Como refleja el gráfico 22, la opción con el porcentaje más alto es la de nivel intermedio. El porcentaje de la misma varía desde el 37,5% obtenido en la comprensión oral hasta el 56,3% de la expresión escrita.

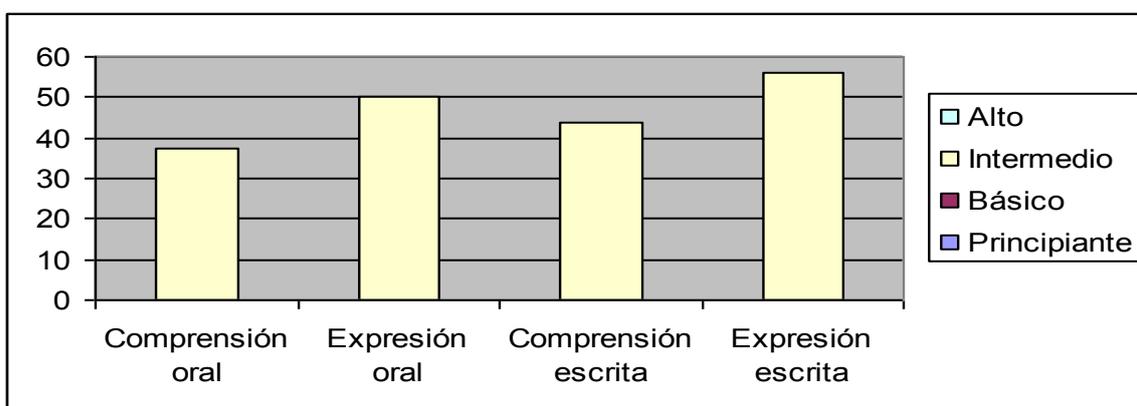


Gráfico 22. Ítem del GE con el porcentaje más alto en cada destreza.

Con estos resultados, se puede observar que los dos grupos se diferencian en su percepción sobre el nivel de inglés que poseen. Sin embargo, hay diferencias más claras entre los grupos como son la de género, que, como se ha visto al principio de esta sección tienen los porcentajes prácticamente opuestos. Así, el GC está formado por un 64,7% de varones mientras que el GE cuenta con un 62,5% de mujeres (Gráfico 23).

GC

GE

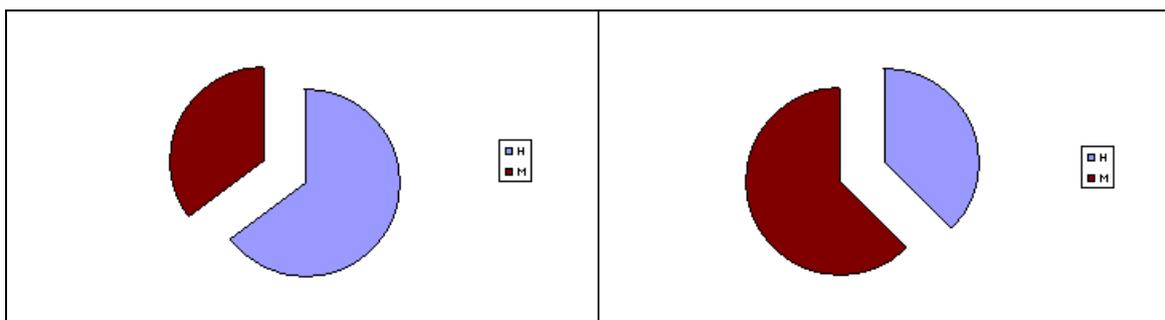


Gráfico 23. Porcentaje de varones y mujeres en los dos grupos.

El análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario VARK nos permite comprobar que existe otra diferencia importante entre los grupos y es la que se refiere a sus estilos de aprendizaje. Como se ha explicado en la sección en la que se describe, este cuestionario aporta información sobre las preferencias (véase Tabla 33) en cuanto al procesamiento de la información. Con esta información podemos completar el perfil de los grupos que, como veremos en el gráfico 24, también se diferencian por sus preferencias.

GC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	4	23,5	23,5	23,5
	R	4	23,5	23,5	47,1
	K	3	17,6	17,6	64,7
	M AK	3	17,6	17,6	82,4
	M ARK	1	5,9	5,9	88,2
	M VA	1	5,9	5,9	94,1
	M AR	1	5,9	5,9	100,0
	Total	17	100,0	100,0	
GE		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A	9	56,3	56,3	56,3
	K	1	6,3	6,3	62,5
	M AK	2	12,5	12,5	75,0
	M AR	3	18,8	18,8	93,8

M RK	1	6,3	6,3	100,0
Total	16	100,0	100,0	

Tabla 33. Descriptivo de frecuencia de preferencias de procesamiento de la información de ambos grupos.

Los descriptivos de frecuencia muestran que alrededor de un 40% de los estudiantes de cada grupo son multimodales. Es decir, no tienen una preferencia predominante sino una combinación de preferencias. En cambio, algo más del 60% de cada grupo es unimodal, lo que significa que muestran preferencia por una de las modalidades. Sin embargo no coinciden en el porcentaje o en la modalidad. El GC, por ejemplo, tiene un 23,5% de estudiantes de modalidad A (Auditiva), mientras que el GE cuenta con un 56,3% de esta modalidad. No hay coincidencia en la otra modalidad predominante en algunos estudiantes. En el caso del GC, la modalidad R (de lectura) cuenta con un 23,5%, mientras que en el GE, un 6,3% es kinestésico, modalidad que obtiene un 17,6% en el GC. En los demás casos, se mezclan diferentes modalidades. Estos datos se ven reflejados en el gráfico 24, que facilita la visualización de un GE más homogéneo frente a un GC más heterogéneo.

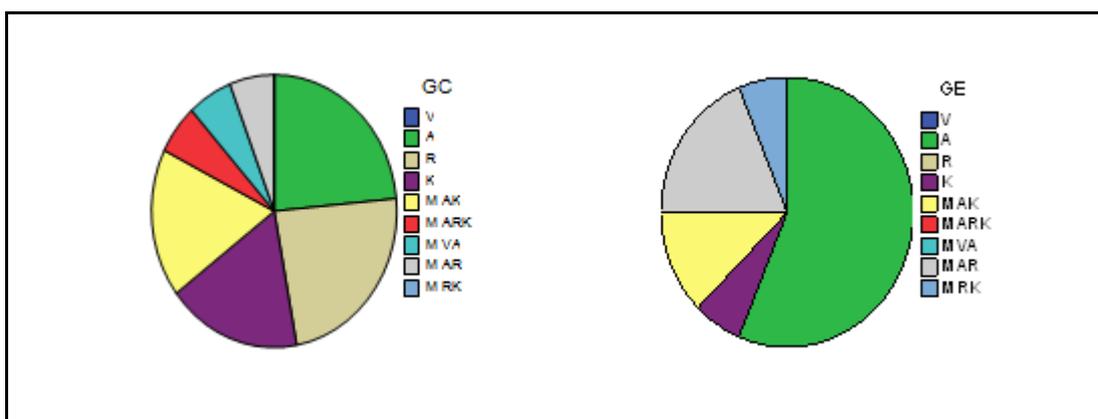


Gráfico 24. Preferencias de procesamiento de información de ambos grupos.

Una vez presentado el perfil de los dos grupos participantes en el estudio experimental de esta tesis doctoral, se analizarán las respuestas de los mismos a la batería de

preguntas con el fin de conocer su actitud hacia el inglés. El análisis se realizará agrupando las preguntas con la misma temática, comenzando por las cuatro primeras, que se centran en la utilidad del inglés. Las respuestas de los estudiantes se pueden ver en la tabla 34, que contiene los porcentajes obtenidos en cada grupo en las distintas opciones.

GC: El inglés	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
es útil para el futuro	5,9%	—	—	5,9%	11,8%	76,5%
es útil para cualquier profesión	—	—	6,3%	12,5%	25%	56,3%
es útil para mi futura profesión	13,3%	6,7%	—	33,3%	20%	26,7%
aumenta las perspectivas de trabajo	—	—	—	5,9%	5,9%	88,2%
GE: El inglés	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
es útil para el futuro	—	—	—	—	31,3%	68,8%
es útil para cualquier profesión	—	—	—	18,8%	25%	56,3%
es útil para mi futura profesión	—	—	7,1%	28,6%	35,7%	28,6%
aumenta las perspectivas de trabajo	—	—	—	6,7%	20%	73,3%

Tabla 34. Porcentajes de los dos grupos en cada opción de los ítems sobre la utilidad del inglés.

Las respuestas indican que ambos grupos mayoritariamente consideran el inglés útil ya que la opción con el porcentaje más alto es en casi todas las propuestas del cuestionario la de “Siempre”. Así, el 76,5% del GC y el 68,8% del GE eligen esta opción en relación a la utilidad del inglés para el futuro. El porcentaje obtenido en referencia a la

utilidad para cualquier profesión en general es el 56.3% en ambos grupos. También es parecido el porcentaje obtenido en los dos grupos en relación al aumento de las perspectivas de trabajo, concretamente es el 88,2% en el GC y el 73,3% en el GE. Si se tiene en cuenta el porcentaje obtenido en la opción “Casi siempre”, entre las dos opciones, se alcanza alrededor del 90% en todos los casos. Cabe señalar que los resultados relacionados con *el inglés es útil para mi futura profesión* son diferentes a los comentados anteriormente. En este sentido, solo el 27,6% del GC y el 28,6% del GE señalan la opción “Siempre” y este porcentaje unido al de “Casi siempre” solo supera el 50% en el caso del GE. Puesto que esta pregunta se había establecido como pregunta de control de la primera, se esperaba que ambas tuvieran resultados similares, por lo que se calcularon las tablas de contingencia⁵⁸ (véase Tabla 35 y Tabla 36), con el fin de comprobar si existía relación entre las respuestas. El valor que arroja el la prueba de Chi-cuadrado⁵⁹ (véase Tabla 37) no es significativo ($0,569 > 0,05$), lo que indica que las dos variables son independientes.

GC		El inglés es útil para mi futura profesión					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi Siempre	Siempre	
El inglés es útil para el futuro	Nunca	1	0	0	0	0	1
	Algunas veces	0	0	1	0	0	1
	Casi siempre	0	0	1	0	1	2

⁵⁸ Las tablas de contingencia se emplean en estadística para registrar y analizar la asociación entre dos o más variables, normalmente de tipo cualitativo (Tabla de contingencia, s.f.).

https://es.wikipedia.org/wiki/Tabla_de_contingencia

⁵⁹ La prueba Chi-cuadrado de Pearson es una prueba no paramétrica que mide la discrepancia entre una distribución observada y otra teórica, indicando si las diferencias entre ambas se deben a azar. Se utiliza para comprobar la independencia entre dos variables presentando los datos en tablas de contingencia (Prueba χ^2 de Pearson, s.f.).

	Siempre	1	1	3	3	3	11
Total		2	1	5	3	4	15

Tabla 35. Tabla de contingencia El inglés es útil para el futuro / El inglés es útil para mi futura profesión del GC.

GE		El inglés es útil para mi futura profesión				Total
		Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
El Inglés es útil para mi futuro	Casi siempre	0	2	1	1	4
	Siempre	1	2	4	3	10
Total		1	4	5	4	14

Tabla 36. Tabla de contingencia. El inglés es útil para el futuro / El inglés es útil para mi futura profesión del GE.

GC	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10,534	12	,569
Razón de verosimilitudes	8,941	12	,708
Asociación lineal por lineal	2,965	1	,085
N de casos válidos	15		
GE	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,505	3	,681
Razón de verosimilitudes	1,704	3	,636
Asociación lineal por lineal	,071	1	,789
N de casos válidos	14		

Tabla 37. Prueba de Chi-cuadrado para El inglés es útil para mi futuro / El inglés es útil para mi futura profesión de ambos grupos.

Esta diferencia puede deberse a que más de la mitad de los estudiantes del GC no tenían claro cual sería su profesión del futuro. Solamente siete participantes de este grupo respondieron la pregunta abierta sobre su futura profesión. En el caso del GE podría deberse a que pueden considerar que en algunas de las profesiones no es tan necesario el inglés. La tabla 37 muestra el número de respuestas y las profesiones elegidas por

ambos grupos.

Futura profesión GC:
Profesor, ingeniero, maestra, enfermera, médico, profesor
Futura profesión GE:
Profesor (3), arquitecto, médico (4), piloto, informático

Tabla 38. Respuestas de ambos grupos sobre su futura profesión.

Puesto que la diferencia más importante entre los dos grupos es la del género, también se realizaron las tablas de contingencia de las cuatro variables de este grupo para calcular Chi-cuadrado y comprobar si los resultados variaban en función del género de los participantes. Los resultados, presentados en la tabla 39, indican que las respuestas son independientes del género de los participantes en la investigación, ya que en ningún caso arrojan una relación significativa.

GC	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
El inglés es útil para el futuro	2,853	3	,415
El inglés es útil para cualquier profesión	1,067	3	,785
El inglés es útil para mi futura profesión	3,056	4	,549
El inglés aumenta las perspectivas de trabajo	1,236	2	,539
GE	Valor	Gl	Sig. Asintótica (bilateral)
El inglés es útil para el futuro	0,19	1	,889
El inglés es útil para cualquier profesión	3,319	2	,190
El inglés es útil para mi futura profesión	5,507	3	,138
El inglés aumenta las perspectivas de trabajo	,859	2	,651

Tabla 39. Valores de Chi-cuadrado para la asociación de la variable género con los cuatro ítems referidos a la utilidad del inglés en ambos grupos.

Seguidamente, se analizaron los ítems del cuestionario centrados en la relación de los

alumnos con el inglés (véase Tabla 40), que se corresponden con los números 5, 6, 10, 20 y 21. En este caso, los resultados muestran que el número de estudiantes que eligen “Casi siempre” o “Siempre” es aproximadamente el mismo en el GC y el GE en lo que se refiere a *Me gusta la idea de aprender inglés*. Sin embargo, las diferencias entre ambos grupos aumentan en las respuestas a los demás ítems. Así, en el caso de *Tengo ilusión por comunicarme en inglés*, estas dos opciones tienen una diferencia del 11% a favor del GE, diferencia que aumenta en relación a *Me interesa participar en las clases de inglés*, donde el 29,4% y el 23,5% del GC elige “Casi siempre” y “Siempre” respectivamente, mientras que en el GE eligen estas opciones el 43,8% y el 25%. Las diferencias son más notables en relación a *Me gusta participar en las clases de inglés*, donde el porcentaje entre ambas opciones alcanza el 41,2% en el GC y el 68,8% en el GE.

Esta diferencia se incrementa todavía más en el caso de *Me gusta participar en las clases de inglés*, en el que el GE alcanza el 50%, mientras que en el GC eligen estas opciones el 23,5%. Prácticamente la misma diferencia se observa en cuanto a *Tengo facilidad para el inglés*. El análisis de estos resultados nos permite dibujar dos grupos bastante similares en cuanto al interés por el inglés que se refleja en el ítem con este nombre y también en el que expresa el gusto por la idea de aprenderlo o por participar en las clases y en el que se refiere a la comunicación en esta lengua. En cambio, son de perfiles diferentes en cuanto a la facilidad para el inglés. En este caso, el GE cree mayoritariamente tener facilidad para esta lengua, mientras que más del 30% del GC creen no tener esta facilidad nunca o casi nunca y casi el 25% creen tenerla rara vez.

GC	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me gusta la idea de aprender inglés	5,9%	5,9%	5,9%	17,6%	35,3%	29,4%

Tengo facilidad para el inglés	5,9%	5,9%	23,5%	23,5%	35,3%	5,9%
Me gusta participar en las clases de inglés	—	5,9%	29,4%	41,2%	5,9%	17,6%
Me interesa participar en las clases de inglés	5,9%	17,6%	5,9%	17,6%	29,4%	23,5%
Tengo ilusión por comunicarme en inglés	5,9%	—	—	17,6%	47,1%	29,4%
GE	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me gusta la idea de aprender inglés	—	—	6,3%	25%	31,3%	37,5%
Tengo facilidad para el inglés	—	—	6,3%	25%	31,3%	37,5%
Me gusta participar en las clases de inglés	—	6,3%	12,5%	31,3%	50%	
Me interesa participar en las clases de inglés	—	6,3%	6,3%	18,8%	43,8%	25%
Tengo ilusión por comunicarme en inglés	—	—	6,3%	6,3%	37,5%	50%

Tabla 40. Porcentajes de los dos grupos en cada opción de los ítems sobre la relación de los alumnos con el inglés.

Cabe destacar que entre *Me gusta participar...* y *Me interesa participar....* hay diferencia en las respuestas del GE, diferencia que se incrementa notablemente en el GC. Nos referimos a los ítems 10 y 20 y, puesto que el segundo se había añadido como control del primero, se esperaba que los resultados en ambos fueran similares. Por este motivo, se calculó también la tabla de contingencia (véase Tabla 41 y Tabla 42) entre ambos para comprobar por medio de Chi-cuadrado (véase Tabla 43) si las respuestas revelan relación entre los ítems. Los datos aportados por dichas tablas indican que en el GC no existe relación entre ambos ya que el índice obtenido en la prueba de Chi-cuadrado no es significativo ($,651 \geq 0,05$). Quizás la explicación se encuentre en la baja confianza de este grupo en su capacidad para el inglés, reflejada en las respuestas al

ítem sobre su facilidad para esta lengua. Si bien más del 50% muestran interés por participar en las clases, podría ser que su poca “facilidad” suponga una carga que haga disminuir su deseo de participación, a pesar del interés. Las respuestas del GE, en cambio, se ajustan a lo esperado ya que la prueba Chi-cuadrado produce un índice de relación significativo ($.012 < 0,05$).

GC		Me interesa participar en las clases de Inglés						Total
		Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Me gusta participar en las clases de Inglés	Casi nunca	0	1	0	0	0	0	1
	Rara vez	1	1	1	1	1	0	5
	Algunas veces	0	1	0	2	2	2	7
	Casi siempre	0	0	0	0	1	0	1
	Siempre	0	0	0	0	1	2	3
Total		1	3	1	3	5	4	17

Tabla 41. Tabla de contingencia Me gusta participar en las clases de Inglés / Me interesa participar en las clases de Inglés del GC.

GE		Me interesa participar en las clases de Inglés					Total
		Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	
Me gusta participar en las clases de Inglés	Casi nunca	1	0	0	0	0	1
	Rara vez	0	0	1	1	0	2
	Algunas veces	0	1	2	2	0	5
	Casi siempre	0	0	0	4	4	8
Total		1	1	3	7	4	16

Tabla 42. Tabla de contingencia Me gusta participar en las clases de Inglés / Me interesa participar en las clases de Inglés del GE.

GC	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	17,032	20	,651
Razón de verosimilitudes	17,123	20	,645
Asociación lineal por lineal	6,850	1	,009
N de casos válidos	17		
GE	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	25,676	12	,012
Razón de verosimilitudes	19,386	12	,080
Asociación lineal por lineal	8,745	1	,003
N de casos válidos	16		

Tabla 43. Prueba de Chi-cuadrado para Me gusta participar en las clases de Inglés / Me interesa participar en las clases de Inglés de ambos grupos.

Lo mismo que en el primer grupo de ítems, se calculó la tabla de contingencia para comprobar si existe relación entre el género de los participantes y los resultados obtenidos en este grupo de ítems. El análisis revela que no hay relación entre el género de los alumnos del GC y las respuestas a estos ítems, salvo al referido al interés por participar en las clases. En ese caso la prueba de Chi-cuadrado (véase Tabla 44) arroja un índice de relación significativo ($0,015 < 0,05$). Lo mismo ocurre en relación al GE y todos los ítems salvo en el que se refiere al gusto por participar en las clases. En ambos casos, son las mujeres las que optan por la opción “Siempre” en sus respuestas.

GC	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Me gusta la idea de aprender inglés	2,258	5	,812
Tengo facilidad para el inglés	4,593	5	,467
Me gusta participar en las clases de inglés	3,071	4	,546
Me interesa participar en las clases de inglés	14,081	5	,015
Tengo ilusión por comunicarme en inglés	6,746	3	,080
GE	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)

Me gusta la idea de aprender inglés	2,987	3	,394
Tengo facilidad para el inglés	4,124	3	,248
Me gusta participar en las clases de inglés	8,000	3	,046
Me interesa participar en las clases de inglés	2,794	4	,593
Tengo ilusión por comunicarme en inglés	3,911	3	,271

Tabla 44. Prueba de Chi-cuadrado para comparar la variable género con lo ítems del cuestionario referentes a la relación de los alumnos con el inglés.

Además de la utilidad del inglés o la relación de los alumnos con esta lengua, el cuestionario tiene algunos ítems enfocados a analizar la percepción de los estudiantes de las clases que reciben, los recursos que se utilizan en estas y la relación entre los exámenes de la asignatura y los contenidos de la misma, concretamente, las preguntas 7, 8 y 9. Los resultados obtenidos (véase Tabla 45) indican una opinión sensiblemente más favorable hacia los tres ítems por parte del GE. En cuanto a los exámenes, los dos grupos tienen prácticamente el mismo porcentaje. Así, las opciones “Casi siempre” y “Siempre” aglutinan el 70% de las respuestas del GC y un 75% del GE. En lo que se refiere a las clases que reciben y los recursos que se utilizan, las diferencias entre los dos grupos son importantes. En este sentido, el 68,8% del GE están contentos siempre o casi siempre de las clases que reciben y el 62,5% lo están también de los recursos que se utilizan. Por el contrario, el 53% del GC están contentos siempre o casi siempre de las clases pero un 23% rara vez están contentos y un 17,7% no lo están nunca o casi nunca.

De la misma forma, solo el 41% del GC está contento siempre o casi siempre de los recursos que se utilizan en las clases y el 17,7% lo está rara vez o no lo está nunca. Es importante tener en cuenta que los recursos utilizados con los dos grupos son los mismos y, de la misma forma, los dos grupos tienen la misma profesora de Inglés. En ningún caso se utilizaron los medios informáticos que se usarían posteriormente con el

GE para la realización del experimento analizado en la sección anterior. Al estar en igualdad de condiciones, las diferencias en las respuestas a los ítems objeto de este análisis podrían atribuirse a las características de cada grupo. En particular, la modalidad preferida por cada uno para el procesamiento de la información podría ser el origen de las mismas. Si volvemos a examinar las respuestas de los alumnos al cuestionario VARK, podemos comprobar las diferencias entre los grupos. El GE es mayoritariamente de modalidad A (Auditiva) y, con un porcentaje más pequeño, de modalidad mixta RA (Lectora y Auditiva) y AK (Auditiva y Kinestésica). En cambio, el GC es mucho más heterogéneo, con un porcentaje aproximadamente igual de modalidad auditiva, lectora y auditiva, kinestésica y auditiva y kinestésica. Teniendo en cuenta estas características, es posible que la metodología utilizada en el aula se adaptara mejor al GE y fuera menos aceptada por los estudiantes del GC según su estilo de aprendizaje.

GC	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me siento satisfecho con las clases de inglés	5,9%	11,8%	23,5%	5,9	41,2%	11,8%
Los recursos didácticos que utilizamos me parecen útiles	5,9%	—	11,8%	41,2%	23,5%	17,6%
Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura	—	—	—	29,4%	23,5%	47,1%
GE	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me siento satisfecho con las clases de inglés	—	—	—	31,3%	50%	18,8%
Los recursos didácticos que utilizamos me parecen útiles	—	—	12,5%	25%	25%	37,5%

Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura	—	—	—	25%	37,5%	37,5%
---	---	---	---	-----	-------	-------

Tabla 45. Porcentajes de los dos grupos en cada opción de los ítems relacionados con clases, recursos y exámenes.

Igual que en los casos anteriores, se calculó la tabla de contingencia de género y los ítems relacionado con las clases para comprobar la influencia del género en los mismos. Los resultados de la prueba Chi-cuadrado (véase Tabla 46) indican que no hay asociación entre el género de los estudiantes y los ítems que hacen referencia a su percepción de las clases.

GC	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Me siento satisfecho con las clases de inglés	4,020	5	,547
Los recursos didácticos que utilizamos me parecen útiles	2,196	4	,700
Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura	3,864	2	,145
GE	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Me siento satisfecho con las clases de inglés	1,636	2	,441
Los recursos didácticos que utilizamos me parecen útiles	4,978	3	,173
Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura	1,778	2	,411

Tabla 46. Prueba de Chi-cuadrado para asociar la variable género con los ítems referentes a la percepción de las clases de ambos grupos.

El análisis de las respuestas (véase Tabla 47) centradas en las destrezas lingüísticas y actividades preferidas por los alumnos, ítems desde el 11 hasta el 15, revela mayor diversidad. Así, en el GC, las respuestas más desfavorables a recibir explicaciones teóricas, reflejadas por las opciones “Nunca”, “Casi nunca” o “Rara vez”, superan casi un 10% a las que son favorables a este tipo de explicaciones. Mayor diferencia existe entre las opciones desfavorables y las partidarias de realizar los ejercicios de la asignatura, superando a éstas últimas en más de un 20%. La misma diferencia existe en

relación a las actividades de comprensión oral, favoreciendo de nuevo las tendencias más desfavorables. Más equilibradas son las respuestas sobre las lecturas ya que la diferencia entre las respuestas que no las favorecen y las que sí declaran que les gustan es de aproximadamente el 5%. Solamente en relación a las actividades de expresión oral, las respuestas favorables favorecen a las contrarias a estas actividades, con una diferencia aproximada del 10%.

En cuanto al GE, en todos los casos priman las respuestas más favorables a la realización de las actividades propuestas. La diferencia más pequeña, de un 5%, se muestra en relación a las explicaciones teóricas. Esta diferencia aumenta en lo que se refiere a los demás ítems, con una diferencia superior al 10% en el caso de las lecturas, prácticamente del 20% en las actividades de expresión oral y en la realización de ejercicios y del 25% en las actividades de comprensión oral.

GC	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me gusta recibir explicaciones teóricas	5,9%	5,9%	29,4%	35,3%	17,6	5,9%
Me gusta realizar los ejercicios	11,8%	17,6%	17,6%	29,4%	5,9%	17,6%
Me gustan las lecturas	11,8%	11,8%	17,6%	23,5%	29,4%	5,9%
Me gustan las actividades de comprensión oral	11,8%	5,9%	29,4%	29,4%	11,8%	11,8%
Me gustan las actividades de expresión oral	5,9%	5,9%	17,6%	29,4%	17,6%	23,5%
GE:	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Me gusta recibir explicaciones teóricas	—	12,5%	18,8%	31,3%	31,3%	6,3%
Me gusta realizar los ejercicios	—	12,5%	12,5%	31,3%	37,5%	6,3%
Me gustan las lecturas	—	6,3%	25%	25%	43,8%	—

Me gustan las actividades de comprensión oral	—	6,3%	18,8%	25%	43,8%	6,3%
Me gustan las actividades de expresión oral	6,3%	12,5%	—	43,8%	31,3%	6,3%

Tabla 47. Porcentajes de cada grupo en cada opción de los ítems relacionados con actividades y destrezas lingüística.

Al realizar la prueba de Chi-cuadrado (véase Tabla 48), comprobamos que las respuestas a estos ítems no tienen relación con el género de los alumnos de cada grupo.

En ningún caso el índice de dependencia es significativo.

GC	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Me gusta recibir explicaciones teóricas	4,010	5	,548
Me gusta realizar los ejercicios	5,907	5	,315
Me gustan las lecturas	5,177	5	,395
Me gustan las actividades de comprensión oral	5,177	5	,395
Me gustan las actividades de expresión oral	5,542	5	,353
GE	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Me gusta recibir explicaciones teóricas	7,467	4	,113
Me gusta realizar los ejercicios	5,191	4	,268
Me gustan las lecturas	2,438	3	,487
Me gustan las actividades de comprensión oral	2,641	4	,620
Me gustan las actividades de expresión oral	5,090	4	,278

Tabla 48. Prueba de Chi-cuadrado para asociar la variable género con los ítems sobre actividades y destrezas lingüísticas de ambos grupos.

En cuanto a la actitud de los alumnos hacia los deberes y el trabajo de clase, ítems 16, 17, 18 y 19, en ambos grupos las respuestas (véase Tabla 49) que reconocen la necesidad de hacer deberes supera claramente a las que rechazan esta necesidad. Sin embargo, esta diferencia es notablemente mayor en el GC ya que las opciones “Casi

siempre” y “Siempre” superan el 70% de las respuestas, mientras que las opciones en contra no alcanzan el 12%. En cambio, en el GE, un 37% está a favor siempre o casi siempre mientras que la opción “Rara vez” logra un 12,5%. En cuanto al hábito de hacer los deberes, el GC está equilibrado, tanto las opciones favorables como las que afirman no realizar los deberes habitualmente alcanzan alrededor de un 35% en el GC. Estas respuestas se diferencian claramente de las del GE ya que solo el 25% de sus alumnos elige las opciones “Casi nunca” y “Rara vez” mientras que más del 56% elige las de “Casi siempre” y “Siempre”. En ambos grupos, un alto porcentaje, más del 56% en el GC y del 43% en el GE, se decanta por las opciones “Nunca”, “Casi nunca” o “Rara vez” en lo que se refiere a si les gusta hacer los deberes. Por último, la opinión sobre la efectividad del trabajo de clase es favorable en ambos grupos, aunque el 81% del GE es de esta opinión mientras que el porcentaje del GC a favor de este trabajo es de algo más del 52%.

GC	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Los deberes me parecen necesarios	5,9%	5,9%	—	11,8%	58,8%	17,6%
Hago los deberes habitualmente	11,8%	11,8%	11,8%	29,4%	17,6%	17,6%
Me gusta hacer los deberes	29,4%	17,6%	17,6%	23,5%	5,9%	5,9%
El trabajo en clase es efectivo	—	—	5,9%	41,2%	17,6%	35,3%
GE	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Los deberes me parecen necesarios	—	—	12,5%	50%	31,3%	6,3%
Hago los deberes habitualmente	—	12,5%	12,5%	18,8%	37,5%	18,8%
Me gusta hacer los deberes	6,3%	12,5%	25%	50%	—	6,3%
El trabajo en clase es efectivo	—	—	—	18,8%	68,8%	12,5%

Tabla 49. Porcentajes de cada grupo en cada opción de los ítems relacionados con los deberes y el trabajo de clase.

Tampoco en este caso el género de los estudiantes afecta a las respuestas de estos ítems ya que los índices proporcionados al realizar la prueba de Chi-cuadrado (véase Tabla 50) no son significativos.

GC	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Los deberes me parecen necesarios	7,805	4	,099
Hago los deberes habitualmente	3,718	5	,591
Me gusta hacer los deberes	10,797	5	,056
El trabajo en clase es efectivo	4,906	3	,179
GE	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Los deberes me parecen necesarios	4,587	3	,205
Hago los deberes habitualmente	7,467	4	,113
Me gusta hacer los deberes	3,200	4	,525
El trabajo en clase es efectivo	1,519	2	,468

Tabla 50. Prueba de Chi-cuadrado para comparar la variable género con los ítems relacionados con los deberes y el trabajo de clase.

En relación a la posibilidad de obtener mejores calificaciones (véase Tabla 51), más del 80% de los estudiantes de ambos grupos eligen las opciones “Siempre” o “Casi siempre”. Del mismo modo, estas opciones superan el 80% en ambos grupos en relación a su interés por aprobar la asignatura. Llama la atención el 12,5% del GE que dice estar interesado en aprobar algunas veces o el 6,3% que afirma estar interesado alguna vez. Igualmente, es llamativo el 5,9% del GC que afirma no estar interesado en aprobar nunca. Es difícil interpretar estas respuestas. Posiblemente, podrían ser las respuestas de alumnos con malos resultados en la asignatura a modo de justificación.

En este caso, la realización de la tabla de contingencia y el cálculo de Chi-cuadrado (véase Tabla 52) vuelve a arrojar índices no significativos salvo en el ítem sobre el interés en aprobar la asignatura del GE ($0,046 < 0,05$). En este grupo, formado

mayoritariamente por mujeres, son ellas las que afirman estar interesadas siempre en aprobar la asignatura.

GC	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Podría tener mejores calificaciones si me esforzara más	—	—	—	11,8%	29,4%	58,8%
Estoy interesado en aprobar la asignatura	5,9%	—	—	—	5,9%	88,2%
GE	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Podría tener mejores calificaciones si me esforzara más	—	—	—	18,8%	25%	56,3%
Estoy interesado en aprobar la asignatura	—	—	6,3%	12,5%	—	81,3%

Tabla 51. Porcentajes de cada grupo en las opciones de los ítems referidos a la posibilidad de mejorar las calificaciones y a su interés por aprobar.

GC	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Podría tener mejores calificaciones si me esforzara más	2,550	2	,279
Estoy interesado en aprobar la asignatura	1,236	2	,539
GE	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Podría tener mejores calificaciones si me esforzara más	1,422	2	,491
Estoy interesado en aprobar la asignatura	6,154	2	,046

Tabla 52. Prueba de Chi-cuadrado para asociar la variable género con los ítems relacionados con la posibilidad de mejorar las calificaciones y su interés por aprobar.

Por último, las respuestas a la pregunta abierta sobre lo que más les gusta de las clases de Inglés del GC se pueden ver en la tabla 53.

Respuestas	GC	GE
Aprender en general	20%	

Actividades orales	30%	10%
Todo	20%	
Corregir	20%	10%
Adquirir cultura	10%	
Trabajar en grupo		20%
Hablar con americanos⁶⁰		40%
Aprender vocabulario		10%

Tabla 53. Respuestas de ambos grupos sobre lo que más les gusta de las clases de inglés.

Con los datos obtenidos en este cuestionario, en combinación con los proporcionados por el cuestionario VARK, se puede construir el perfil de los dos grupos que participaron en el estudio experimental realizado en esta tesis doctoral.

Si tenemos en cuenta las opciones con los porcentajes más altos podemos decir que el GC percibe su nivel de inglés como medio-bajo, mientras que el porcentaje más alto de alumnos del GE lo percibe como medio alto. Desglosando sus percepciones por destrezas, el GC se considera mayoritariamente de nivel básico-intermedio en cuanto a la destreza de comprensión oral, básico en expresión oral, alto en comprensión escrita e intermedio en expresión escrita. A su vez, el porcentaje más alto del GE en cada destreza es el intermedio, aunque varía en cada una de ellas.

Por otra parte, en general, ambos grupos consideran el inglés útil para su futuro en relación a cualquier trabajo además de reconocer que incrementa las perspectivas de empleo. Además, a los dos grupos le gusta la idea de aprender inglés, les hace ilusión comunicarse en esta lengua y les interesa participar en las clases. A pesar de ello, al GC no le gusta participar en las mismas.

⁶⁰ Todos los grupos de 4º estaban participando en un proyecto de colaboración con alumnos de un instituto americano, con los que se comunicaban a través de una wiki. La participación era voluntaria y había alumnos del grupo experimental y del grupo de control que participaban en el proyecto.

En relación con los exámenes que realizan, ambos grupos consideran que se ajustan a los contenidos de la asignatura. Por otra parte, no coinciden en su opinión sobre las clases que reciben y los recursos que se utilizan ya que el GE mayoritariamente está contento, mientras que en el GC, a pesar de que más de la mitad de la clase es de la misma opinión, un alto porcentaje de la misma (40%) no está contento con las clases que recibe y tampoco hay una mayoría contenta con los recursos utilizados.

El GC se caracteriza también porque los alumnos que rechazan las explicaciones teóricas superan a los que las prefieren. La diferencia es todavía mayor entre los que no quieren hacer los ejercicios y los que prefieren hacerlos y entre los que no quieren realizar actividades de comprensión oral y los que sí. En lo que respecta a la lectura, prácticamente hay el mismo número de alumnos a los que le gusta y a los que no. La única destreza que tiene más alumnos favorables a su práctica en este grupo es la de expresión oral.

En cambio, al GE le gusta realizar los ejercicios y también la lectura, además de las actividades de comprensión y expresión oral. También hay un número mayor de alumnos a los que les gustan las explicaciones teóricas. Por otra parte, los dos consideran necesario la realización de deberes y, generalmente, los hacen, a pesar de reconocer que no les gusta hacerlos. También consideran que el trabajo en clase es efectivo. Al mismo tiempo, creen que podrían mejorar sus resultados académicos con un esfuerzo mayor y están interesados en aprobar.

Por último, aunque los dos grupos se caracterizan por estar formados mayoritariamente por un género, el cálculo de las tablas de contingencia y la prueba de Chi-cuadrado indican que esta variable solo influye en los resultados de *Me interesa participar en las clases de inglés* (GC), *Me gusta participar en las clases de inglés* (GE) y *Estoy*

interesado en aprobar la asignatura (GE).

Después de analizar los resultados de los cuestionarios de actitud hacia el Inglés y VARK de ambos grupos, en el siguiente apartado, se realizará el análisis de los datos obtenidos con el cuestionario administrado al GE sobre las TIC.

4.3.2. Datos del cuestionario sobre las TIC

En esta sección se analizarán los resultados del cuestionario sobre las TIC, elaborado con el fin de recoger la opinión del GE sobre las TIC una vez finalizado el experimento. Antes de su realización, el contacto de este grupo con las TIC como herramientas en el aula de Inglés se limitaba a las presentaciones utilizadas como apoyo en la presentación de conceptos, puntos gramaticales, vocabulario etc. En este sentido, su experiencia con las TIC en el aula era similar a la del GC. Cualquier pregunta que se le hubiera hecho previamente a la realización del experimento sobre su utilización obtendría una respuesta basada en sus creencias y éstas, a su vez, estarían originadas en opiniones sin una fundamentación real. Posteriormente al experimento, los alumnos del GE tendrían una opinión basada en su propia experiencia, por lo que se consideró de utilidad realizar el cuestionario. Para su análisis, se recurrirá al análisis estadístico, realizando las medidas de frecuencia que nos permitirán conocer el número de veces que se registra cada respuesta.

Con los estadísticos de frecuencias que se muestran en la tabla 85 (véase Anexo 7), podremos analizar detalladamente las respuestas de los estudiantes del GE a los diferentes ítems del cuestionario. La primera parte del mismo recoge datos de los participantes entre los que no se encuentra la edad por conocerse a través del cuestionario de actitud hacia el inglés. En cambio, sí se pide que señalen su género puesto que podría tener influencia en las respuestas a las diferentes preguntas. Como se

puede ver en la tabla 54, sólo trece estudiantes respondieron al cuestionario y el 76,9% son mujeres. Esta diferencia se refleja en el gráfico 25.

Género		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	H	3	23,1	23,1	23,1
	M	10	76,9	76,9	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 54. Descriptivo de frecuencias del género.

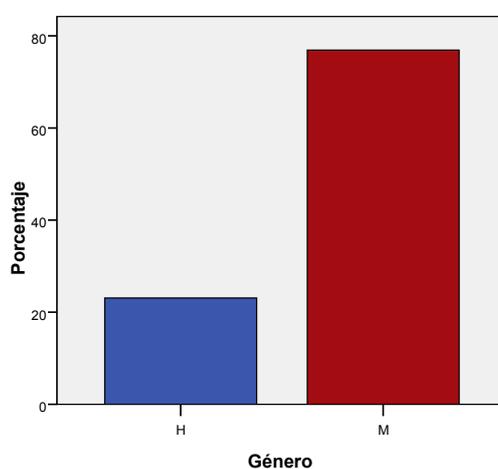


Gráfico 25. Género de los participantes.

La tabla 55 muestra las frecuencias relativas a tener ordenador, Internet y Correo electrónico. Los resultados se pueden visualizar en el gráfico 26.

Tienes ordenador		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Tienes Internet		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	12	92,3	92,3	92,3
	No	1	7,7	7,7	100,0

Total	13	100,0	100,0	
Tienes correo electrónico	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	13	100,0	100,0	100,0
Te sientes cómodo trabajando con ord.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 55. Descriptivo de frecuencias de *Tienes ordenador, Internet, Correo electrónico y Te sientes cómodo trabajando con ordenadores.*

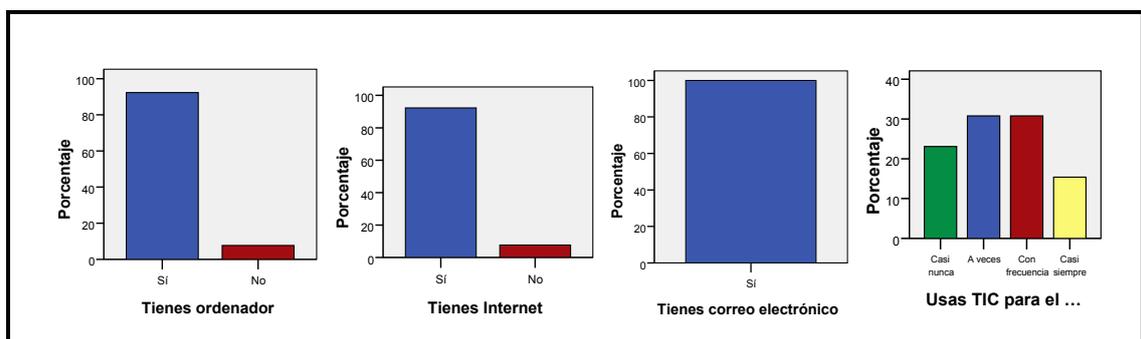


Gráfico 26. Porcentaje de estudiantes con ordenador, Internet, correo electrónico y que usan las TIC para sus trabajos escolares.

Prácticamente todos tienen ordenador, Internet y correo electrónico. Solamente hay un estudiante que no tiene ni ordenador ni Internet.

En la tabla 56 se presentan las frecuencias de *Utilizas las TIC para hacer trabajos escolares en casa, Utilizas las TIC como fuente de información, Te gusta utilizar las TIC y Generalmente te sientes cómodo trabajando con ordenadores.*

Utilizas las TIC para trabajos...		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	3	23,1	23,1	23,1
	A veces	4	30,8	30,8	53,8
	Con frecuencia	4	30,8	30,8	84,6
	Casi siempre	2	15,4	15,4	100,0

	Total	13	100,0	100,0	
Utilizas las TIC como fuente de información		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	5	38,5	38,5	38,5
	Con frecuencia	6	46,2	46,2	84,6
	Casi siempre	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Te gusta utilizar las TIC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0
Cómodo al trabajar con las TIC		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	13	100,0	100,0	100,0

Tabla 56. Descriptivos de frecuencia de Utilizas las TIC como fuente de información, Utilizas las TIC como fuente de información, Te gusta utilizar las TIC y Te sientes cómodo trabajando con ordenadores.

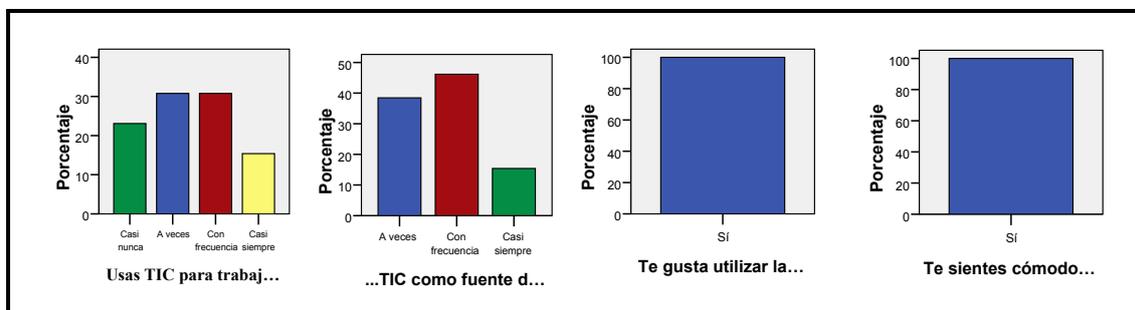


Gráfico 27. Porcentaje de estudiantes que usan las TIC para el trabajo escolar, como fuente de información, a los que le gustan las TIC y que se sienten cómodos trabajando con ordenadores.

Los porcentajes reflejados en el gráfico 27 indican que a todos los estudiantes del grupo les gusta utilizar las TIC y todos se sienten cómodos cuando trabajan con ordenadores. En cuanto al uso que le dan fuera del aula, el 30,8% lo utilizan con frecuencia para realizar los trabajos escolares y otro 30,8% lo utilizan a veces con el mismo fin. Si añadimos el 15,4% que lo utilizan siempre, nos encontramos con un grupo que está habituado a las TIC como medio de trabajo.

Las preguntas de la segunda parte del cuestionario se refieren al uso de las TIC en el aula de Inglés. En la tabla 57 se presentan las respuestas a las cuatro primeras preguntas, que se reflejan en el gráfico 28 y están relacionadas con la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje. Se recogen datos sobre si trabajar con ordenadores supone realizar un esfuerzo mayor, si implica una mayor participación o autonomía en el proceso de aprendizaje o si facilitan este proceso.

Trabajar con orden.: mayor esfuerzo		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	7,7	7,7	7,7
	Con frecuencia	2	15,4	15,4	23,1
	Casi siempre	10	76,9	76,9	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Trabajar con orden.: mayor participación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	2	15,4	15,4	15,4
	Con frecuencia	5	38,5	38,5	53,8
	Casi siempre	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Trabajar con orden.: mayor autonomía		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	1	7,7	7,7	7,7
	A veces	2	15,4	15,4	23,1
	Con frecuencia	3	23,1	23,1	46,2
	Casi siempre	7	53,8	53,8	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Trabajar con las TIC favorece el aprendizaje		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	7,7	7,7	7,7
	Con frecuencia	6	46,2	46,2	53,8
	Casi siempre	6	46,2	46,2	100,0

Total	13	100,0	100,0
-------	----	-------	-------

Tabla 57. Descriptivos de frecuencia de preguntas relacionadas con la influencia de las TIC en el proceso de aprendizaje.

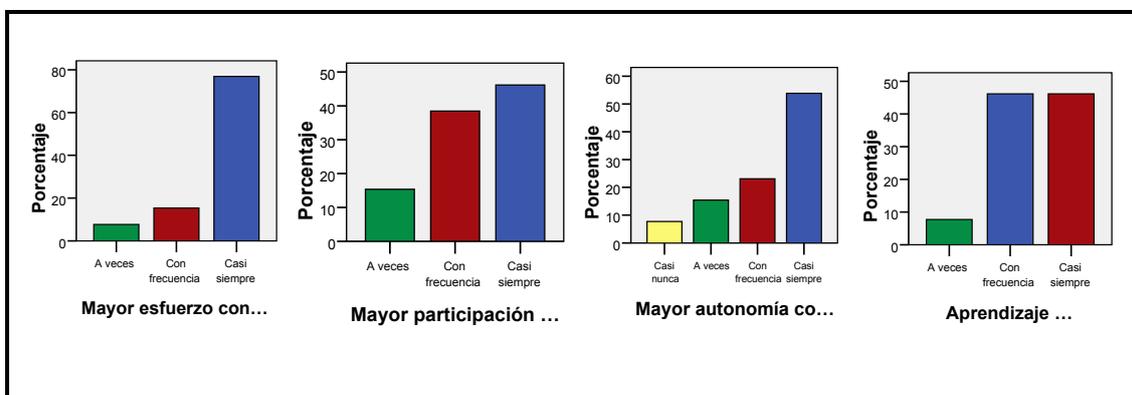


Gráfico 28. Porcentaje de estudiantes que piensan que trabajar con TIC supone mayor esfuerzo, participación, autonomía o que favorece el aprendizaje.

Los resultados indican que una gran mayoría (76,9%) de los alumnos consideran que el trabajo con ordenadores demanda un mayor esfuerzo por su parte. En cuanto a su implicación en el proceso de aprendizaje, casi la mitad del grupo (46,2%) cree que casi siempre es mayor al trabajar con ordenadores. Además, un 38,5% opinan que esta implicación es mayor con frecuencia. También más de la mitad de la clase (53,8%) considera que trabajando con ordenadores casi siempre se logra una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje, además el 23,1% piensan que esto ocurre con frecuencia. Por último, el 94,2% de los alumnos coinciden en que el trabajo con las TIC facilita el aprendizaje. La mitad piensa que lo facilita casi siempre y la otra mitad opina que lo hace con frecuencia. En el gráfico 29 se ven reflejadas estas respuestas.

Las tres siguientes preguntas muestran la opinión de los alumnos sobre la presencia de los ordenadores en el aula de Inglés (véase Tabla 58). En este caso, la opción con un porcentaje más alto es siempre la de “Casi siempre”. Así, el 69,2% creen que casi siempre se aprende más con los ordenadores en clase que en una clase ordinaria. Si contabilizamos el 23,1% que creen que esto ocurre con frecuencia, obtenemos el mismo

porcentaje entre las dos opciones que el obtenido al afirmar que trabajar con las TIC favorece el aprendizaje. También hay un porcentaje alto (76,9%) de alumnos que encuentran más interesante casi siempre trabajar con ordenadores en clase y, de la misma forma, encuentra que realizar las actividades en el ordenador es más divertido. Esta actitud positiva hacia el uso de los ordenadores en clase se puede visualizar en el gráfico 29.

Ordenadores en clase: se aprende más		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	7,7	7,7	7,7
	Con frecuencia	3	23,1	23,1	30,8
	Casi siempre	9	69,2	69,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Clase con ordenadores más interesante		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con frecuencia	3	23,1	23,1	23,1
	Casi siempre	10	76,9	76,9	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Actividades más divertidas con orden.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Con frecuencia	3	23,1	23,1	23,1
	Casi siempre	10	76,9	76,9	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 58. Descriptivos de frecuencia de las preguntas con opiniones sobre los ordenadores en clase.

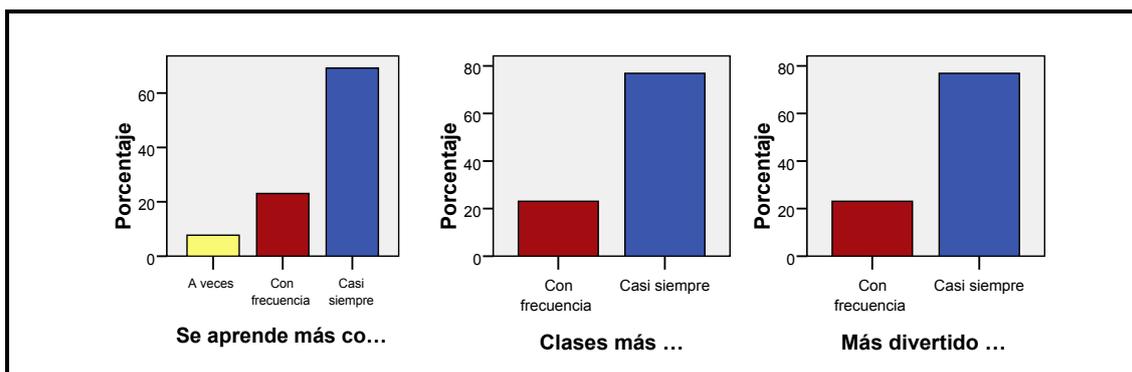


Gráfico 29. Porcentajes de alumnos que consideran que con ordenadores se aprende más, las clases son más interesantes y más amenas.

Las tres últimas preguntas resumen la percepción que los alumnos que participaron en el experimento tienen de los ordenadores. Concretamente, se pregunta si elegirían una clase con ordenador o sin él, en caso de tener oportunidad de hacerlo, a la cual el 84,6% responde “casi siempre”. También se pregunta si se sienten más seguros realizando las actividades con los ordenadores, pregunta que obtiene el mismo porcentaje, el 46,2%, entre los que afirman “con frecuencia” y los que responden “casi siempre”. El cuestionario finaliza preguntando si los ordenadores ayudan a tener mejores resultados en los exámenes de Inglés, a la cual la mayoría de los alumnos, el 61,5%, responde “Con frecuencia”, mientras que las opciones “A veces” y “Casi siempre” obtienen el mismo porcentaje, el 15,4%. Todos estos resultados se presentan en la tabla 59 y pueden visualizarse en el gráfico 30.

Elegirías clase con ordenador?		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	7,7	7,7	7,7
	Con frecuencia	1	7,7	7,7	15,4
	Casi siempre	11	84,6	84,6	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Más seguros realizando actividades con orden.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	A veces	1	7,7	7,7	7,7
	Con frecuencia	6	46,2	46,2	53,8

	Casi siempre	6	46,2	46,2	100,0
	Total	13	100,0	100,0	
Orden. ayuda a obtener mejores resultados		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Casi nunca	1	7,7	7,7	7,7
	A veces	2	15,4	15,4	23,1
	Con frecuencia	8	61,5	61,5	84,6
	Casi siempre	2	15,4	15,4	100,0
	Total	13	100,0	100,0	

Tabla 59. Descriptivos de frecuencia de las preguntas sobre si elegirían clases con ordenadores, si se sentirían más seguros al realizar las actividades y si les ayudarían a tener mejores notas.

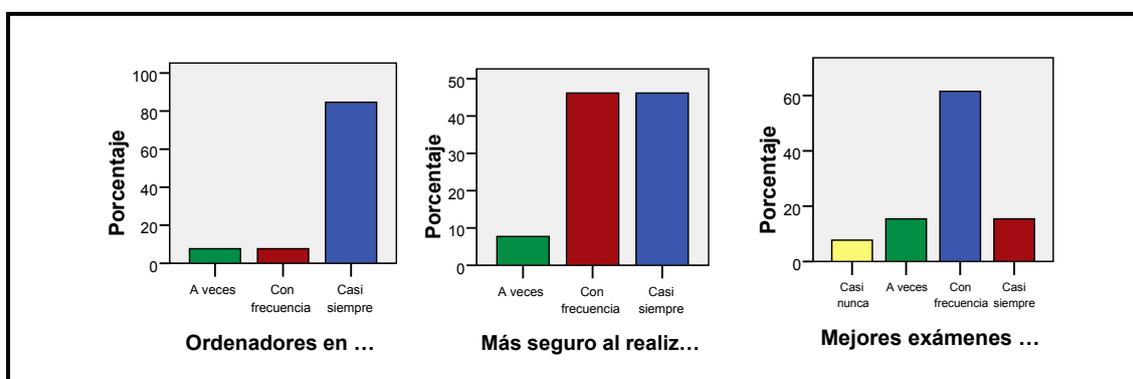


Gráfico 30. Porcentaje de alumnos que elegirían clases con ordenadores, que se sienten más seguros al hacer los ejercicios con ellos y que creen que les ayudarían a tener mejores resultados en los exámenes.

Una vez analizados los resultados obtenidos en el cuestionario, presentados en las distintas tablas, es necesario realizar también las tablas de contingencia que se muestran en la tabla 86 (véase Anexo 8) y calcular Chi-cuadrado para comprobar si hay asociación entre la variable género y los resultados de las preguntas del cuestionario.

Prueba de Chi-cuadrado.	Valor	gl	Sig. Asintótica (bilateral)
Usas TIC para el trabajo escolar	,794	3	,851
Usas TIC como fuente de información	,982	2	,612
Trabajar con ordenadores supone mayor esfuerzo	1,170	2	,557
El uso del ordenador supone mayor	,982	2	,612

implicación en el proceso de aprendizaje			
El uso del ordenador supone mayor autonomía en el proceso de aprendizaje	4,952	3	,175
El uso de las TIC favorece el aprendizaje	5,489	2	,064
Se aprende más con los ordenadores en clase	4,237	2	,120
La clase es más interesante con ordenadores	,231	1	,631
Es más divertido realizar las actividades con el ordenador	4,174	1	,041
Elegirías una clase con ordenadores	,709	2	,701
Te sientes más seguro realizando las actividades con ordenadores	,794	2	,672
Trabajar con ordenador ayuda a obtener mejores resultados en los exámenes	,1,733	3	,630

Tabla 60. Prueba de Chi-cuadrado para asociar género con los demás ítems del cuestionario.

Como se puede ver en la tabla 60, el único ítem afectado por el género de los estudiantes es el pregunta si es más divertido realizar las actividades con los ordenadores, con un índice de significación $,041 < 0,05$. Los resultados de ese ítem se reflejan en el gráfico 31. Los demás resultados, por lo tanto reflejan la percepción del grupo en general en relación a las TIC. Los resultados son relevantes por ser consecuencia de la experiencia del GE a lo largo de la intervención en el aula siguiendo el enfoque sociocultural asistido por las TIC. En este sentido, podemos decir que su actitud hacia los ordenadores es positiva, independientemente del género. Cabe destacar que, a pesar de que las opciones elegidas por la mayoría de los alumnos en relación a los distintos ítems son favorables al uso de las TIC, consideran que su uso implica un esfuerzo mayor por su parte. En definitiva, encuentran ventajosa la utilización de las TIC porque les facilita el proceso de aprendizaje y al mismo tiempo puede ayudarles a obtener mejores resultados, a pesar de que perciben que su uso puede significar que tengan que realizar un esfuerzo mayor.

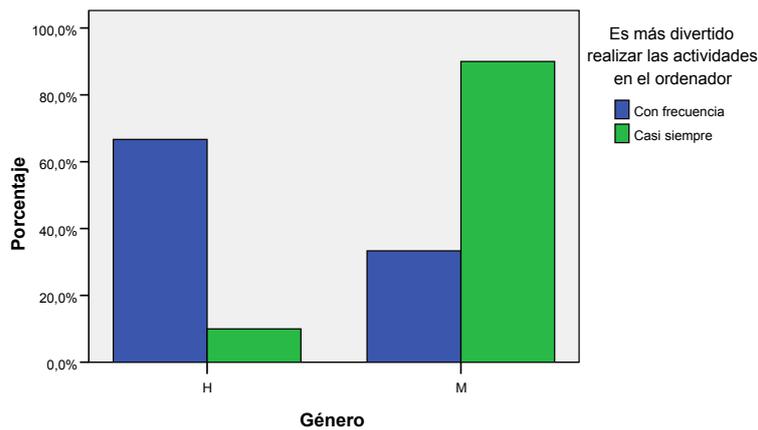


Gráfico 31. Porcentajes de resultados obtenidos en el ítem *Es más divertido realizar actividades con los ordenadores*.

Una vez analizadas las respuestas al cuestionario sobre las TIC en el aula de Inglés, en la siguiente sección, se comentarán los resultados de los tests efectuados en el experimento en relación con las respuestas al cuestionario de actitud hacia el inglés realizado por ambos grupos.

4.4. Discusión de los resultados obtenidos

El análisis de los datos proporcionados por los distintos cuestionarios revela las características de los dos grupos participantes en este experimento mostrando las diferencias existentes entre ambos. Se trata de dos grupos similares en cuanto a la edad ya que en su mayoría tienen quince años en el momento en que se lleva a cabo la investigación. Sin embargo, son diferentes en cuanto al género puesto que la mayoría de los alumnos del GC son varones, mientras que la mayor parte de los alumnos del GE son mujeres, ambos géneros cuentan con cerca de un 70% de alumnos en cada grupo. Otra diferencia existente entre ambos está relacionada con el origen de los estudiantes. En este caso, mientras que todos los participantes del GE son españoles, el 27,6% del GC son de otro origen, concretamente magrebí, y, por lo tanto, el español no es su lengua materna.

En cuanto a las preferencias de los grupos en el ámbito de la comunicación o, como afirman **Fleming y Bauman (2006)**, en relación al modo de aprendizaje, las respuestas al cuestionario VARK indican que el 40% de ambos son multimodales, es decir, no expresan una preferencia dominante sino que se decantan por una combinación de diferentes modalidades. En cuanto al 60% restante es unimodal y revela las diferencias entre los grupos. Así, el GC cuenta con un 23,5% de estudiantes de modalidad A (Auditiva), porcentaje que asciende al 56,3% en el caso del GE. En el caso de la modalidad R (de lectura), es la preferida por el 23,5% de los alumnos del GC, mientras que en el 17,6% se decantan por la modalidad K (kinestésica), modalidad que prefiere solamente 6,3% del GE.

La actitud de los participantes en la investigación hacia el inglés y hacia las clases queda patente en sus respuestas al cuestionario, que muestran similitudes y diferencias entre los grupos. En general, lo más destacable de sus respuestas es que ambos consideran el inglés útil para su futuro profesional y reconocen que ayuda a aumentar las perspectivas de empleo. También coinciden, en mayor o menor medida, en que les gusta la idea de aprender inglés y les hace ilusión comunicarse en esta lengua y les interesa participar en las clases. Si analizamos la percepción de cada grupo en cuanto a sus conocimientos de inglés, encontramos que los porcentajes más altos obtenidos por el GC en relación a su nivel de comprensión oral lo sitúan entre el nivel básico e intermedio. Al comprobar las puntuaciones medias obtenidas por el mismo grupo en el pretest (3,42) y en el posttest (3,46), vemos que se corresponden con la percepción expresada por el grupo.

En cuanto a la comprensión escrita, el porcentaje más alto cuando definen su nivel los sitúan en el nivel alto. En este caso, podría parecer que no hay correspondencia entre su

percepción y los resultados obtenidos en los test ya que el 5,3 de media del pretest y el 6,13 de media del postest no se pueden considerar un nivel alto. Sin embargo, si analizamos con más detalle los resultados del cuestionario, podemos ver que si bien el 37% considera que su nivel es alto, un 25% considera estar en un nivel intermedio y un 31,5% en un nivel básico. Estos datos indican que la mayor parte del grupo cree tener un nivel intermedio o básico, superando estas opciones a la opción de nivel alto. En este sentido, las puntuaciones podrían estar en consonancia con la percepción del grupo. Así, en cuanto a la percepción de su nivel de inglés en general, sin centrarse en las destrezas, el 50% de la clase cree tener un nivel intermedio que, junto con el con el 37,5% que cree tener un nivel bajo, puede corresponderse con los resultados tanto de UOE como de *Reading*, con un 5,4 y un 6,13 respectivamente en el postest.

Por lo que se refiere al GE, los porcentajes más altos definiendo su nivel de comprensión oral lo sitúan en el nivel intermedio, el cual podría corresponderse con las puntuaciones obtenidas en los test, superando en ambos los cinco puntos. En lo que respecta a la comprensión escrita, el porcentaje más alto de este grupo se decanta también por el nivel intermedio, aunque en esta ocasión el porcentaje que elige el nivel intermedio es ligeramente más alto que el que lo elegía en la destreza de comprensión oral y, del mismo modo, el grupo que elige el nivel alto obtiene un porcentaje superior en esta destreza. Se podría decir que el grupo se decanta por el nivel intermedio alto y sus puntuaciones en ambos test superan el 6,5, por lo que sus percepciones se acercan a las puntuaciones obtenidas. En general, este grupo cree tener un nivel de inglés medio-alto y en los resultados de UOE, con puntuaciones que superan también el 6,5, se podría interpretar que están en consonancia con sus percepciones.

Con respecto a las opiniones de ambos grupos sobre las clases, los recursos disponibles,

el tipo de exámenes etc. no se aprecian grandes diferencias. En general, están contentos con las clases que reciben, aunque el GC tiene un porcentaje mayor que el GE de alumnos descontentos con las mismas y, además, está descontento también con los recursos utilizados. Otra diferencia entre los grupos está relacionada con las explicaciones teóricas, siendo el GE el que presenta un porcentaje mayor de alumnos que las prefieren. En definitiva, en lo que se refiere a las clases, no hay diferencias relevantes entre uno y otro grupo. Los datos obtenidos en los cuestionarios revelan que la diferencia más importante entre ambos es la de género. Sin embargo, los cálculos realizados indican que esta diferencia no tiene una influencia directa en las respuestas, salvo en las que se refieren al interés por participar en las clases o por aprobar la asignatura.

En lo que se respecta a los datos proporcionados por el cuestionario sobre la experiencia del GE con las TIC, realizado una vez finalizado el experimento, permiten conocer la opinión formada por los alumnos a partir de su experiencia. Su análisis revela que se trata de un grupo habituado a utilizar las TIC como medio de trabajo, al que le gusta utilizarlas y se siente cómodo al hacerlo. Además, los alumnos consideran que el trabajo con ordenadores demanda más esfuerzo de su parte pero, al mismo tiempo, hace que aumente su implicación en el proceso de aprendizaje y su autonomía. Consideran también que se aprende más con los ordenadores en clase que en una clase ordinaria y que el trabajo con las TIC facilita el aprendizaje, además de hacer que las actividades sean más divertidas. De la misma forma, creen que los ordenadores les ayudarían o alcanzar mejores resultados en los exámenes de Inglés y que, si pudieran, elegirían las clases con ordenador. En definitiva, los alumnos muestran una actitud positiva hacia el trabajo con ordenadores y los cálculos realizados permiten afirmar que, también en esta ocasión, las respuestas no están condicionadas por el género de los alumnos.

Las respuestas a este cuestionario coinciden con lo observado en el aula durante la intervención didáctica con el GE. Si bien esta observación se ha limitado a la que se realiza habitualmente durante cualquier clase, registrando lo más destacable del desarrollo de cada sesión en el cuaderno del aula, ha permitido comprobar, por una parte, que el trabajo en parejas fue totalmente positivo en todo momento. Las actividades se realizaban de forma conjunta y, en cada situación, el alumno con mayores conocimientos ayudaba siempre al compañero. Por la otra, la utilización del ordenador en lugar del libro de texto motivó a los alumnos hasta el punto de que los que durante el curso no habían realizado las actividades propuestas en el aula, durante la evaluación objeto de la investigación, realizaron todas las actividades mostrando un interés que no habían tenido anteriormente.

Con este apartado finaliza del capítulo 2, dedicado a analizar el estudio experimental en el que se implementó el enfoque sociocultural asistido por las TIC en el aula de 4º de ESO. A lo largo del capítulo se describen todos los elementos que intervienen en el experimento. Se analizan los resultados tanto de los tests realizados por los alumnos como de los diferentes cuestionarios administrados.

En el siguiente capítulo se presentará el estudio descriptivo realizado entre el profesorado de Inglés como lengua extranjera de la CARM y se analizarán sus resultados del mismo.

TERCERA PARTE

ESTUDIO DESCRIPTIVO

Capítulo 5 PARÁMETROS INVESTIGADORES DEL ESTUDIO

DESCRIPTIVO

En este capítulo se presenta el estudio descriptivo realizado en los centros de secundaria de la CARM. Para ello se ha estructurado de forma muy similar al capítulo 3, en el que se presenta el estudio empírico. Así, se comienza con el marco metodológico de la investigación y sus objetivos para continuar con haciendo referencia a la población participante en el estudio y a los instrumentos utilizados para su realización. Se describe también el proceso de elaboración del cuestionario utilizado y del procedimiento seguido para su administración.

5.1. Marco metodológico de la investigación

La finalidad del estudio es averiguar si los profesores de ESO que imparten Inglés en los centros públicos de la CARM utilizan una metodología acorde con los principios del enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Además, se pretende comprobar si la dotación de los centros en TIC es suficiente para que los profesores las utilicen como apoyo a su labor docente. Para la recogida de datos, la técnica del cuestionario es la más adecuada, al tratarse de un instrumento básico de la investigación por encuesta (Colás, Buendía y Hernández, 2009; Ibáñez y Egoscozábal, 2013) que consiste en una serie de preguntas que permiten conocer la opinión de los sujetos con los que se realiza la investigación (Alelú, Cantín, López y Rodríguez, 2014; Cuétara, Cruz y González, 2014) siendo el instrumento más ampliamente usado con esta finalidad (Cohen, Manion y Morrison, 2000; Jansen, 2012; Ibáñez y Egoscozábal, 2013; Alelú et al., 2014). Dados los objetivos de esta investigación, opté por esta técnica porque me permitiría describir e interpretar las experiencias de los profesores de Inglés de los IES de Murcia con relación al enfoque sociocultural de la enseñanza-aprendizaje

de este idioma. Por otra parte también ayudaría a dilucidar si la dotación de los centros de esta CA en TIC es suficiente para que los docentes puedan utilizarlas como apoyo a su labor y, en caso de ser así, si las utilizan con este fin.

Previamente a la elaboración de los cuestionarios, era necesario decidir sobre la conveniencia de realizarlos en papel o en versión electrónica para enviar a través de Internet, por lo que analicé las ventajas e inconvenientes de ambas modalidades. En cuanto a los cuestionarios en papel, como afirma Hernández Polanco (2009), pueden completarse en cualquier momento, interrumpiendo su realización si es necesario para continuar posteriormente. Sin embargo, tienen como inconveniente que hay que utilizar un gran número de fotocopias y su distribución es más costosa ya que han de entregarse por correo o personalmente en los centros. Por otra parte, el procesamiento de los datos obtenidos supone también más tiempo y mayor esfuerzo.

Por lo que se refiere a los cuestionarios realizados electrónicamente y distribuidos por Internet, resultan más cómodos cuando los que deben responderlos están habituados a este medio y su distribución es mucho más asequible ya que no hay necesidad de entregarlos personalmente en los centros o de enviarlos por correo. Otra de las ventajas de este tipo de cuestionarios es que los datos se vuelcan automáticamente en una base de datos que permite comprobar el progreso de las respuestas en cualquier momento y su procesamiento es mucho más rápido. Por otra parte, la misma autora reconoce que los profesores que no están familiarizados con el medio necesitarán más tiempo para cumplimentar el cuestionario por Internet y que esta versión tiene el inconveniente de no poder realizarse de forma intermitente.

Teniendo en cuenta el número de profesores que participarían en la investigación, la localización de los centros de secundaria y la imposibilidad de acceder a los mismos

personalmente, después de analizar las ventajas e inconvenientes de las dos versiones del cuestionario, me decanté por la de Internet. El hecho de que esta modalidad de cuestionario permite reducir tanto los costes como el tiempo de distribución, recogida y procesamiento de datos facilitando el acceso a una población más amplia (Watt, 1997; Dillman, Carley-Baxter y Jackson, 1999; Cohen et al., 2000; Dillman y Bowker 2001; Roztocky y Lahri 2003; Alelú et al., 2014; Patten, 2016) indica su idoneidad para esta investigación.

5.2. Población

Los 120 IES de la Región de Murcia contaban con 752 profesores de Inglés durante el curso 2014-2015. Este dato fue proporcionado por el Jefe de Personal de la Consejería de Educación (véase Anexo 9) en respuesta a mi solicitud, ya que era necesario para determinar el número de profesores que tendrían que responder el cuestionario para obtener una muestra representativa de la población total. Con este fin, realicé el cálculo⁶¹ (Tamaño de la muestra, s.f) que arrojó el resultado de que, con una población de 752 individuos, con un intervalo de confianza de cinco y un nivel de confianza de 95%, se necesitaría obtener una respuesta de 254 cuestionarios.

Teniendo en cuenta que en la administración de cuestionarios para investigación descriptiva es frecuente la mortandad (Hueso y Cascant, 2012; Alelú et al., 2014; Patten, 2016), al igual que Hernández Polanco (2009), decidí enviar el cuestionario al universo total del profesorado del departamento de inglés de los IES de la Región de Murcia con el fin de que la muestra fuera lo más amplia posible.

⁶¹ Cálculo del tamaño de la muestra representativa:

https://es.wikipedia.org/wiki/Tama%C3%B1o_de_la_muestra

5.3. Instrumentos de medición

En esta sección se presentará todo el proceso seguido para la elaboración del cuestionario y utilizado para la recogida de datos del estudio descriptivo. Se expondrán también las razones que llevaron a elegir un cuestionario en línea y la información que se pretendía obtener con su administración.

5.3.1. El cuestionario

Para cubrir los objetivos planteados en la investigación, se elaboró un cuestionario por ser la herramienta básica que permite a los encuestados responder sin la presencia del investigador y transmitir sus experiencias y sus opiniones (Colás et al., 2009; Alelú et al., 2014). Además, Dörnyei (2010) sostiene que la principal ventaja de los cuestionarios es su eficiencia en cuanto al tiempo que necesita el investigador, al esfuerzo y a los recursos financieros necesarios pero, por otra parte, señala que si están mal contruidos pueden proporcionar datos no válidos o no fiables. Por ello, para la elaboración del cuestionario, he tenido en cuenta las recomendaciones de diversos autores, los cuales coinciden en afirmar que el primer paso para su realización es el establecimiento de los objetivos que se pretenden (Cohen et al., 2000; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Martínez Rico, 2006; Hernández Polanco, 2009; Dörnyei, 2010).

A su vez, Buendía, Colás y Hernández (1998) afirman que deben especificarse las cuestiones con datos de identificación y clasificación y que hay que analizar cual es el tipo de preguntas más adecuado. Para ello, ha de tenerse en cuenta que las preguntas cerradas proporcionan mayor fiabilidad para la interpretación de las respuestas, lo que facilita el análisis (Cohen et al., 2000), y que las preguntas abiertas deben ser de

respuesta breve. También se refieren las autoras al orden de las preguntas y a su disposición en el cuestionario, indicando que es conveniente presentar primero las más interesantes y agruparlas por temas. Añaden que no deben ir juntas aquellas preguntas que puedan influir en las respuestas de otras, evitando así el efecto halo, al que también se refiere Dörnyei (2010).

En cuanto al número de preguntas, las autoras sostienen que el cuestionario debe contener solamente las necesarias, aunque se pueden introducir otras más o menos intrascendentes con el fin de evitar la monotonía y de facilitar el cambio de tema. Además, afirman que las preguntas deben estar redactadas de la forma más clara y sencilla posible, de manera que pueda entenderlas todo el mundo, como sostiene también Dörnyei (2010). Este autor añade que un cuestionario demasiado largo o monótono puede producir respuestas inadecuadas, por lo que no debe tener más de cuatro ó seis páginas. También afirma, como Martínez-Olmo (2002) que, al construirlo, se debe especificar el tiempo máximo que se puede necesitar para su realización, recomendando que no supere la media hora. En cuanto al formato, considera que debe ser y parecer corto y que las diferentes secciones deben estar claramente delimitadas.

En referencia a los cuestionarios enviados por Internet, Umbach (2004 citado en Dörnyei, 2010) sostiene que su realización no debe exceder los veinte minutos para aumentar la tasa de respuestas. Por otra parte, Couper, Traugott y Lamias (2001 citados en Dörnyei, 2010) afirman que es aconsejable que el cuestionario contenga un indicador de progreso que muestre cuánto falta para completar el cuestionario. Con todas estas consideraciones en mente comencé la elaboración del cuestionario, para lo cual era necesario, en primer lugar, definir los objetivos que pretendía alcanzar.

El estudio intentaba obtener la siguiente información:

- El perfil de los encuestados y de sus centros de trabajo.
- Las tecnologías disponibles en los centros.
- El uso que hacen los profesores de las nuevas tecnologías
- El uso que hacen los profesores de las nuevas tecnologías para el desempeño de su profesión.
- La opinión de los profesores sobre el trabajo colaborativo.
- La opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo.
- La experiencia de los profesores en relación al trabajo colaborativo.

Una vez definido el propósito del cuestionario y siguiendo las recomendaciones para la elaboración de este tipo de instrumentos, era necesario generar el cuestionario piloto. Diversos autores (Babbie, 1990; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Blaxter, Hughes y Tight, 2000; Cohen et al., 2000; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Tragant, 2006; Hernández Polanco, 2009; Dörnyei, 2010) consideran que la fase de pilotaje es necesaria para obtener información que permita realizar las modificaciones pertinentes para elaborar la versión final. Del mismo modo, Dörnyei (2010) cita a Morrison (1993), Wilson y McLean (1994) y Oppenheim (2000) al afirmar que la fase de pilotaje incrementa la fiabilidad, la validez y la funcionalidad de un cuestionario.

Elaboré la preencuesta con los ítems del cuestionario piloto para ser revisado por una experta, profesora de la UNED, que proporcionó sugerencias y observaciones sobre la estructura, el contenido y la pertinencia de las distintas preguntas. Después de modificar la preencuesta siguiendo estas sugerencias comenzó la fase de pilotaje con el fin de comprobar la comprensión de los ítems, el tiempo necesario para completar el cuestionario y para tomar nota de las propuestas de mejora.

Pasé el cuestionario a tres profesores de Inglés de secundaria, dos de mi departamento y uno de otro centro. Todos coincidieron en afirmar que no habían tenido dudas al

responder ninguna de las preguntas y que el tiempo que habían empleado en realizar el cuestionario no había superado los diez minutos. Igualmente, consideraron que no era necesario suprimir, añadir o modificar ninguna pregunta.

El cuestionario (véase Anexo 10) elaborado contiene información sobre su finalidad y el tiempo que puede llevar su realización, además del agradecimiento a los encuestados. Está dividido en siete secciones, la primera de las cuales trata del perfil de los encuestados y de sus centros de trabajo. La segunda sección recoge las tecnologías de las que disponen los centros y el uso que los profesores hacen de las mismas se recoge en la tercera sección. En la siguiente sección se recoge el uso específico para el desempeño de la profesión. La opinión de los profesores sobre el aprendizaje colaborativo y sobre la actitud de los alumnos hacia el mismo se recoge en las secciones cinco y seis, dedicando la última sección a recoger la experiencia de los docentes en relación al trabajo colaborativo.

5.3.2. Elaboración de la carta de presentación

Además del cuestionario era necesario elaborar la carta de presentación para acompañarlo. Diversos autores (Dörnyei, 2003; Hernández Polanco, 2009) consideran que esta carta es necesaria y que debe ofrecer información sobre el proyecto de investigación y sus objetivos y la posibilidad de contactar con el investigador por teléfono o por email. También debe contener información sobre la organización que dirige la investigación, la confidencialidad de los datos y el agradecimiento a los encuestados (Cohen et al., 2000; Dörnyei, 2010). Estos autores sostienen que el envío de la carta de presentación previamente al del cuestionario aumenta la tasa de respuesta.

A su vez, Gillham (2008 citado en Dörnyei, 2010) señala que para incrementar el número de respuestas es necesario enviar otra carta de seguimiento transcurridas dos o

tres semanas desde el envío de la primera y una segunda carta de seguimiento a los diez días del envío de la primera. Esta carta de seguimiento ha demostrado ser muy productiva según Hoinville y Jowel (1978 citados en Cohen et al., 2000). Refiriéndose a los cuestionarios enviados por Internet, Dörnyei (2010) recomienda hacer varios intentos de contacto con los encuestados y el envío de al menos dos cartas recordatorio en un plazo inferior al utilizado con los cuestionarios de papel. Siguiendo estas sugerencias, redacté la carta de presentación (véase Anexo 11) que enviaría a todos los encuestados antes de proceder al envío de las encuestas.

5.4. Procedimiento y tareas

En esta sección se explicará el procedimiento seguido para la administración y recogida de cuestionarios, haciendo referencia también a las dificultades encontradas para llevar a cabo esta tarea.

5.4.1. Administración de cuestionarios

Después de analizar los aspectos mencionados en los apartados anteriores, había que decidir si se administrarían cuestionarios en papel o si, por el contrario, se recurriría a Internet. Con mi disponibilidad horaria y, teniendo en cuenta la extensión del territorio en el que se localizan los centros, sería imposible entregar los cuestionarios en papel personalmente. Por otra parte, el envío por correo ordinario, además de encarecer el proceso, dificultaba el contacto con los profesores y las posibilidades de que éstos accedieran a la realización del cuestionario. Además, este sistema implicaría que los profesores tendrían que devolver el cuestionario por correo o que yo tendría que ir a los centros a recogerlos, lo cual, como he comentado antes, sería del todo imposible. A todo esto, habría que añadir que la recogida de datos por medio del cuestionario de papel

dificultaría enormemente su codificación.

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, la opción de enviar los cuestionarios para su realización en línea me pareció la más viable y la que me permitiría llegar al mayor número de profesores. Una vez tomada esta decisión, decidí utilizar el servicio de alojamiento de archivos proporcionado por Google Drive⁶² (Google Drive, s.f) para alojar el cuestionario y generar el enlace que permitiría a los profesores completarlo. A finales de la segunda evaluación del curso 2013-2014, todo estaba dispuesto para el envío de los cuestionarios. Para la realización de esta tarea es conveniente establecer un buen contacto inicial con las personas que mediarán (Hernández Polanco, 2009) con los profesores de cada centro por lo que comencé estableciendo contacto telefónico con algún miembro del departamento de Inglés de los centros. De esta forma me presentaba y solicitaba su colaboración para obtener la dirección de correo electrónico de sus compañeros y la suya propia. Este contacto se realizaba desde mi centro de trabajo, durante el horario no lectivo, llamando, en primer lugar, a los profesores que ya conocía y que me facilitaban información sobre los demás miembros del departamento de sus centros. Posteriormente, establecí contacto con los demás centros de secundaria. Una vez obtenidas las direcciones electrónicas, se enviaría la carta de presentación explicando el objetivo de la investigación y el teléfono de contacto de la investigadora. En el mismo *email* se enviaba el enlace de acceso al cuestionario.

A pesar de parecer una tarea fácil, la administración de cuestionarios resultaría una de las mayores dificultades encontradas para la realización de esta tesis. El hecho de tener que contactar con los profesores en horario escolar suponía que tenía que realizar las llamadas durante periodos no lectivos o durante los recreos. Sin embargo, ni unos ni

⁶² Google Drive: https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Drive

otros coincidían necesariamente con los de los profesores a los que me dirigía ni con los centros a los que llamaba. Por este motivo, solamente pude asegurarme de entregar los cuestionarios a aquellos profesores que conocía y a los que podía contactar utilizando su teléfono personal. Este contacto me permitió obtener sus correos y también los de algunos compañeros, a los que les envié un email presentándome y enviándole información sobre la tesis y sobre la realización de los cuestionarios.

Sin embargo, esto permitía obtener un número de cuestionarios muy reducido. Las llamadas a los centros no facilitaban el progreso adecuado de la tarea. En aquellos casos en que no coincidían con un período no lectivo de algún profesor de Inglés, tenía que limitarme a averiguar el horario de los recreos del centro e intentar volver a contactar durante los mismos. En pocas ocasiones conseguí localizar a algún profesor de Inglés y, con estas dificultades, transcurrió el primer intento de enviar los cuestionarios al finalizar el curso.

Al comenzar el nuevo curso se reinició el envío de cuestionarios y, teniendo en cuenta las dificultades encontradas durante el curso anterior, comencé llamando a todos los centros para obtener información sobre los horarios de los recreos generando un listado estos datos. Seguidamente, comencé a llamar durante los recreos intentando localizar a los profesores. De nuevo, la posibilidad de contacto era menor de lo esperado y, en un intento de aumentar el número de respuestas, aproveché algunos días, no lectivos en Cartagena pero lectivos en otras localidades de Murcia, para visitar los centros de secundaria y presentarme a los profesores del Departamento de Inglés para pedirle su colaboración en la realización del cuestionario. De esta forma, conseguí algunas direcciones, aunque no las suficientes.

En todos los casos, una vez enviados los correos con el enlace al cuestionario, dejaba

pasar unos diez días para volver a enviar un recordatorio con el enlace a aquellos que no habían respondido el cuestionario. Esta operación se repetía si, un mes después del último envío, no habían respondido. Simultáneamente, seguía el intento de contactar con más profesores y, aún así, el número de respuestas no era suficiente. Por este motivo, en un último intento de obtener el número de respuestas lo más amplio posible, empecé a llamar a todos los centros de nuevo pero, esta vez, contactando con Jefatura. En algunos casos, hablé con el Jefe o la Jefa de estudios y en otros con el Director/a. Después de exponerle el motivo de la llamada, solicité su colaboración para re-enviar a todos los miembros del Departamento de Inglés de su centro el correo que yo les enviaría con mi presentación, información sobre el estudio y el enlace del cuestionario. Pude conseguir la colaboración de Jefatura en todos los centros con los que pude contactar y, de esta forma, aumentó ligeramente el número de cuestionarios. Este proceso continuó hasta finales del curso 2014-2015, momento en que di por finalizado el período de recogida de datos para este estudio.

Capítulo 6 RESULTADOS Y ANÁLISIS

Una vez presentado el estudio descriptivo, en este capítulo se analizan los datos obtenidos en los distintos apartados que conforman los cuestionarios administrados. Estos apartados están determinados por el tipo de información que se pretendía obtener y facilitarán la elaboración del perfil de los profesores encuestados y su relación con el enfoque sociocultural. También revelarán si los centros de educación secundaria de la CARM cuentan con la tecnología necesaria para implementación de las clases siguiendo este enfoque con el apoyo de las TIC.

6.1. Datos obtenidos

En este estudio participan 126 profesores de 65 centros de Enseñanza Secundaria de la CARM. El número de centros se corresponde con el 51,58% de los 120 centros públicos de esta CA, porcentaje bastante alto. En cambio, si calculamos el porcentaje de profesores participantes, obtenemos un 16,75%, ya que son 126 respuestas de un total de 752 profesores. En la tabla 87 (véase Anexo 12) se muestra la relación de centros con el número de profesores que participan en cada uno. Como se puede ver, los participantes de cada centro varían de uno a cinco, lo que representa un porcentaje que va desde el 0,8 hasta el 4% del profesorado.

6.1.1. Primera parte del cuestionario. Datos de los participantes

El primer apartado del cuestionario recoge los datos de los profesores participantes en el estudio. En primer lugar debían introducir el nombre del centro de trabajo, la población en la que se encuentra y su género. La mayor parte son profesoras, con un total de 95, que equivale al 75,4%, mientras que los profesores participantes son 31 (24,6%).

En cuanto a la edad, el porcentaje más alto de los encuestados (48,1%) es el de los que tienen entre 40 y 50 años, con un total de 61 sujetos. Les siguen los mayores de 50, un total de 33 (26,2%), cantidad prácticamente similar a la de los profesores entre 30 y 40 años, un total de 31 (24.6%).

El 61,9% de los centros educativos, 78 en total están situados en una población urbana de más de 10000 habitantes. Le siguen los 28 centros situados en una población urbana de menos de 10000 habitantes, el 22,2% del total, y en un porcentaje cercano, el 15,9% los 20 centros que se encuentran en una población rural. Todos los datos ofrecidos en cuanto al género, edad y tipo de población se presentan en la tabla 61.

Género	Frecuencia	Porcentaje
H	31	24,6
M	95	75,4
Edad	Frecuencia	Porcentaje
30-40 años	29	24,6
40-50 años	62	48,4
Mayor de 50 años	35	26,2
Tipo de población	Frecuencia	Porcentaje
Rural	20	15,9
Urbana de menos de 10000 h.	28	22,2
Urbana de más de 10000 h.	78	61,9

Tabla 61. Descriptivos de frecuencia del género, edad y tipo de población de los participantes.

El gráfico 32 refleja estos resultados y permite una visualización clara de los mismos. Así, se puede ver que el profesorado es de género femenino mayoritariamente, con una edad superior a cuarenta años y los centros educativos están ubicados en poblaciones urbanas.

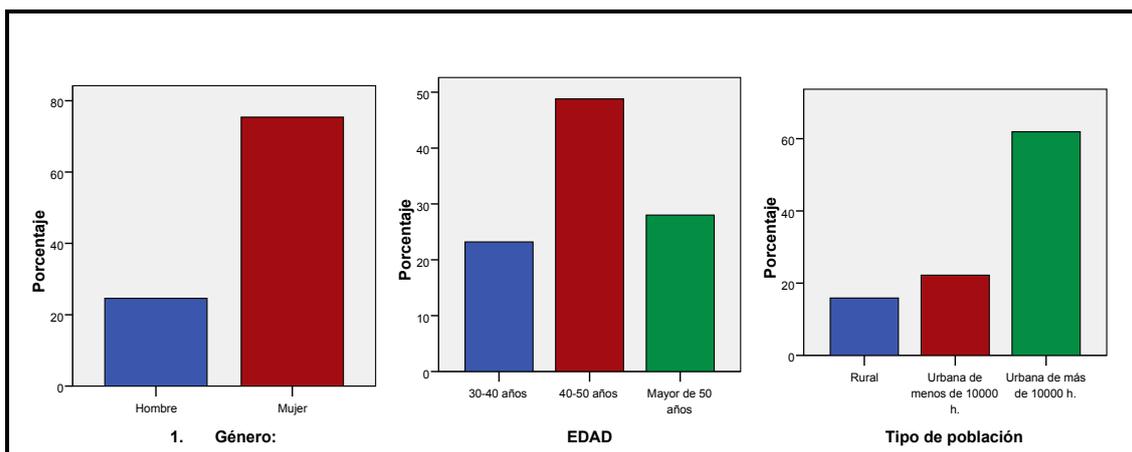


Gráfico 32. Porcentajes de género, edad y tipo de población de los participantes.

Los tres ítems siguientes recogen información sobre la etapa educativa en la que los encuestados imparten docencia y sobre su experiencia como profesores de Inglés y con las TIC. En cuanto a la etapa educativa, hay que tener en cuenta que la mayoría de los profesores imparten clase en más de una. El porcentaje más alto es el de los 92 profesores del segundo ciclo de ESO que suponen un 73% del total. Le siguen los profesores de bachillerato, 83 profesores que aglutinan el 65,87%. La siguiente etapa, con 75 profesores que forman el 59,52%, es la del primer ciclo de ESO y, por último, con 25 profesores y el 19,84%, los ciclos formativos.

En lo que se refiere a la experiencia docente, el grupo más amplio entre los profesores que respondieron la encuesta es el del 54%, cuya experiencia docente es superior a los veinte años. Le siguen los profesores con experiencia entre diez y veinte años, 34 en total, lo que supone el 27%. Solo diecisiete profesores, el 13,5%, tienen entre cinco y diez años de experiencia y, por último, el 5,6%, siete en total, tienen menos de cinco años de experiencia. En relación con las TIC, el 39,7%, 50 profesores en total, tienen una experiencia de más de ocho años en su utilización con fines didácticos. Un porcentaje ligeramente inferior, 40 profesores que equivalen al 31,7%, las han utilizado por un período entre cuatro y siete años. A su vez, 32 profesores, el 25,4%, tienen una

experiencia entre uno y tres años y, por último, solo cuatro profesores afirman no tener ninguna experiencia en la utilización de las TIC. Todos estos datos se presentan en la tabla 62.

Etapa educativa	Frecuencia	Porcentaje
Primer ciclo de ESO	75	59,52%
Segundo ciclo de ESO	92	73%
Bachillerato	83	67,8%
Ciclos formativos	25	19,84%
Experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
Hasta 5 años	7	5,6
De 5 a 10 años	17	13,5
De 10 a 20 años	34	27,0
Más de 20 años	68	54,0
Experiencia con TIC con fines didácticos	Frecuencia	Porcentaje
Ninguna	4	3,2
De 1 a 3 años	32	25,4
De 4 a 7 años	40	31,7
Más de 8 años	50	39,7
Total	126	100,0

Tabla 62. Descriptivos de frecuencia de niveles educativos, años de experiencia docente y experiencia con TIC.

En el gráfico 33 se puede apreciar que los profesores participantes en el estudio imparten clase, mayoritariamente, en la ESO y bachillerato. Sólo un pequeño porcentaje lo hace en los ciclos formativos. En cuanto a la experiencia docente, la mayoría supera los diez años y, en cuanto a las TIC, solo un porcentaje minoritario no alcanza los tres años de experiencia.

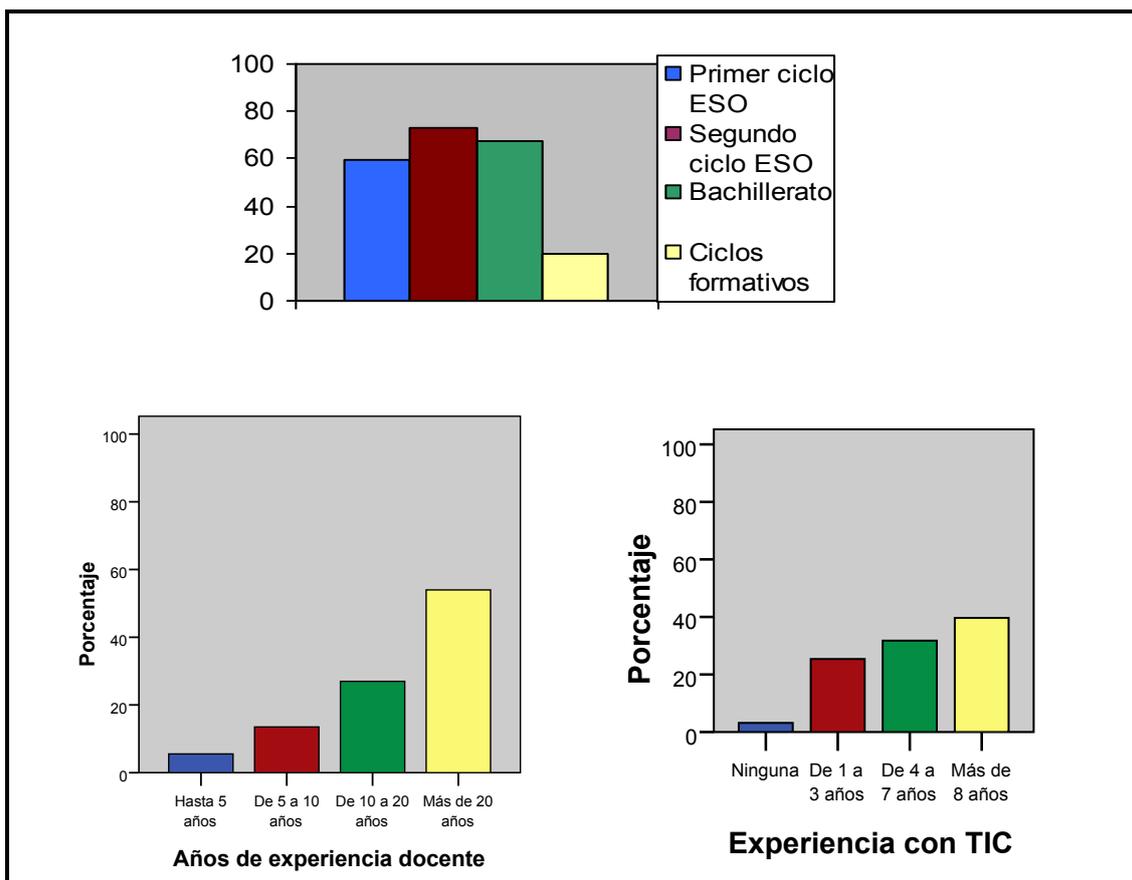


Gráfico 33. Porcentajes de etapas educativas, años de experiencia como profesores y con las TIC.

La primera parte del cuestionario finaliza con estos tres ítems que, junto con los otros tres que la componen, aportan los datos necesarios para elaborar el perfil de los profesores encuestados y de sus centros de trabajo.

6.1.2. Segunda parte del cuestionario. TIC disponibles en el centro de trabajo

En este apartado, se recogen datos sobre los medios disponibles en el centro educativo y la frecuencia con la que se usan. En primer lugar, se hace referencia al cañón, que está disponible siempre en el 62,7% de los centros, con frecuencia el 27% y solamente a veces el 9,5%. Solo hay un profesor que afirma que nunca dispone de esta herramienta, lo que supone un porcentaje insignificante en el total de los centros (el 0,8%). Independientemente de la frecuencia con la que los profesores disponen del cañón,

cuando disponen de esta herramienta, el 43,7% hace uso de ella siempre, porcentaje muy parecido al de los que la utilizan con frecuencia, un 38,9%. Muy pocos profesores reconocen no utilizar el cañón nunca, el 6%, mientras que el 16% lo utilizan algunas veces. Los datos sobre la disponibilidad del cañón y su frecuencia de uso se presentan en la tabla 63.

Disponibilidad del cañón	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	79	62,7
Con frecuencia	34	27,0
A veces	12	9,5
Nunca	1	0,8
Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	55	43,7
Con frecuencia	49	38,9
A veces	16	12,7
Nunca	6	4,8

Tabla 63. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de cañón y frecuencia de uso.

Con la visualización del gráfico 34 se puede observar el uso y disponibilidad del cañón.

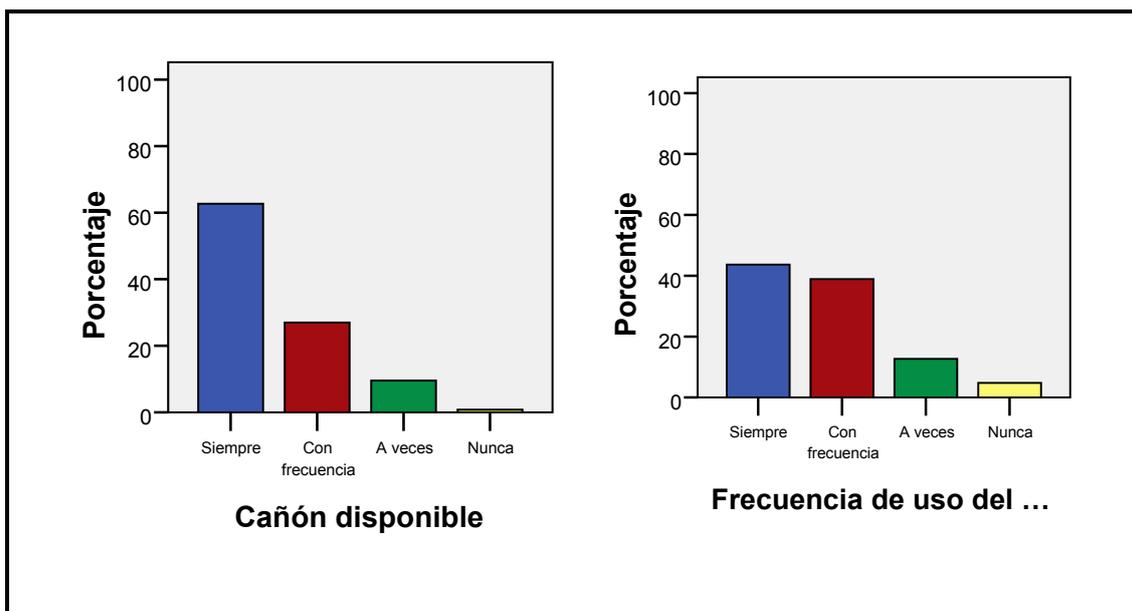


Gráfico 34. Porcentajes de disponibilidad de cañón y frecuencia de uso.

En segundo lugar, en este apartado se recogen datos sobre la pizarra interactiva (véase Tabla 64). En este caso, el porcentaje de profesores que cuentan con ella siempre es mucho menor, el 34,9%, porcentaje similar al de los profesores que cuentan con ella con frecuencia. Ligeramente inferior, el 21,4%, es el número de profesores que a veces disponen de esta herramienta y, por último, solamente el 11% del profesorado afirma que no dispone de pizarra interactiva. En cuanto a la frecuencia de uso, el 15,1% de los profesores reconocen no utilizar nunca la pizarra digital, mientras que el 19,8% lo utiliza a veces. Ambos porcentajes son claramente inferiores al de los que lo utilizan siempre, el 34,9%, o con frecuencia, el 30,2%.

Disponibilidad de pizarra digital	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	44	34,9
Con frecuencia	44	34,9
A veces	27	21,4
Nunca	11	8,7
Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
A veces	25	19,8

Con frecuencia	38	30,2
Nunca	19	15,1
Siempre	44	34,9

Tabla 64. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de pizarra digital y frecuencia de uso.

Como se refleja en el gráfico 35, estos datos evidencian que, en su mayoría, el profesorado dispone de la pizarra digital, bien sea siempre o con frecuencia. Además, se puede ver que, en caso de disponer de ella, la utilizan habitualmente.

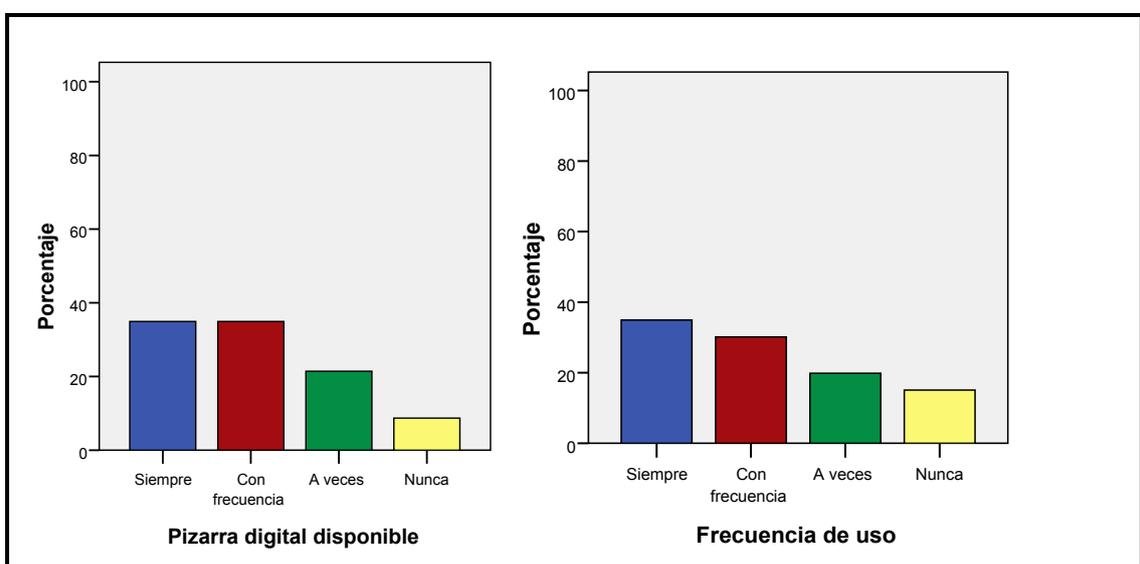


Gráfico 35. Porcentajes de disponibilidad de la pizarra digital y frecuencia de uso.

En relación al uso de los ordenadores portátiles, el 73,8% de los encuestados reconoce no disponer de ellos para dos o más alumnos nunca, mientras que un 17,5% dice poder utilizarlos a veces. Solamente el 5,6%, siete profesores, afirma que pueden usarlos con frecuencia y el 3,2%, cuatro profesores, dispone de ellos siempre. Los porcentajes coinciden prácticamente con los de la frecuencia de uso ya que el 76,2% de los profesores afirman no recurrir nunca a un portátil para dos o más alumnos y un 16,7% dicen que lo utilizan a veces. Del mismo modo, el 3,2% lo usan con frecuencia y un 4% lo utiliza siempre.

Los datos sobre la disponibilidad de un ordenador portátil por alumno indican que el

84,1% no disponen de esta herramienta y, al mismo tiempo, el 10,3% dicen poder utilizarla a veces. Así, alrededor del 90% no disponen de ella. Solo el 4,8% de los profesores afirman disponer de un ordenador portátil para cada alumno y el 0,8% disponen de él con frecuencia. Estos porcentajes son muy similares a los que muestran la frecuencia de uso de un portátil por alumno ya que el 83,3% de los profesores afirman no utilizarlo nunca, mientras que sólo el 11,1% dice utilizarlo a veces. A su vez, cinco profesores, el 4%, dicen utilizarlo siempre y el 1,6% lo utilizan con frecuencia. Estos datos se presentan en la tabla 65, que muestra que, en la mayoría de los casos, los profesores no disponen de ordenadores portátiles para los alumnos.

Portátil para 2 ó más alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	3,2
Con frecuencia	7	5,6
A veces	22	17,5
Nunca	93	73,8
Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	4,0
Con frecuencia	4	3,2
A veces	21	16,7
Nunca	96	76,2
Portátil por alumno	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	4,8
Con frecuencia	1	0,8
A veces	13	10,3
Nunca	106	84,1
Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	5	4,0
Con frecuencia	2	1,6
A veces	14	11,1
Nunca	105	83,3

Tabla 65. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de portátiles para dos o más alumnos y frecuencia de uso y por alumno y frecuencia de uso.

La visualización del gráfico 36 pone de manifiesto, con gran claridad, la falta de disponibilidad de ordenadores portátiles para los alumnos.

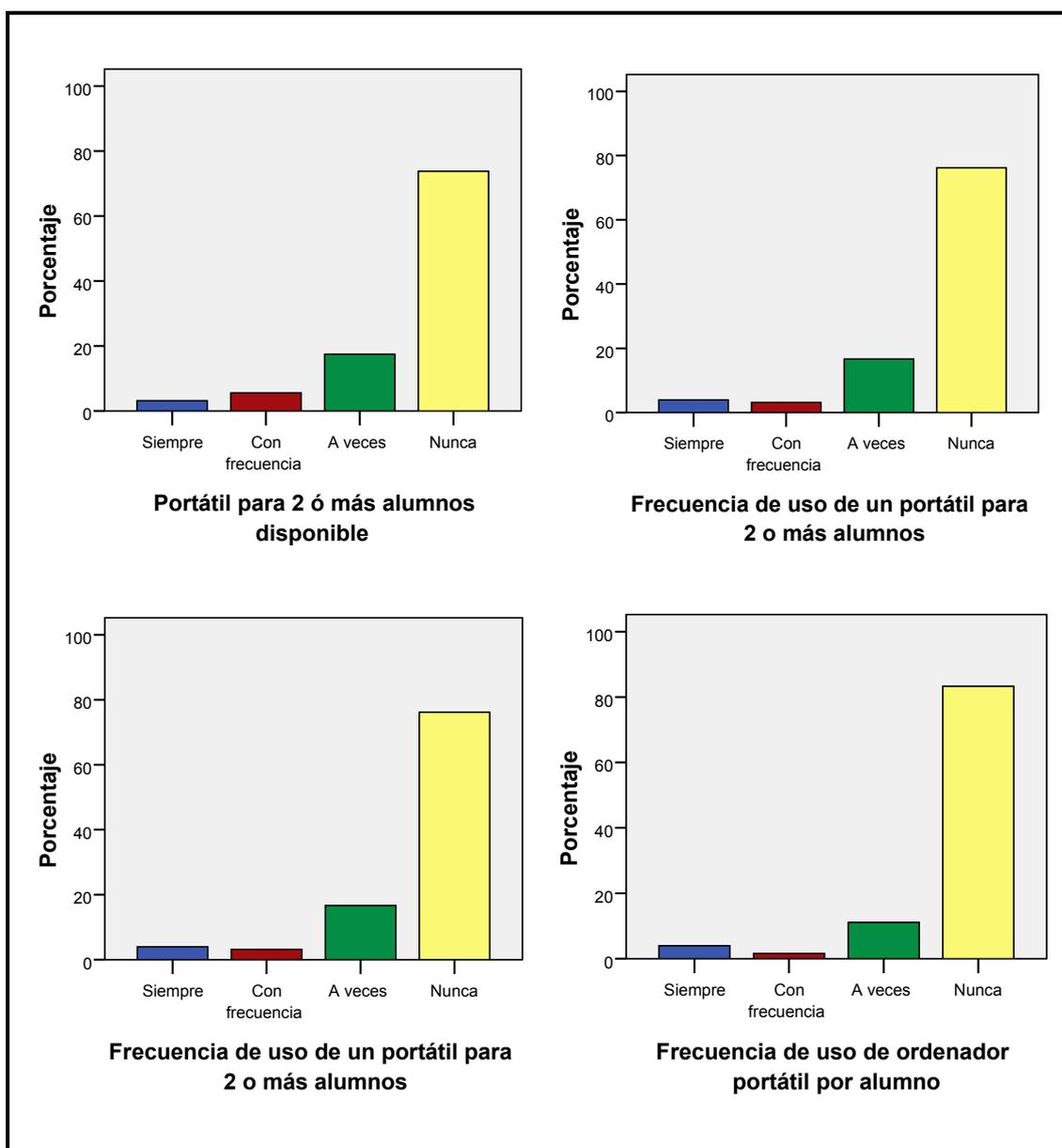


Gráfico 36. Porcentajes de disponibilidad de un portátil para 2 ó más alumnos y frecuencia de uso y porcentajes de un portátil por alumno y frecuencia de uso.

La disponibilidad de los ordenadores de sobremesa para dos o más alumnos es mayor como muestran los datos presentados en la tabla 66. Así, el 50% de los encuestados afirma disponer de esta herramienta a veces, mientras el 11,9% dice disponer de ella con

frecuencia y el 4,8% reconoce contar con ella siempre. Los datos aportados por las respuestas de los cuestionarios indican también que el 33,3% de los profesores no dispone nunca de un ordenador de sobremesa para dos ó más alumnos. Los porcentajes de la frecuencia de uso se acercan a los de disponibilidad, aunque con diferencias. En este sentido, el 48,4% dicen usarlo siempre. Al mismo tiempo, el 7,9% afirma utilizarlo con frecuencia y el 3,2% dice utilizarlo siempre. Del mismo modo, el 40,5% no lo utiliza nunca. Al analizar las respuestas sobre la disponibilidad de un ordenador de sobremesa por alumno (véase Tabla 66) se observa una disminución con respecto a la del ordenador compartido por dos o más alumnos. Así, el porcentaje de encuestados que reconoce no disponer nunca de un ordenador para cada alumno asciende al 69%. Del mismo modo, el 24,6% afirma disponer de él a veces y solo el 5,6% dicen poder utilizarlo con frecuencia. Únicamente un profesor, el 0,8%, dice que puede utilizarlo siempre. De nuevo, los datos referidos a la frecuencia de uso es prácticamente la misma ya que el 69,8% dice no utilizar nunca un ordenador por alumno y un 22,2% afirma hacerlo a veces. Por otra parte el 5,6% afirman que lo utilizan con frecuencia mientras que un 2,4% sostiene que lo utiliza siempre.

Ordenador de sobremesa para dos o más alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	6	4,8
Con frecuencia	15	11,9
A veces	63	50,0
Nunca	42	33,3
Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	3,2
Con frecuencia	10	7,9
A veces	61	48,4
Nunca	51	40,5

Ordenador de sobremesa por alumno	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	1	0,8
Con frecuencia	7	5,6
A veces	31	24,6
Nunca	87	69,0
Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	3	2,4
Con frecuencia	7	5,6
A veces	28	22,2
Nunca	88	69,8

Tabla 66. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de ordenador de sobremesa para dos o más personas y frecuencia de uso y de un ordenador de sobremesa por alumno y frecuencia de uso.

El gráfico 37 evidencia la falta de disponibilidad de un ordenador de sobremesa por alumno e incluso para dos o más alumnos, aunque en con un porcentaje menor.

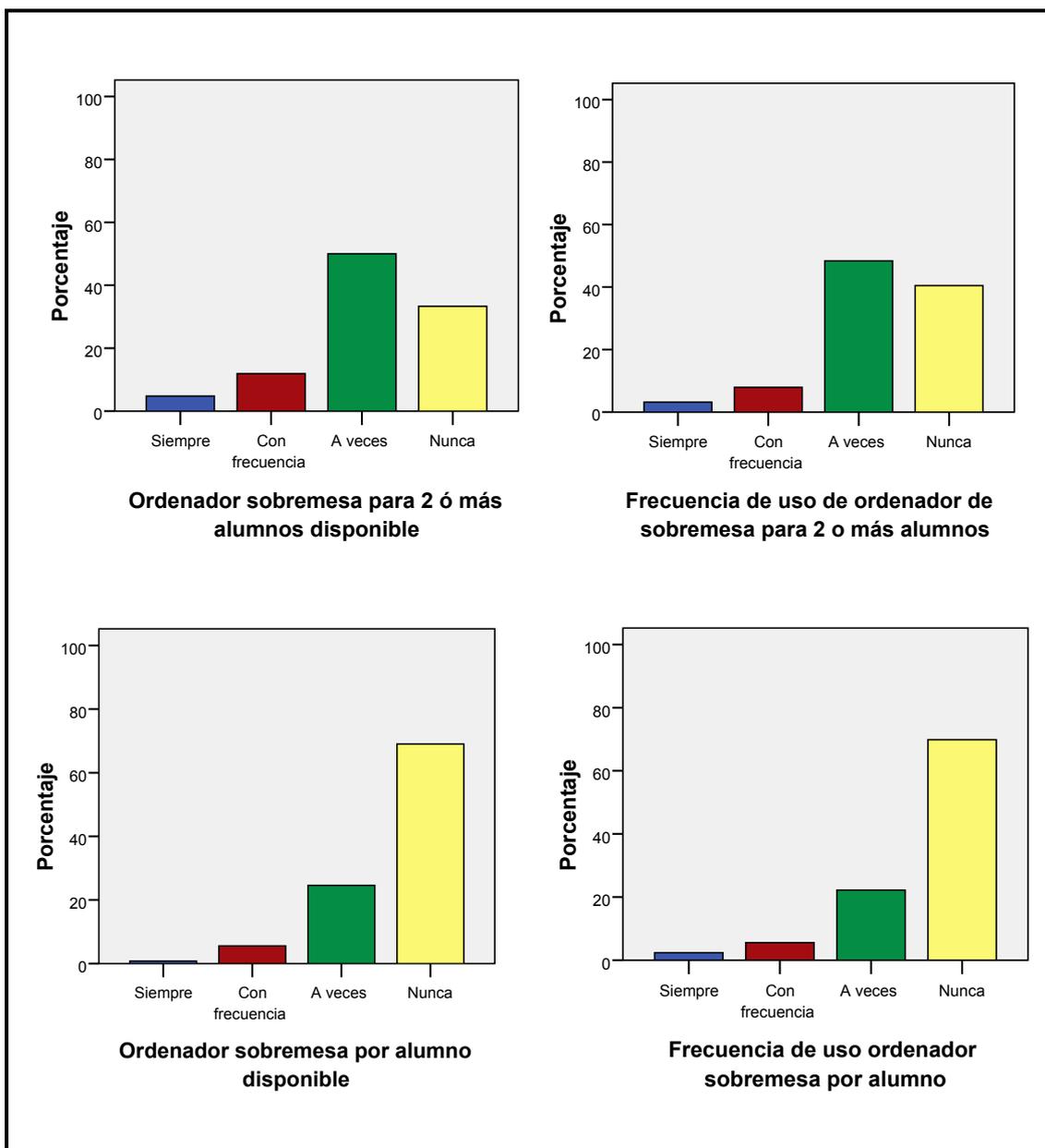


Gráfico 37. Porcentajes de disponibilidad de un ordenador de sobremesa para dos o más alumnos y frecuencia de uso y porcentajes de disponibilidad de un ordenador por persona y frecuencia de uso.

Por último, el cuestionario recoge datos, que se presentan en la tabla 67, sobre la disponibilidad de un dispositivo móvil por alumno. En este sentido, los datos indican que el 77% de los encuestados no disponen nunca de este dispositivo, mientras que el 10,3% afirman disponer de él a veces. Por otra parte, el 4,8% dice contar con él con frecuencia y un 7,9% lo hacen siempre. Estos porcentajes son parecidos a los relacionados con la frecuencia de uso de un dispositivo móvil por alumno ya que el 79% afirma no utilizarlo nunca, mientras que el 15,1% lo utiliza a veces. Por otra parte, el

2,4% sostiene que lo utiliza con frecuencia, a la vez que el 3,2% dice utilizarlo siempre.

Dispositivo móvil por alumno.	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	10	7,9
Con frecuencia	6	4,8
A veces	13	10,3
Nunca	97	77,0
Frecuencia de uso	Frecuencia	Porcentaje
Siempre	4	3,2
Con frecuencia	3	2,4
A veces	19	15,1
Nunca	100	79,4

Tabla 67. Descriptivos de frecuencia de disponibilidad de un dispositivo móvil por alumno y frecuencia de uso.

El gráfico 38 y refleja con claridad que no se dispone de dispositivos móviles para los alumnos salvo en contadas ocasiones. Se asemeja bastante al gráfico 36, con los datos referentes a los ordenadores portátiles.

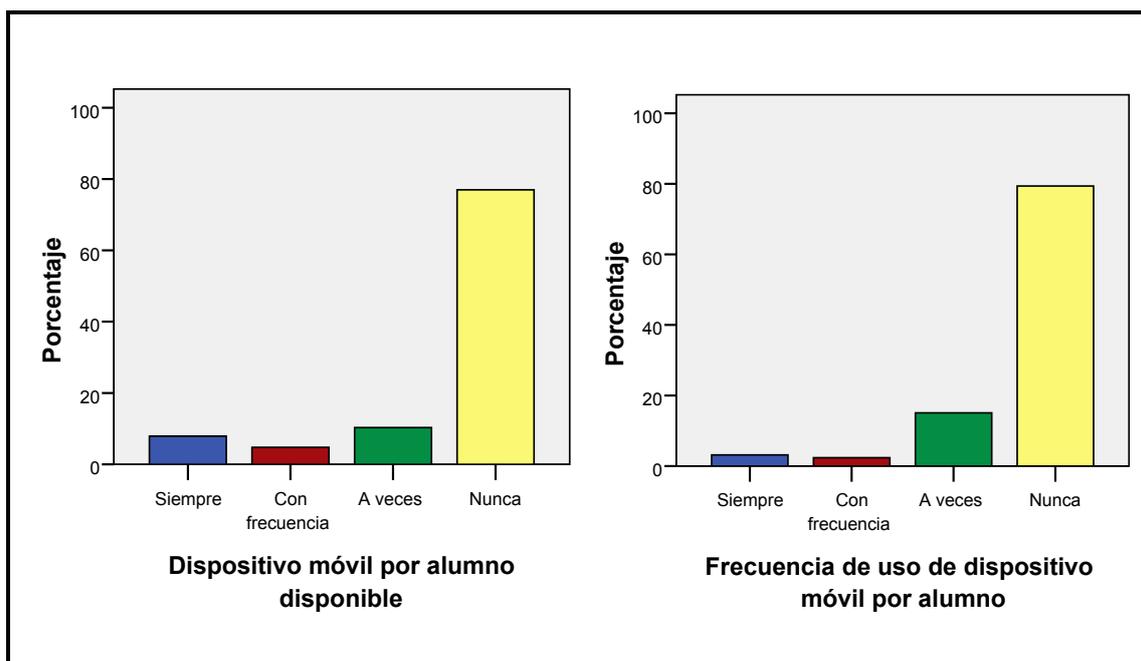


Gráfico 38. Porcentajes disponibilidad de dispositivo móvil por alumno y frecuencia de uso.

6.1.3. Tercera parte del cuestionario. Uso general de las TIC para el profesor de Inglés

En este apartado se recogen los datos relativos al uso del ordenador por parte de los profesores. Comienza con dos ítems, uno referido a la frecuencia con la que se usa en el ámbito profesional y el siguiente relativo a la finalidad que tiene este uso. Las respuestas (véase Tabla 68) indican que la mayor parte de los profesores, un 75,4%, utilizan el ordenador con fines profesionales diariamente. A su vez, el 17,5 lo hacen casi todos los días. Solamente el 1,6% afirma no utilizarlo nunca, mientras que el 5,6% lo utiliza de vez en cuando. En cuanto a la finalidad del uso del ordenador, los encuestados podían elegir uno o varios de tres posibles usos. Las respuestas revelan que el 92,8% de los profesores utilizan el ordenador como herramienta administrativa, porcentaje seguido por el 85,7% que lo utilizan para crear materiales y del 69% que lo utilizan en el aula.

Uso del ordenador profesionalmente	Frecuencia	Porcentaje
Todos los días	95	75,4
Casi todos los días	22	17,5
De vez en cuando	7	5,6
Prácticamente nunca	2	1,6
Finalidad del uso	Frecuencia	Porcentaje
Herramienta administrativa	117	92,8
Herramienta para uso en el aula	87	69
Herramienta para crear materiales	108	85,7

Tabla 68. Descriptivos de frecuencia del uso del ordenador con fines profesionales y finalidad del uso.

Con la visualización del gráfico 39 se evidencia que el uso del ordenador con fines profesionales está generalizado. Los profesores lo utilizan principalmente como

herramienta administrativa y para la creación de material, aunque también lo utilizan en su labor docente.

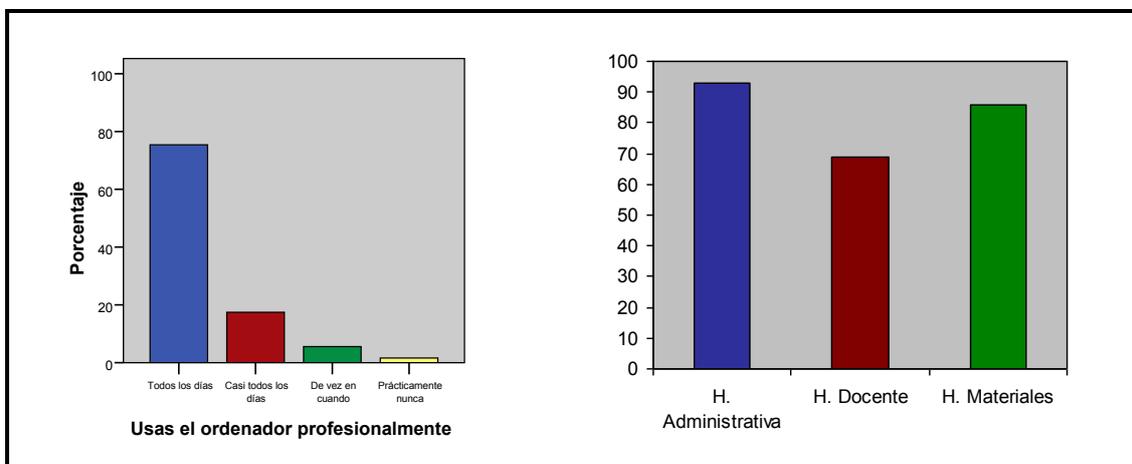


Gráfico 39. Porcentajes del uso del ordenador con fines profesionales y finalidad de uso.

Las siguientes preguntas del apartado recogen información sobre los medios de que dispone el profesorado en el centro para la preparación de las clases y en qué condiciones, cuyos datos se presentan en la tabla 69. El porcentaje más bajo de las respuestas, el 9,5%, lo tienen los que afirman que disponen de un ordenador de sobremesa para compartir con uno o dos profesores. En cambio, el 20,6% sostiene que dispone esta herramienta para uso individual. El porcentaje más alto, con el 69%, es el de los que disponen de ordenador de sobremesa compartido con más de tres personas. En lo que respecta a los portátiles o a los dispositivos móviles, el porcentaje de los que afirman disponer de ellos para uso individual, un 31,7%, supera en diez puntos a los que disponen del ordenador de sobremesa. Por otra parte, el 7,9% afirma disponer del portátil compartido con una o más personas, mientras que el 60,3% dicen tener que compartirlo con más de tres profesores.

Ordenador de sobremesa	Frecuencia	Porcentaje
Uso individual	26	20,6
Compartido con 1 ó 2 personas	12	9,5

Compartido con 3 o más personas	88	69,8
Ordenador portátil o dispositivo móvil	Frecuencia	Porcentaje
Uso individual	40	31,7
Compartido con 1 ó 2 personas	10	7,9
Compartido con 3 o más personas	76	60,3

Tabla 69. Descriptivos de frecuencia de medios disponibles y condiciones de utilización.

Los resultados se reflejan en el gráfico 40, en el que se puede apreciar que la mayoría de los profesores deben compartir el ordenador de sobremesa, portátil o el dispositivo móvil.

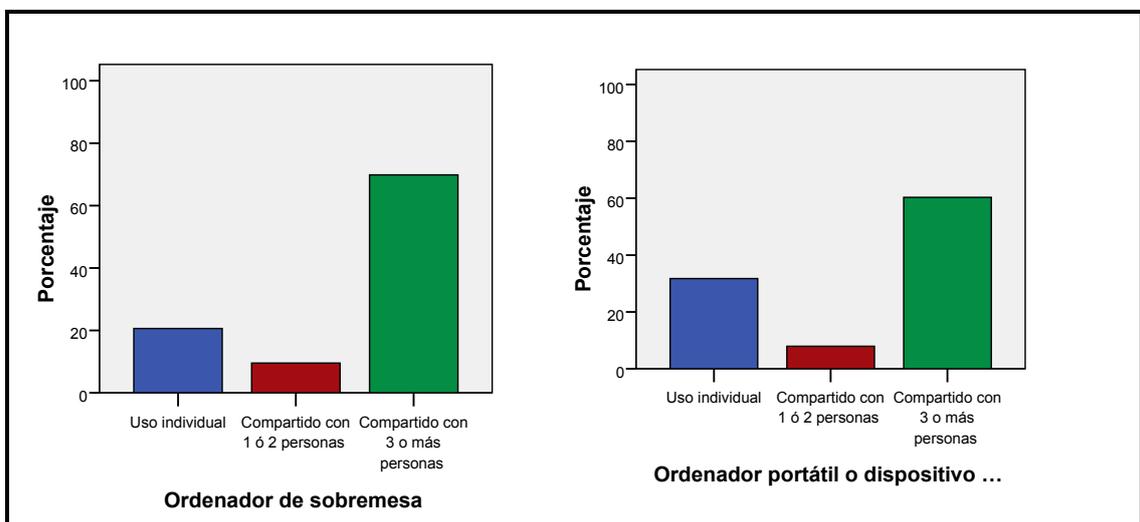


Gráfico 40. Porcentajes de disponibilidad de ordenador de sobremesa y portátil y condiciones de utilización.

Por último, como se puede ver en la tabla 70, el 81% del profesorado encuestado acostumbra a preparar los materiales y las actividades para los alumnos solos. Solamente el 19% lo hace en colaboración con compañeros.

Preparación de materiales y actividades para los alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Solo	102	81,0
Con compañeros	24	19,0

Tabla 70. Descriptivos de frecuencia de preparación de material.

El gráfico 41 no deja lugar a dudas en cuanto a que los profesores preparan los materiales, en su mayoría, individualmente.

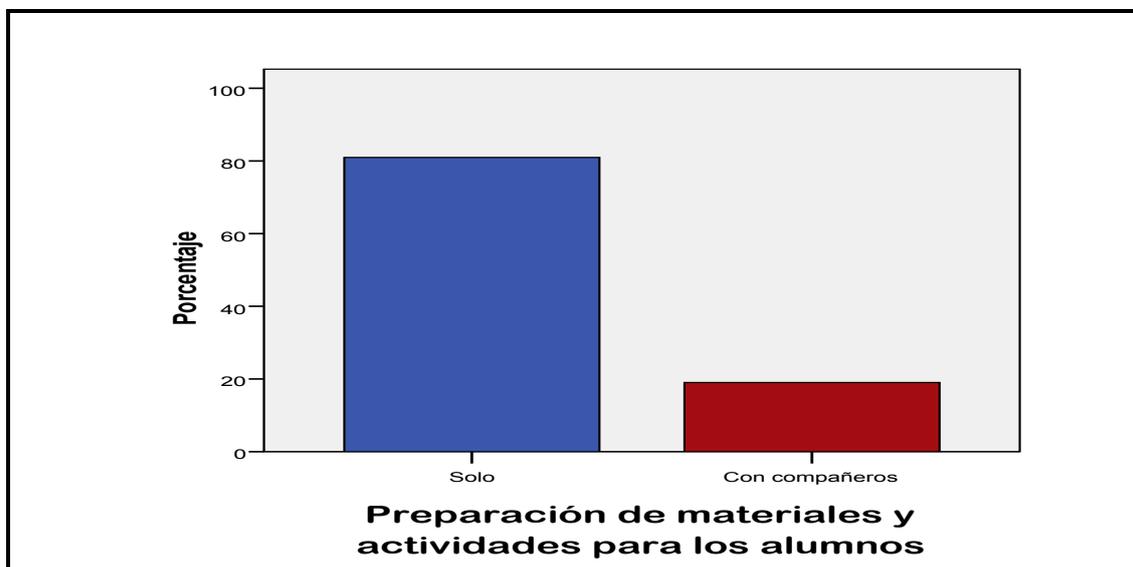


Gráfico 41. Porcentajes de preparación de material.

Con éste ítem finaliza la tercera parte del cuestionario, en la que se obtienen datos para conocer el uso que el profesorado hace de las TIC.

6.1.4. Cuarta parte del cuestionario. Uso didáctico de las TIC para el desempeño de la profesión

Este apartado recoge la información relativa al uso didáctico de las TIC y comienza con un ítem que se refiere a la frecuencia con que éstas se utilizan para la realización de distintas actividades (véase Tabla 71). Un 67,5% de los profesores las utilizan con frecuencia tanto para la *presentación de contenidos* como para el *acceso* a los mismos. Además el 30,2 y el 27,8% las utilizan para a veces para la presentación y acceso de contenidos respectivamente. Por otra parte, el 4,8% de los encuestados nunca presentan los contenidos por medio de las TIC, porcentaje parecido al de los que nunca las utilizan para el acceso a los mismos, un 2,4%.

En cuanto a la *comunicación con los alumnos*, el 60% de los profesores afirma que a veces utilizan las TIC con este fin, mientras que el 31% dice hacerlo con frecuencia. El porcentaje de encuestados que no las utiliza nunca asciende al 27,8%. Del mismo modo, el 32,5% dice hacer uso de las TIC con frecuencia para la instrucción, mientras que el 53,2% las utiliza a veces. Un 14,3% de los encuestados afirma que nunca las utiliza con este fin.

La utilización de las TIC por parte de los profesores disminuye cuando se trata de *proyectos colaborativos* y en lo que respecta a la *evaluación*. Así, solo el 22% las utiliza con frecuencia para la realización de proyectos, porcentaje ligeramente más alto, del 25%, cuando se trata de utilizarlas como medio de evaluación. El 61,1%, en cambio, afirma que a veces utiliza las TIC para realizar proyectos colaborativos, mientras que un 16,7% no lo hace nunca. En lo que se refiere a la evaluación, el 32,5% de los encuestados dicen no utilizar nunca las TIC con esta finalidad, mientras que el 42,1% afirma utilizarlas a veces.

Presentación de contenidos	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	4,8
A veces	35	27,8
Con frecuencia	85	67,5
Acceso a contenidos	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	2,4
A veces	38	30,2
Con frecuencia	85	67,5
Comunicación con alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	35	27,8
A veces	60	47,6
Con frecuencia	31	24,6
TIC para la instrucción	Frecuencia	Porcentaje

Nunca	18	14,3
A veces	67	53,2
Con frecuencia	41	32,5
TIC para proyectos colaborativos	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	21	16,7
A veces	77	61,1
Con frecuencia	28	22,2
Como medio de evaluación	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	41	32,5
A veces	53	42,1
Con frecuencia	32	25,4

Tabla 71. Descriptivos de frecuencia del uso de las TIC para la presentación y acceso a contenidos, comunicación con alumnos, instrucción, proyectos colaborativos y como medio de evaluación.

Al visualizar el gráfico 42 se aprecia que los profesores encuestados sólo utilizan las TIC con frecuencia para el acceso a contenidos y para su presentación. En los demás casos, las utilizan a veces.

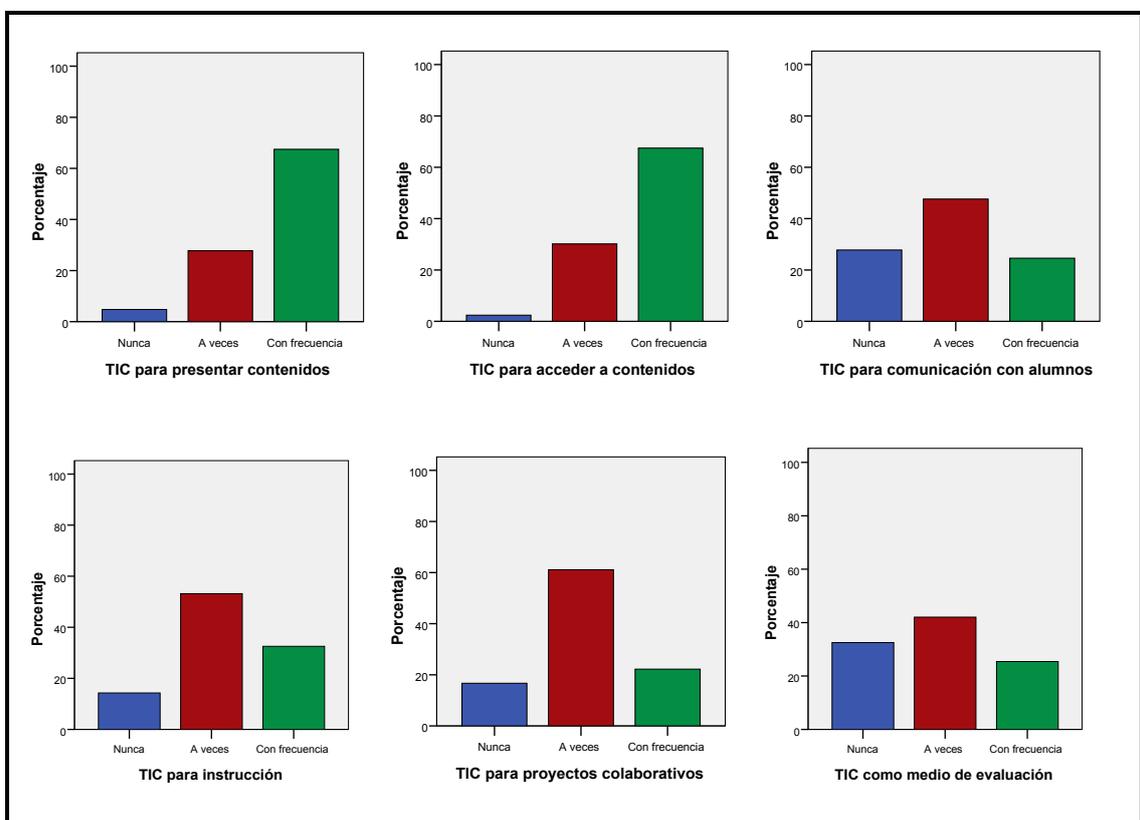


Gráfico 42. Porcentajes de uso de las TIC para presentación y acceso a contenidos, comunicación con alumnos, instrucción, proyectos colaborativos y medio de evaluación.

En cuanto a la experiencia de los encuestados con *las TIC*, las respuestas (véase Tabla 72) indican para la mayoría de los profesores, el 84,1%, *son fáciles de usar con los alumnos*. Prácticamente con el mismo porcentaje, esta vez el 80,2%, los profesores opinan también que los alumnos aprenden más con las TIC. Por otra parte, el 50% de los encuestados cree tener un *dominio de las TIC suficiente*, porcentaje que aumenta hasta el 51,6% en relación al dominio pedagógico. Cabe destacar que al 79,4% de los profesores encuestados *les gustaría conocer la validez pedagógica* de las TIC.

Experiencia con las TIC de los profesores	Frecuencia	Porcentaje
Fáciles de usar con los alumnos	106	84,1
Los alumnos aprenden más	101	80,2
Me gustaría conocer validez pedagógica	100	79,4
Dominio pedagógico suficiente	65	51,6
Dominio técnico suficiente	63	50

Tabla 72. Descriptivos de frecuencia de opinión de los profesores sobre su experiencia con las TIC presentados de mayor a menor porcentaje.

El gráfico 43 evidencia que algo más de la mitad de los profesores creen tener suficiente dominio técnico y pedagógico de las TIC, aunque a la mayoría les gustaría conocer la validez pedagógica de su utilización. Por otra parte, consideran que son fáciles de usar con los alumnos, quienes aprenden más usándolas.

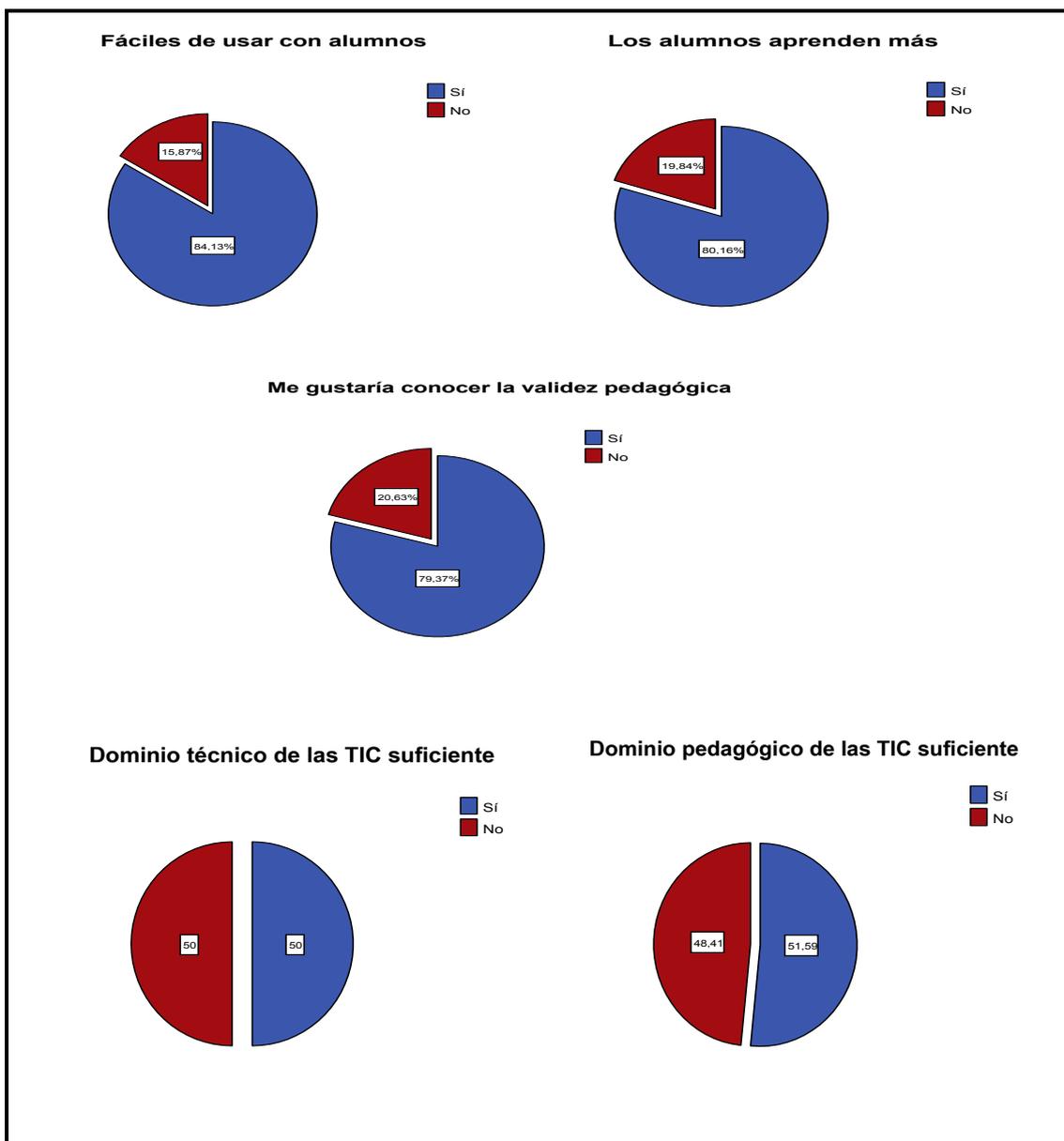


Gráfico 43. Porcentajes relativos a las opiniones de los profesores sobre su experiencia con TIC.

El último ítem de este apartado se refiere a los impedimentos con los que se encuentra el profesorado para la utilización de las TIC en su labor docente. La tabla 73 muestra que las mayores *dificultades* a las que se enfrentan los profesores se refieren a la *conexión a Internet* y a la *escasez de equipos* con un 66,7 y un 64,2% respectivamente. También alcanzan un porcentaje parecido las dificultades debidas a la *disponibilidad de los equipos*, con un 44,4%, y las que se deben a la *falta de conocimientos técnicos*, con un 39,7%. Estas últimas superan en nueve puntos a las dificultades que surgen por

desconocimiento de las posibles aplicaciones de las TIC, que alcanzan el 31,7%. Todos estos porcentajes se alejan bastante de los obtenidos por las dificultades para *mantener el control de la clase*, con un 19%.

Por otra parte, es de destacar que sólo 3,9 de las respuestas eligen la opción “otra” para afirmar que el uso de las TIC no entraña ninguna dificultad. También eligen esta opción el 5,5% de los encuestados para señalar otras posibles causas de dificultades. Concretamente, tres profesores declaran que los equipos son obsoletos y otros dos apuntan a la inversión de tiempo necesario para preparar los materiales. Solamente un profesor se refiere a un mantenimiento deficiente de los equipos mientras que otro encuentra dificultades por la falta de continuidad de los alumnos en el uso de las TIC en su domicilio.

Impedimentos para utilizar TIC en labor docente	Frecuencia	Porcentaje
Dificultades con la conexión a Internet	84	66,7
Escasez de equipos	81	64,2
Dificultades de disponibilidad	56	44,4
Desconocimiento de sus posibles aplicaciones	40	31,7
Dificultades por falta de conocimientos técnicos	50	39,7
Dificultades para mantener el control de clase	24	19
Ninguna dificultad	5	3,9
Otro:	7	5,5
Equipos obsoletos	3	
Falta de continuidad de los alumnos en casa	1	
Gran inversión de tiempo	2	
Mantenimiento de ordenadores deficiente	1	

Tabla 73. Descriptivos de frecuencia de impedimentos para usar TIC en la labor docente.

En resumen, los resultados indican que las mayores dificultades que encuentran los profesores para la utilización de las TIC en su labor docente son la escasez de equipos y

los fallos en la conexión a Internet.

Con este ítem finaliza la cuarta parte del cuestionario, que proporciona datos sobre el uso que los profesores hacen de las TIC para el desempeño de su profesión.

6.1.5. Quinta parte del cuestionario. Opinión sobre el aprendizaje colaborativo

En este apartado se recoge la opinión de los docentes sobre el aprendizaje colaborativo al mostrar su grado de acuerdo o desacuerdo en relación a distintos aspectos en relación a este tipo de aprendizaje. Así, contiene ítems relacionados con los efectos que la realización del trabajo colaborativo puede tener sobre los alumnos y también ítems sobre la producción derivada de este trabajo. Los resultados de los cuestionarios sobre el primer tipo de ítems, expuestos en la tabla 74, muestran que, en lo que se refiere a la *implicación activa de los alumnos en el proceso de aprendizaje*, setenta y tres profesores, el 57,9%, opinan que el trabajo colaborativo promueve esta implicación. Del mismo modo el 35,7%, 45 profesores en total, están parcialmente de acuerdo con esta opinión. Solamente el 4% del profesorado afirma estar totalmente en desacuerdo, mientras que el 2,4% está parcialmente en desacuerdo.

En cuanto al *incremento del nivel de aprendizaje debido a la interacción con los compañeros*, el 48,4% de los profesores, 61 en total, está totalmente de acuerdo con esta afirmación, porcentaje muy parecido al de los 54 profesores, un 42,9% que están parcialmente de acuerdo. De nuevo, los porcentajes más bajos lo obtienen los que están totalmente en desacuerdo, el 3,2% del profesorado, y los que están parcialmente en desacuerdo, el 5,6%. En lo que se refiere a la afirmación de que *el trabajo colaborativo permite al alumno darse cuenta de los errores y rectificar*, el 43,7%, 55 profesores en

total, son de esta opinión. Prácticamente el mismo porcentaje, el 44,4%, de los que 56 profesores que están parcialmente de acuerdo con esta afirmación. Solamente cuatro profesores, el 3,2%, muestran su total desacuerdo, mientras que el 8,7% están parcialmente en desacuerdo.

En lo que se refiere al *aumento de la capacidad de relación y de empatía* con otros miembros del grupo, el 52,4% de los profesores, 76 en total, están totalmente de acuerdo con esta afirmación, porcentaje seguido por el 38,1% de los profesores, un total de 48, que están parcialmente de acuerdo. Muy alejados de estos porcentajes están el 3,2% que están totalmente en desacuerdo y el 8,7% que están parcialmente en desacuerdo. En el siguiente ítem, que afirma que *el trabajo colaborativo fomenta y motiva el aprendizaje*, el 57,1%, 72 profesores, muestran un acuerdo total, porcentaje seguido por el de los 45 profesores, el 35,7%, que están parcialmente de acuerdo. Ambos porcentajes son muy superiores al 4% de los que están totalmente en desacuerdo y al 3,2% de los que están parcialmente en desacuerdo.

Promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	3	2,4
Parcialmente de acuerdo	45	35,7
Totalmente de acuerdo	73	57,9
Totalmente en desacuerdo	5	4
La interacción con compañeros incrementa el nivel de aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	7	5,6
Parcialmente de acuerdo	54	42,9
Totalmente de acuerdo	61	48,4
Totalmente en desacuerdo	4	3,2
Permite al alumno darse cuenta de los errores y rectificar	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	11	8,7

Parcialmente de acuerdo	56	44,4
Totalmente de acuerdo	55	43,7
Totalmente en desacuerdo	4	3,2
Aumenta la capacidad de relación y empatía con otros miembros del grupo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	8	6,3
Parcialmente de acuerdo	48	38,1
Totalmente de acuerdo	66	52,4
Totalmente en desacuerdo	4	3,2
Fomenta y motiva el aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	4	3,2
Parcialmente de acuerdo	45	35,7
Totalmente de acuerdo	72	57,1
Totalmente en desacuerdo	5	4

Tabla 74. Descriptivos de frecuencia de la opinión de los profesores sobre los efectos del aprendizaje colaborativo en los alumnos.

Los resultados de los ítems que se refieren a distintos aspectos del producto del trabajo colaborativo se presentan en la tabla 75. Así, con respecto a la afirmación de que *la calidad de los trabajos realizados colaborativamente* es mayor, 64 profesores, el 50,8%, están parcialmente de acuerdo, porcentaje seguido por el 32,5%, 41 profesores, que afirman estar totalmente de acuerdo. El 11,1% de los profesores, 14, están parcialmente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que solamente el 5,6% muestra su total desacuerdo. Porcentajes muy similares se obtienen en referencia a la *dificultad experimentada para evaluar a cada alumno individualmente* a través del trabajo colaborativo ya que el 54% de los profesores, 68 en total, está parcialmente de acuerdo con esta afirmación, porcentaje seguido por el de los 31 profesores, el 24,6%, que están totalmente de acuerdo. El número de profesores que están parcialmente en desacuerdo es de 20, lo que supone un 15,9%, mientras que solo el 5,6% afirma estar totalmente en desacuerdo.

En lo que se refiere al *tiempo de dedicación requerido* por los trabajos colaborativos, el 48,4% de los profesores, 61 en total, están parcialmente de acuerdo en que éstos implican más tiempo de dedicación *por parte de los alumnos*, porcentaje seguido por el 25,4%, 32 profesores en total, que están parcialmente en desacuerdo. A su vez, 24 profesores, el 19%, está totalmente de acuerdo, mientras que solamente el 7,1% está totalmente en desacuerdo. Con relación al tiempo de dedicación que supone *para los profesores*, el porcentaje de los que están parcialmente de acuerdo con que requieren más tiempo es prácticamente similar al de los que están totalmente de acuerdo, el 38,1 y el 37,3% respectivamente. Además, el 19,8% de los profesores está parcialmente en desacuerdo, mientras que solamente el 4,8% está totalmente en desacuerdo.

La calidad de los trabajos realizados colaborativamente es mayor	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	14	11,1
Parcialmente de acuerdo	64	50,8
Totalmente de acuerdo	41	32,5
Totalmente en desacuerdo	7	5,6
Es difícil para el profesor evaluar a cada alumno individualmente a través del trabajo colaborativo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	20	15,9
Parcialmente de acuerdo	68	54
Totalmente de acuerdo	31	24,6
Totalmente en desacuerdo	7	5,6
Los trabajos colaborativos requieren más dedicación de tiempo para el alumno	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	32	25,4
Parcialmente de acuerdo	61	48,4
Totalmente de acuerdo	24	19
Totalmente en desacuerdo	9	7,1
Los trabajos colaborativos requieren más tiempo de preparación para el profesor	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	25	19,8

Parcialmente de acuerdo	48	38,1
Totalmente de acuerdo	47	37,3
Totalmente en desacuerdo	6	4,8

Tabla 75. Descriptivos de frecuencia sobre el producto del trabajo colaborativo.

Con la visualización de los resultados en el gráfico 44 se aprecia que los profesores, en general, consideran que el trabajo colaborativo beneficioso para los alumnos, aunque puede implicar mayor dedicación de tiempo. También puede suponer más tiempo de preparación para los profesores y una mayor dificultad para evaluar individualmente.

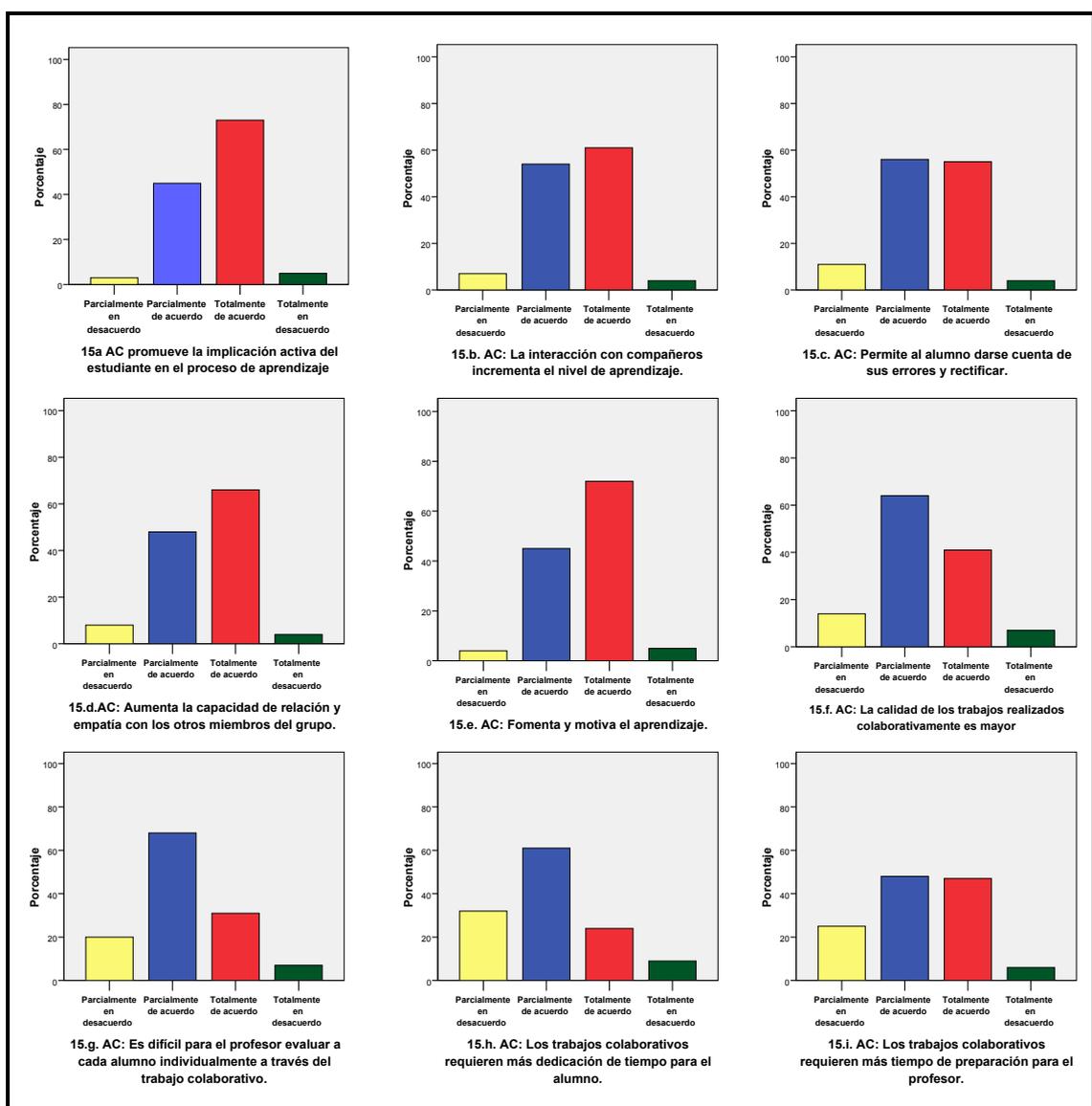


Gráfico 44. Porcentajes relativos a la opinión de los profesores sobre distintos aspectos relacionados con el aprendizaje colaborativo.

Este apartado contiene también dos ítems que ofrecen la posibilidad de elegir entre varias opciones las ventajas y desventajas de las actividades colaborativas desde el punto de vista del profesor y del alumno. Los encuestados también pueden referirse a ventajas o desventajas diferentes a las que aparecen en las opciones. En cuanto a las ventajas, hay pocas respuestas en relación a los profesores. Concretamente, un profesor, el 0,8%, sostiene que este tipo de actividades permiten la atención a la diversidad ya que cada alumno participa en la medida de sus posibilidades. Por otra parte, tres profesores, el 2,4%, afirman que facilitan el cambio de rol del docente.

Además hay una respuesta, el 0,8%, que sostiene que mejora la relación con los alumnos y, en la misma línea, otro profesor, el 0,8%, afirma que se incrementa la interacción entre profesor-alumno. Hay dos referencias a la evaluación, el 1,6%, en las que se sostiene que las actividades colaborativas permiten evaluar otros aspectos que no se pueden observar en las pruebas tradicionales, como por ejemplo las actitudes. También hay coincidencia entre dos profesores, el 1,6%, que opinan que estas actividades suponen menos trabajo para el profesor o menor número de trabajos para corregir. Otro profesor, el 0,8%, considera que estas actividades ayudan en la detección de dificultades de los alumnos. Por último, para un profesor, el 0,8%, el trabajo colaborativo es más gratificante.

Por otra parte, se señalan varias desventajas del trabajo colaborativo desde el punto de vista de los profesores. Así, veinte profesores, un 15,9%, se refieren a la dificultad para decidir una nota individual justa. Le sigue el 11,1% de los profesores, catorce en total, que afirman que este tipo de trabajo supone una mayor dedicación de tiempo para su elaboración. A su vez, siete profesores, el 5,5%, consideran que la principal de dificultad para llevar el trabajo colaborativo al aula es el número de alumnos que se

encuentran en la misma y el alumnado disruptivo. Además, el 4,8% de los profesores, un total de seis, consideran que este tipo de actividades suponen más trabajo.

Del mismo modo, tres profesores, el 2,4%, sostienen que el trabajo colaborativo supone más tiempo para el desarrollo de los contenidos curriculares del que se necesita habitualmente, mientras que el 3,2%, cuatro profesores en total, encuentran dificultades para organizar el aula. También hay tres referencias, el 2,4%, a la falta de formación del profesorado para la organización del trabajo en grupo. Por último, dos profesores, el 1,6%, afirman que el trabajo colaborativo supone mayor dedicación de tiempo a la evaluación y otros dos se refieren a la dificultad para organizar los grupos y para mantener el orden en clase, respectivamente. Tanto las ventajas como las desventajas del trabajo colaborativo para los profesores se muestran en la tabla 76.

Ventajas del trabajo colaborativo para el profesor	Frecuencia	Porcentaje
Facilita el cambio de rol de los profesores	3	2,4
Facilita la evaluación de otros aspectos	2	1,6
Supone menos trabajo / trabajos para corregir	2	1,6
Facilita la atención a la diversidad	1	0,8
Mejora la relación con los alumnos	1	0,8
Facilita la interacción profesor-alumno	1	0,8
Favorece la detección de dificultades de los alumnos	1	0,8
Es más gratificante	1	0,8
Desventajas del trabajo colaborativo para el profesor	Frecuencia	Porcentaje
Dificulta la toma de decisión sobre nota individual	20	15,9
Implica más tiempo en la elaboración de actividades	14	11,1
Difícil implementación debido a la ratio y al alumnado disruptivo	7	5,5
Implica más trabajo	6	4,6
Dificulta la organización del aula	4	3,2

Difícil implementación por falta de formación del profesorado para este tipo de trabajo	3	2,4
Se necesita más tiempo para los contenidos curriculares	3	2,4
Implica más tiempo en la evaluación	2	1,6
Dificultad para formar grupos	1	0,8
Dificultad para mantener el orden en clase	1	0,8

Tabla 76. Descriptivos de frecuencia relativos a la opinión de los profesores sobre las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo para los profesores.

En lo que se refiere a las ventajas del trabajo colaborativo para los alumnos, el 25,4% de los profesores, 32 en total, lo encuentran ventajoso porque aumenta su motivación. Por otra parte, trece profesores, el 10,3%, consideran que mejora las relaciones entre compañeros. Al mismo tiempo, el 7,9%, diez profesores en total, afirman que este tipo de trabajo permite que los alumnos se ayuden mutuamente y que aprendan unos de otros, porcentaje similar al que obtienen los que afirman que facilita el desarrollo de las destrezas de trabajo en equipo. También hay nueve profesores, el 7,1%, que sostienen que, con este tipo de trabajo, los alumnos participan más activamente, mientras que para el 5,5%, siete profesores en total, aumenta su capacidad de aprendizaje y para el 2,4%, tres profesores, aumenta su autonomía.

Este mismo porcentaje lo obtienen los que piensan que mejora la autoevaluación y la coevaluación y también los que creen que aumenta el sentido de la responsabilidad. Se mencionan también otras ventajas como son la preferencia de los alumnos por el trabajo en grupo, su mayor implicación en el desarrollo de las actividades, el aumento de la empatía, la posibilidad de trabajar con distintos ritmos de trabajo, el desarrollo de valores éticos, la potenciación de la autoestima y el papel del alumno que se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, cada una de ellas mencionadas por el 1,6% de los profesores. Por último, un profesor cree que el trabajo colaborativo produce

un aprendizaje más significativo.

En cuanto a las desventajas para los alumnos, el 30,2% de los profesores, 38 en total, creen que no todos los alumnos colaboran por igual, mientras que 4 profesores, el 3,1%, consideran que el trabajo colaborativo implica una dedicación de tiempo mayor fuera del horario escolar. También se refieren a las tareas fuera del aula dos profesores, el 1,6%, que consideran que la realización de este trabajo se dificulta cuando los miembros de un grupo no tienen domicilios cercanos. Además, un profesor afirma que el aprendizaje de los alumnos más aventajados se ralentiza con este tipo de trabajo. La tabla 77 muestra las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo para los alumnos según los profesores.

Ventajas del trabajo colaborativo para los alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Aumenta la motivación	32	22,4
Aumenta la relación entre compañeros	10	7,9
Se ayudan mutuamente y aprenden unos de otros	10	7,9
Desarrolla destrezas de trabajo en equipo	10	7,9
Favorece la participación más activa	9	7,1
Aumenta la capacidad de aprendizaje	7	5,5
Aumenta la autonomía	3	2,4
Favorece la autoevaluación y la coevaluación	3	2,4
Aumenta el sentido de responsabilidad	3	2,4
Favorece el trabajo porque les gusta hacerlo en grupo	2	1,6
Aumenta la implicación en el desarrollo de actividades	2	1,6
Aumenta la empatía	2	1,6
Permite el trabajo a distintos ritmos	2	1,6
Convierte al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje	2	1,6
Favorece la autoestima	2	1,6
Favorece el desarrollo de valores éticos	2	1,6

Favorece aprendizaje más significativo	1	0,8
Aumenta habilidades sociales de alumnos con necesidades especiales	1	0,8
Desventajas del trabajo colaborativo para los alumnos	Frecuencia	Porcentaje
No garantiza que todos colaboren por igual	38	30,2
Implica más tiempo de dedicación fuera del aula	4	3,1
Dificulta la tarea de alumnos con domicilios alejados	2	1,6
Ralentiza el aprendizaje de los alumnos aventajados	1	0,8

Tabla 77. Descriptivos de frecuencia relativos a la opinión de los profesores sobre las ventajas y desventajas del trabajo colaborativo para los alumnos.

Como se puede comprobar, el porcentaje más alto de profesores señala como la principal ventaja del trabajo colaborativo el aumento de la motivación de los alumnos, mientras que la desventaja más señalada es la de que este tipo de trabajo no garantiza una colaboración similar por parte de todos los miembros del grupo.

6.1.6. Sexta parte del cuestionario. Opinión sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo

En este apartado se presenta la opinión de los docentes sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo. Se trata de catorce ítems que se presentan en la tabla 88 (véase Anexo 13) y que revelan que el 36,5% de los profesores, 46 en total, están parcialmente de acuerdo con la afirmación de que *los alumnos se muestran reticentes a trabajar en grupo*, porcentaje muy parecido al de los 43 profesores, un 34,1%, que están parcialmente en desacuerdo. El número de profesores que están totalmente en desacuerdo es ligeramente inferior. Se trata de 32 profesores, el 25,4%, porcentaje muy diferente al de los que están totalmente de acuerdo con la afirmación, los cinco profesores que suponen un 4%. En cuanto a la afirmación de que *los alumnos comparten sus aprendizajes y responsabilidades al trabajar en grupo*, 68 profesores, el

54%, están parcialmente de acuerdo, mientras que el 22,2%, 28 profesores en total, están totalmente de acuerdo. Este grupo es ligeramente superior al de los 25 profesores, el 19,8%, que están parcialmente en desacuerdo. Solamente el 4% muestran su total desacuerdo con esta afirmación.

En relación al *esfuerzo por compartir conocimientos al trabajar en grupo*, el 53,2% de los profesores, 67 en total, afirman estar parcialmente de acuerdo, mientras que el 25,4%, un total de 32 profesores, dicen estar totalmente de acuerdo. El número de profesores que está parcialmente en desacuerdo es de 22, un 17,5%, mientras que el 4% está totalmente en desacuerdo. Por otra parte, el 58,7% de los profesores, 74 en total, están parcialmente de acuerdo con la afirmación de que *los alumnos trabajan y aprenden más rápido en grupo*, porcentaje seguido por el del 21,4%, 27 profesores en total, que están totalmente de acuerdo. El número de los que están parcialmente en desacuerdo desciende a diecinueve profesores, el 15,1%, mientras que el 4,8% está totalmente en desacuerdo. En cuanto a *la organización de los trabajos al trabajar en grupo*, el 53,2%, 67 profesores en total, están parcialmente de acuerdo en que es *mejor*, mientras que 30 profesores, el 23,8%, están parcialmente en desacuerdo. El número de profesores que están totalmente de acuerdo es de 22, el 17,5%, mientras que el 5,6 % está totalmente en desacuerdo.

Por otra parte, el 57,1% de los profesores, 72 en total, están parcialmente de acuerdo con la afirmación de que *los alumnos aprenden más y mejor en grupo que individualmente*, mientras que el 25,4%, 32 profesores, están parcialmente en desacuerdo. El número de profesores que afirman estar totalmente de acuerdo es de 16, que representa el 12,7%, y el de los que están totalmente en desacuerdo es de 6 profesores, que representan el 4,8%. En relación a *la construcción conjunta del*

conocimiento sobre el contenido a aprender, el 59,5% de los profesores, 75 en total, están parcialmente de acuerdo con esta afirmación. A su vez, 25 profesores, un 19,8%, están totalmente de acuerdo, porcentaje muy similar al 14,3% de profesores, 18 en total, que están parcialmente en desacuerdo.

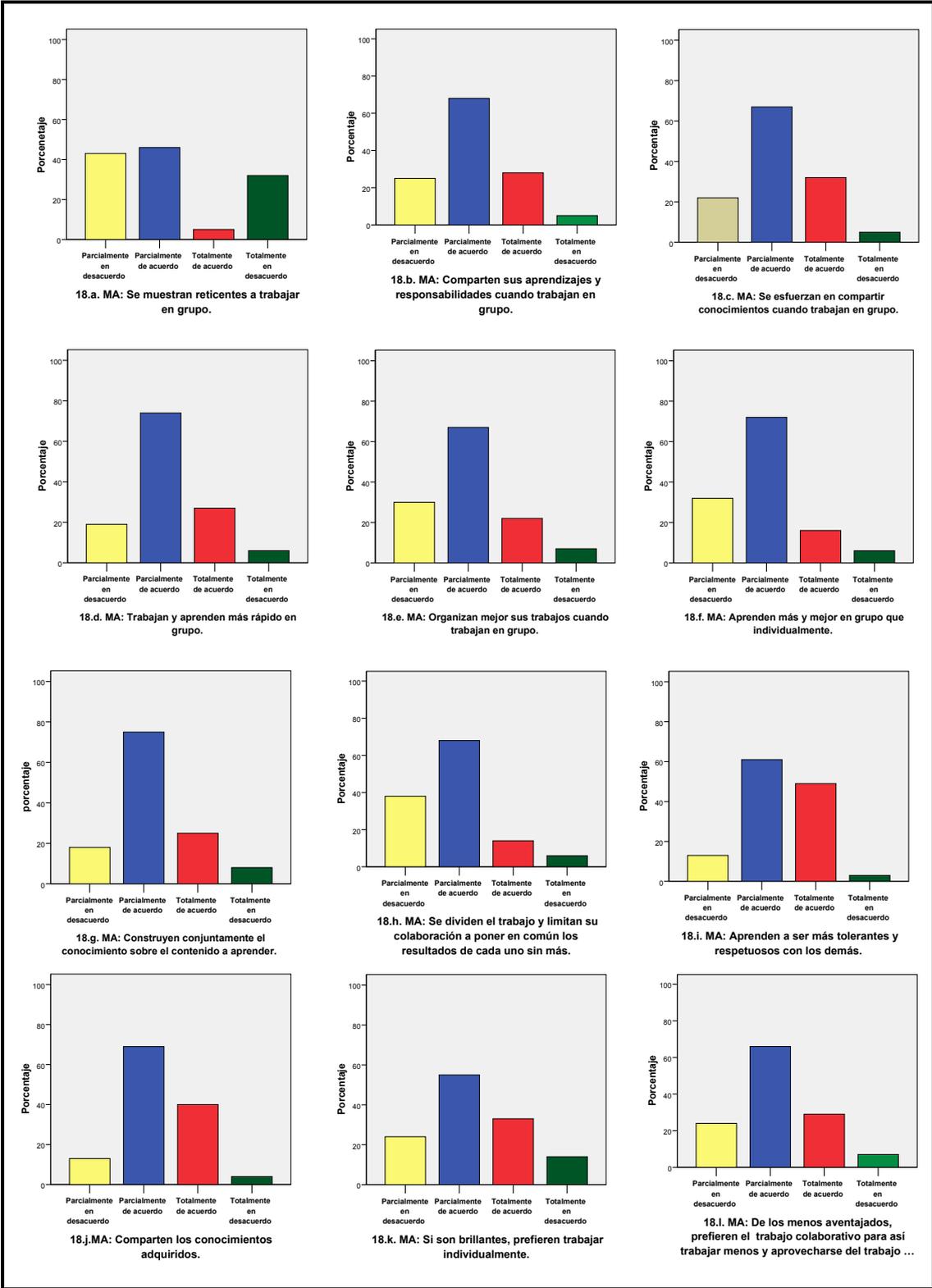
El número de profesores que están totalmente en desacuerdo con esta afirmación es de ocho, o sea, el 6,3%. En lo que se refiere a la afirmación de que *los alumnos se dividen el trabajo y limitan su colaboración a poner en común los resultados de cada uno*, el 54% de los profesores, un total de 68, están parcialmente de acuerdo, mientras que 38 profesores, el 30,2%, están parcialmente en desacuerdo. En este caso, el número de los que están totalmente de acuerdo es de 14 profesores, el 11,1%, mientras que el 4,8% está totalmente en desacuerdo. Otro de los ítems afirma que *los alumnos aprenden a ser más tolerantes y respetuosos con los demás*, a lo que un número de 61 profesores, el 48,4%, responde estar parcialmente de acuerdo. En cambio, el 38,9%, 49 profesores en total, afirma estar totalmente de acuerdo, mientras que el 10,3%, trece profesores en total, están parcialmente en desacuerdo y el 2,4% está totalmente en desacuerdo. Ya en el siguiente ítem, 69 profesores, el 54,8%, afirman estar parcialmente de acuerdo con la afirmación de que *los alumnos comparten los conocimientos adquiridos*. A su vez, el 31,7%, un total de 40 profesores, afirma estar totalmente de acuerdo, mientras que el 10,3%, un número de 13 profesores, está parcialmente en desacuerdo y el 3,2% está totalmente en desacuerdo.

En relación a las preferencias de los alumnos más y menos aventajados, el 43,7%, un total de 55 profesores, está totalmente de acuerdo con la afirmación de que *los alumnos brillantes prefieren trabajar individualmente*, porcentaje que desciende al 26,2%, 33 profesores en total, cuando se trata de los que están totalmente de acuerdo. A su vez, 24

profesores, el 19%, afirman estar parcialmente en desacuerdo y catorce, el 11,1%, muestran su total desacuerdo. Con respecto a la afirmación de que *los alumnos menos aventajados prefieren el trabajo colaborativo para trabajar menos y aprovecharse del trabajo de los compañeros*, el porcentaje de los que están parcialmente de acuerdo asciende a 66 profesores, un 52,4% del total, mientras que el 23%, 29 profesores, está totalmente de acuerdo y el 19%, un total de 24 profesores, están parcialmente de acuerdo. El 5,6% de los profesores encuestados, siete en total, están totalmente en desacuerdo con esta afirmación.

El siguiente ítem afirma que *los alumnos tienen una mayor autonomía y control sobre su propio aprendizaje*, a lo que 74 profesores, el 58,7%, responden estar parcialmente de acuerdo, mientras que el 21,4%, 27 profesores, sostienen estar parcialmente en desacuerdo. El número de profesores que afirma estar totalmente de acuerdo asciende a 24, un 19%, siendo prácticamente nulo el número de los que están totalmente en desacuerdo, el 0,8%. Este apartado termina con la afirmación de que *los alumnos comprenden conceptos con mayor facilidad con las explicaciones que se dan entre los miembros del grupo*, con la cual el 58,7%, un total de 74 profesores, está parcialmente de acuerdo, mientras que el 23%, 29 profesores en total, está totalmente de acuerdo y el 15,9%, con veinte profesores, está parcialmente en desacuerdo. Solamente el 2,4% de los profesores encuestados afirma estar totalmente en desacuerdo con esta afirmación.

El gráfico 45 permite interpretar de una forma más visual todos los porcentajes relativos a los distintos ítems del apartado.



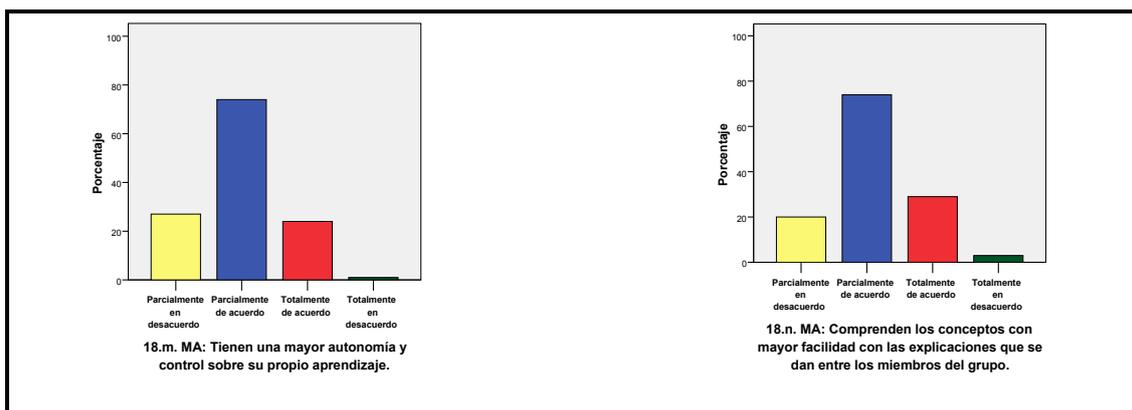


Gráfico 45. Porcentajes relativos a la opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo.

Se puede apreciar que, en opinión de los profesores, la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo es buena en general. En casi todos los ítems, la mayoría afirma estar parcialmente de acuerdo, mostrando un porcentaje en desacuerdo alto solamente en el que se refiere a la reticencia a trabajar en grupo.

6.1.7 Séptima parte del cuestionario. Experiencia con el trabajo colaborativo y el enfoque sociocultural

La última parte del cuestionario recoge información sobre la experiencia de los profesores en relación al trabajo colaborativo y al enfoque sociocultural. La tabla 78 muestra que la mayor parte de los profesores, un 63%, ha llevado a cabo alguna vez experiencias de trabajo colaborativo con los alumnos y que el 28,5% realizan este tipo de tareas con bastante frecuencia. Solamente el 7% declara hacerlo muy frecuentemente mientras que el 3% afirma no recurrir nunca a este tipo de actividades.

Han llevado a cabo experiencias de trabajo colaborativo con sus alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	3	2,4
Alguna vez	80	63,5
Con bastante frecuencia	36	28,6
Muy frecuentemente	7	5,6

Tabla 78. Descriptivos de frecuencia sobre experiencias de trabajo colaborativo con alumnos.

Los porcentajes de cada respuesta pueden visualizarse en el gráfico 46, en el que se puede apreciar que la mayoría de los profesores han realizado trabajo colaborativo alguna vez y algunos lo hacen con frecuencia.

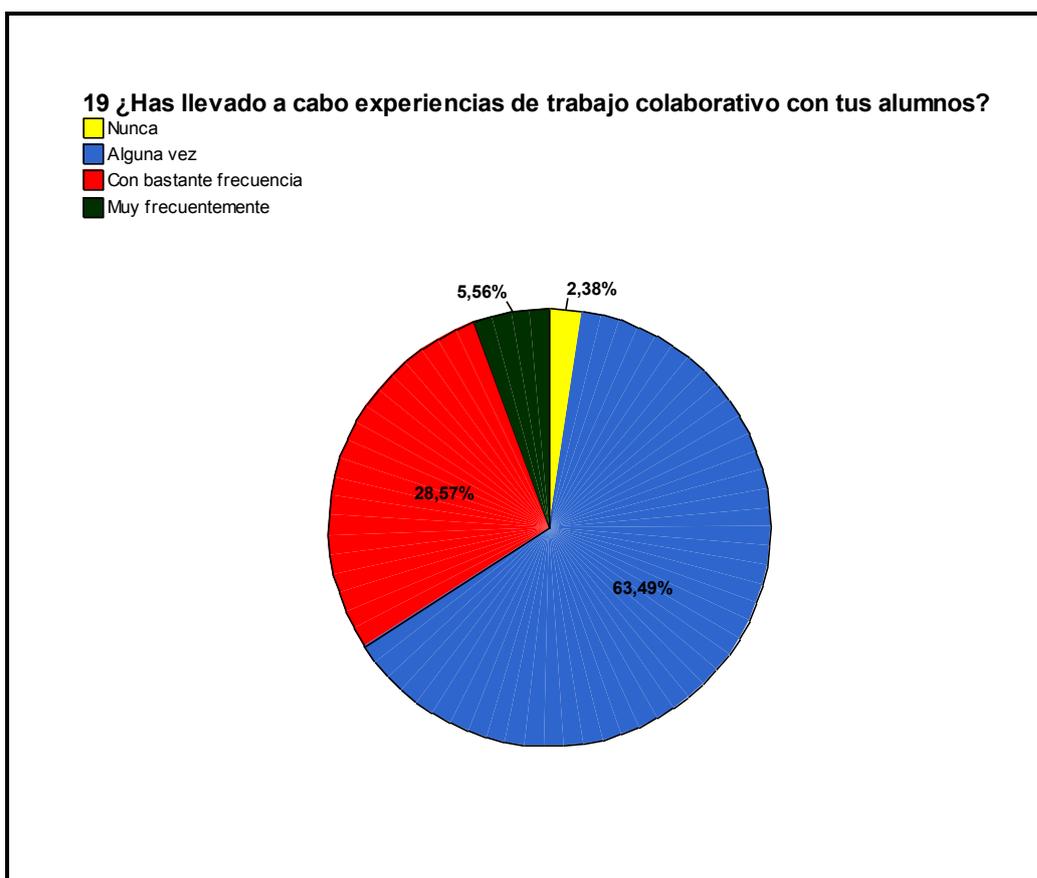


Gráfico 46. Porcentajes de las experiencias de los profesores en la realización de trabajos colaborativos.

En cuanto a las actividades elegidas por los profesores, presentadas en la tabla 79 para realizar el trabajo colaborativo, el 78,6%, 99 profesores en total, dicen utilizar el trabajo por proyectos, mientras que un número algo inferior, 76 profesores, que suponen el 60,3%, recurre a la búsqueda de recursos en Internet. La elaboración de temas y los debates son utilizados prácticamente por el mismo número de profesores, 36 y 35 respectivamente, lo que supone el 28,6% y el 27,7%, Lo mismo ocurre con la resolución de problemas o la utilización de blogs o wikis de grupo, Ambos son utilizados por un

número de profesores similar, dieciséis y quince respectivamente, que suponen el 1,7% y el 11,9%,

Los profesores encuestados hacen referencia también a otro tipo de actividades, Así, el 7,9%, un total de diez profesores, se refieren a la creación de glosarios, mientras que seis profesores, que representan el 4,8%, recurren a los *roleplays*. Por otra parte, el mismo porcentaje, el 3,9%, que se corresponde con cinco profesores, dice utilizar *webquests* y *power points* sobre temas. Un porcentaje ligeramente inferior, el 3,2% dice recurrir a las exposiciones orales, mientras que la utilización de juegos, vídeos o actividades de caza del tesoro se mencionan por igual, con un 0,8%.

Actividades elegidas para trabajo colaborativo	Frecuencia	Porcentaje
Trabajo por proyectos	99	78,6
Búsqueda en Internet	76	60,3
Elaboración de un tema	36	28,6
Debates	35	27,7
Resolución de problemas	16	12,7
Blogs/ Wikis de grupo	15	11,9
Realización de glosarios	10	7,8
Role plays	6	4,8
Webquests	5	3,9
Poweer point sobre el tema	5	3,9
Exposiciones orales	4	3,2
Juegos	1	0,8
Realización de vídeos	1	0,8
Caza del tesoro	1	0,8

Tabla 79. Descriptivo de frecuencias relativo a las actividades elegidas para el trabajo colaborativo.

En cuanto a los criterios utilizados para la formación de grupos, se presentan en la tabla 80. Como se puede ver, el porcentaje más alto lo obtienen los que dicen dejar que los

propios alumnos elijan los grupos, con un 66,7%, 84 profesores en total. Este porcentaje es seguido de cerca por los que forman los grupos buscando la heterogeneidad de los mismos, con 81 profesores, que representan el 64,3%. También se tiene en cuenta la disposición física de la clase, opción elegida por el 13,5% de los profesores, diecisiete en total, o el nivel de conocimientos de los alumnos, criterio elegido por catorce profesores, lo que representa el 11,1%. A su vez, nueve profesores, el 7,1%, buscan la homogeneidad de los grupos y hay otras opciones minoritarias. Así, dos profesores, el 1,6% del total, afirman realizar un sorteo para elegir a los miembros del grupo y, a su vez, los criterios de orden alfabético o el lugar de residencia de los alumnos son elegidos por un profesor cada uno.

Criterios utilizados para la formación de grupos	Frecuencia	Porcentaje
Selección por los propios alumnos	84	66,7
Heterogeneidad de grupos	81	64,3
Disposición física en la clase	17	13,5
Nivel de conocimientos	14	11,1
Homogeneidad de grupos	9	7,1
Sorteo	2	1,6
Propuesta del profesor	1	0,8
Orden alfabético	1	0,8
Lugar de residencia	1	0,8

Tabla 80. Descriptivos de frecuencia relativos a los criterios utilizados por los profesores para la formación de grupos.

Una vez examinada la experiencia de los profesores con el trabajo colaborativo, el apartado contiene un ítem para comprobar si la competencia sociocultural es tenida en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como muestra la tabla 81, el 56,3% de los profesores, 71 en total, *utiliza las TIC y el trabajo colaborativo orientado al desarrollo de la competencia sociocultural* alguna vez, mientras que 23 profesores,

que representan el 18,3%, lo hacen con bastante frecuencia. En cambio, el 11,9%, quince profesores en total, no lo hacen nunca, porcentaje muy similar al que obtienen los que lo hacen muy frecuentemente, trece profesores, que representan el 10,3%. Solamente el 3,2% de los profesores encuestados afirman utilizar las TIC y el trabajo colaborativo para el desarrollo de la competencia sociocultural.

De la misma forma, el 50,5% de los profesores, 51 en total, *dirigen la atención del alumno hacia la variación lingüística por factores como la edad, el género, el estatus etc.* con bastante frecuencia, mientras que el 27%, 34 profesores, lo hacen con bastante frecuencia. En cambio, 22 profesores, el 17,5%, no lo hacen nunca, al mismo tiempo que el 8,7%, once profesores en total, dirigen la atención del alumnado hacia la variación lingüística muy frecuentemente, mientras que el 6,3% lo hacen siempre. En la misma línea, el 34,9% de los profesores, 44 en total, *transmiten diferencias lingüísticas que dependen del contexto situacional y de la función del lenguaje* alguna vez. Con bastante frecuencia lo hacen 38 profesores, que representan el 30,2%, mientras que el 15,1%, diecinueve profesores en total, siempre transmiten estas diferencias. A su vez, dieciocho profesores, que representan el 14,3%, lo hacen muy frecuentemente y el 5,6% no lo hacen nunca.

Por otra parte, el 34,1% de los profesores, 43 en total, *exponen a los alumnos a inglés real en entornos sociales realistas* con bastante frecuencia, porcentaje prácticamente igual al obtenido por los 42 profesores que lo hacen alguna vez, con un 33,3%. Además, el 17,5%, 22 profesores en total, lo hacen muy frecuentemente y otros diecisiete profesores, el 13,5%, lo hacen siempre. Solo el 1,6% de los profesores encuestados no exponen a los alumnos a inglés real en entornos realistas. De la misma forma, el 37,3% de los profesores, 47 en total, *utiliza textos que muestran similitudes y diferencias en la*

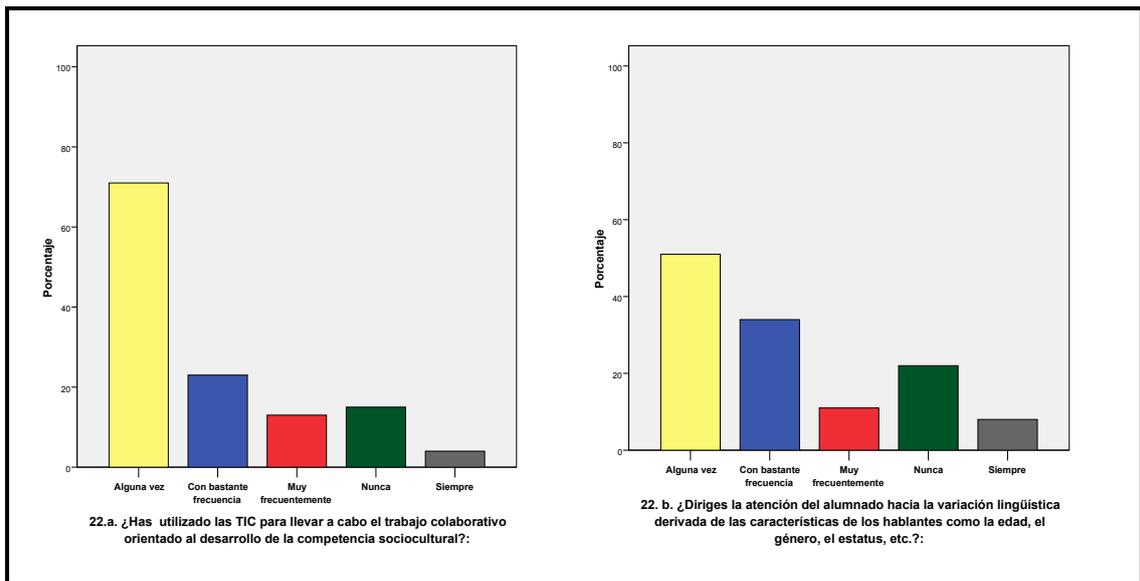
forma de expresión en inglés en distintas sociedades alguna vez, mientras que 34 profesores, que representan el 27%, lo hacen con bastante frecuencia y el 21,4%, 27 profesores en total, lo hace muy frecuentemente. Además, el 8,7%, once profesores en total, utiliza estos textos siempre, a diferencia del 5,6% que no los utiliza nunca.

Utiliza las TIC y el trabajo colaborativo orientado al desarrollo de la competencia sociocultural	Frecuencia	Porcentaje
Alguna vez	71	56,3
Con bastante frecuencia	23	18,3
Muy frecuentemente	13	10,3
Nunca	15	11,9
Siempre	4	3,2
Dirige la atención del alumnado hacia la variación lingüística por edad, género, estatus etc	Frecuencia	Porcentaje
Alguna vez	51	40,5
Con bastante frecuencia	34	27
Muy frecuentemente	11	8,7
Nunca	22	17,5
Siempre	8	6,3
Transmite diferencias lingüísticas que dependen del contexto situacional y de la función del lenguaje	Frecuencia	Porcentaje
Alguna vez	44	34,9
Con bastante frecuencia	38	30,2
Muy frecuentemente	18	14,3
Nunca	7	5,6
Siempre	19	15,1
Expone a los alumnos a inglés real en entornos sociales realistas	Frecuencia	Porcentaje
Alguna vez	42	33,3
Con bastante frecuencia	43	34,1
Muy frecuentemente	22	17,5
Nunca	2	1,6
Siempre	17	13,5

Utiliza textos que muestran similitudes y diferencias en la forma de expresión en inglés en distintas sociedades	Frecuencia	Porcentaje
Alguna vez	47	37,3
Con bastante frecuencia	34	27
Muy frecuentemente	27	21,4
Nunca	7	5,6
Siempre	11	8,7

Tabla 81. Descriptivos de frecuencia sobre competencia sociocultural.

Al visualizar los porcentajes obtenidos en cada ítem en el gráfico 47 se puede visualizar observar que, con mayor o menor frecuencia, los profesores abordan la competencia sociocultural.



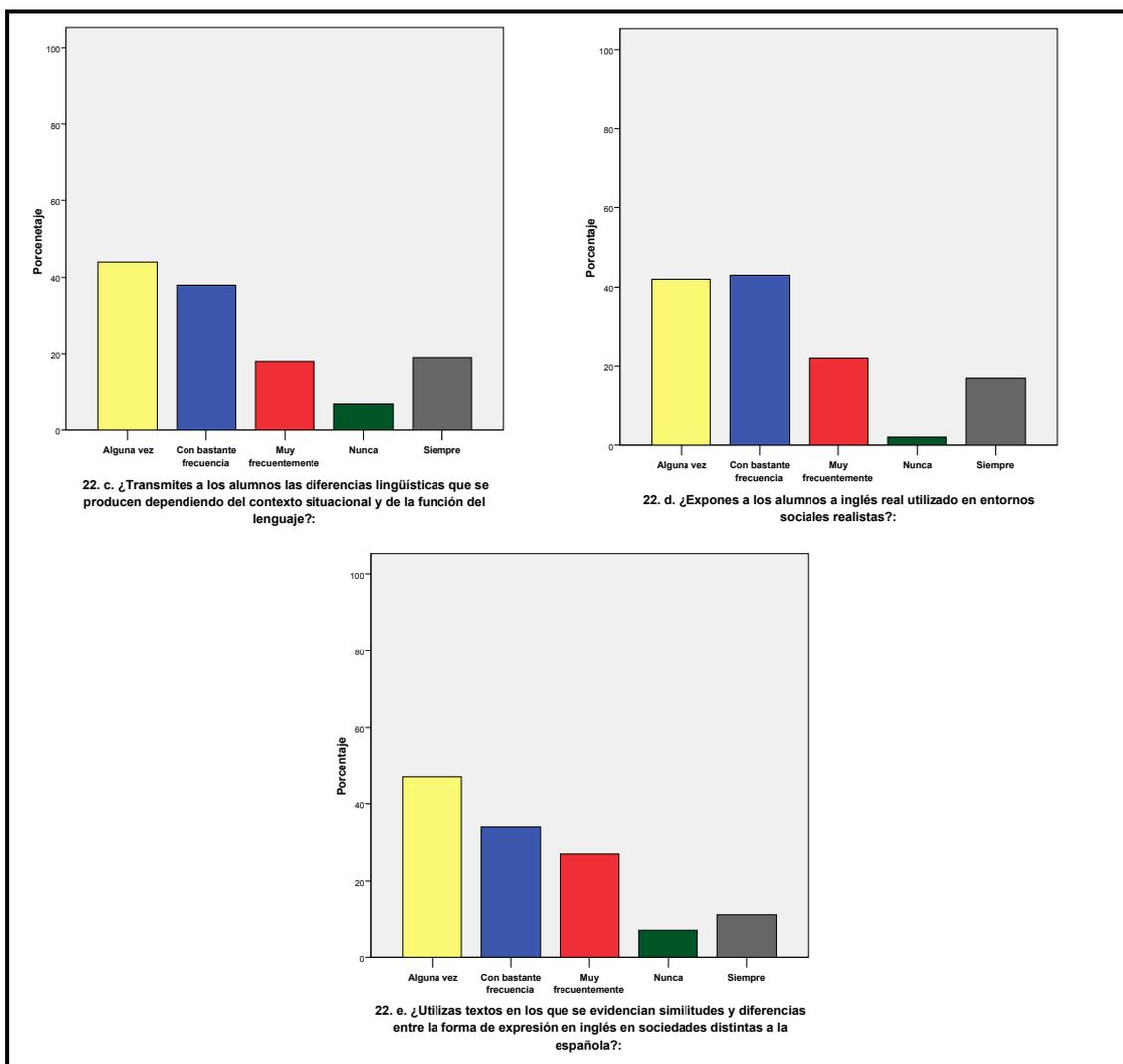


Gráfico 47. Porcentajes relativos a la competencia sociocultural en el aula.

El siguiente ítem trata de determinar si los profesores que tienen en cuenta la competencia sociocultural realizan también una evaluación que tenga en cuenta diferencias de este tipo. Los resultados, que pueden verse en la tabla 82, muestran que el 75.4% de los profesores, un total de 95, *evalúan los conocimientos de los alumnos sobre estas diferencias* implícitamente, a través de las diferentes destrezas. Sólo el 4% de los profesores realizan una evaluación explícita, mientras que el 20,6%, 26 profesores en total, no evalúan nunca estos conocimientos.

Evalúa los conocimientos de los alumnos sobre diferencias de tipo sociocultural	Frecuencia	Porcentaje
--	-------------------	-------------------

No, nunca	26	20,6
Sí, implícitamente al evaluar las diferentes destrezas	95	75,4
Sí explícitamente	5	4

Tabla 82. Descriptivos de frecuencia sobre evaluación de competencia sociocultural.

El gráfico 48 permite visualizar con claridad que de forma mayoritaria, los profesores afirman que no evalúan los conocimientos de los alumnos sobre las diferencias de carácter sociocultural.

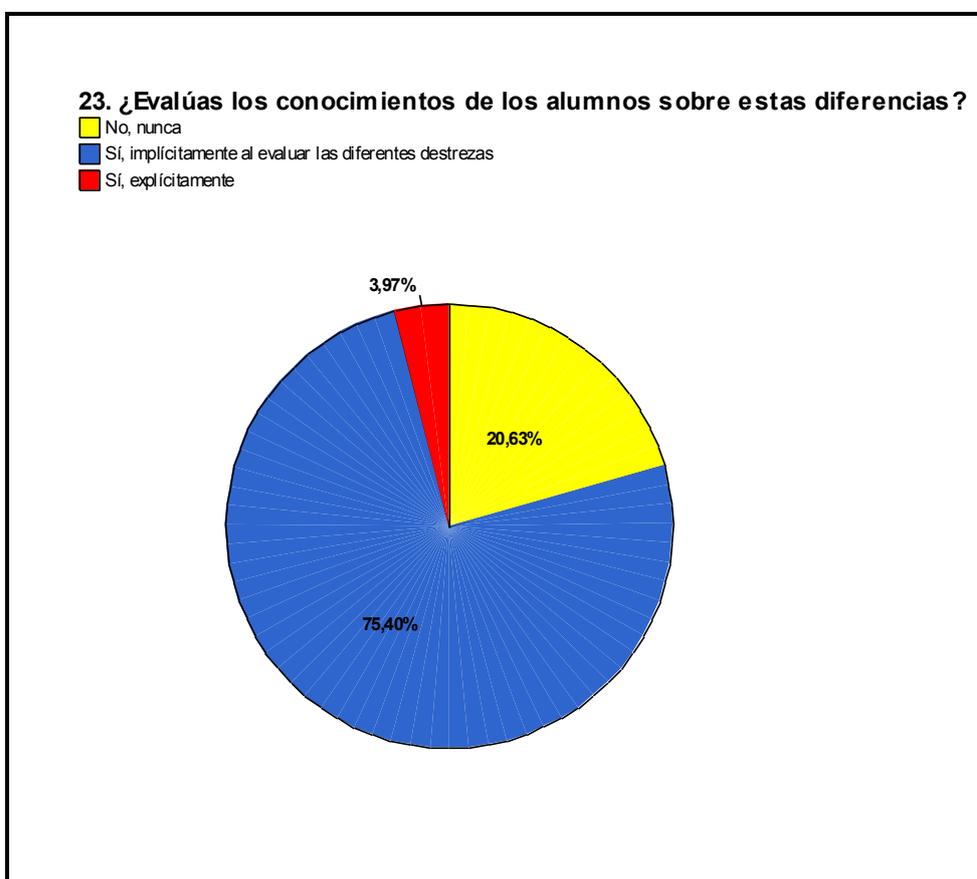


Gráfico 48. Porcentajes relativos a la evaluación de la competencia sociocultural.

El cuestionario finaliza con un ítem sobre la *participación con otros centros en proyectos que impliquen la colaboración entre alumnos con el inglés como vehículo de comunicación*. Aunque tenían tres opciones para elegir, podían añadir proyectos de las

mismas características. Las respuestas indican que el 23% de los encuestados participan en un proyecto Comenius⁶³ / Erasmus+⁶⁴ y el 5,5% participan en un proyecto Etwinning⁶⁵. En cambio, el 69,8% afirman no participar en ningún proyecto de este tipo. También es muy revelador el gráfico 49 ya que evidencia que los únicos proyectos colaborativos destacables en los que participan los profesores son los del programa Erasmus+, que ahora engloba también los Etwinning y los que anteriormente se denominaban Comenius.

⁶³ El programa Comenius tenía por finalidad el refuerzo de la dimensión europea en el campo de la educación y promovía la movilidad y la cooperación entre centros educativos. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/pap/comenius.html>

⁶⁴ El programa Erasmus + entra en vigor el 1 de enero de 2014, sustituyendo al programa Comenius y al resto de los programas de Aprendizaje Permanente. <http://www.oapee.es/oapee/inicio/ErasmusPlus.html>

⁶⁵ Etwinning es una comunidad de centros escolares europeos que dispone de una plataforma que les permite comunicarse, colaborar y desarrollar proyectos. Su finalidad es promover la colaboración escolar en Europa por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, apoyando a los centros escolares y prestándoles las herramientas necesarias para su asociación y para el desarrollo de un proyecto en común. https://www.etwinning.net/es/pub/discover/what_is_etwinning.htm

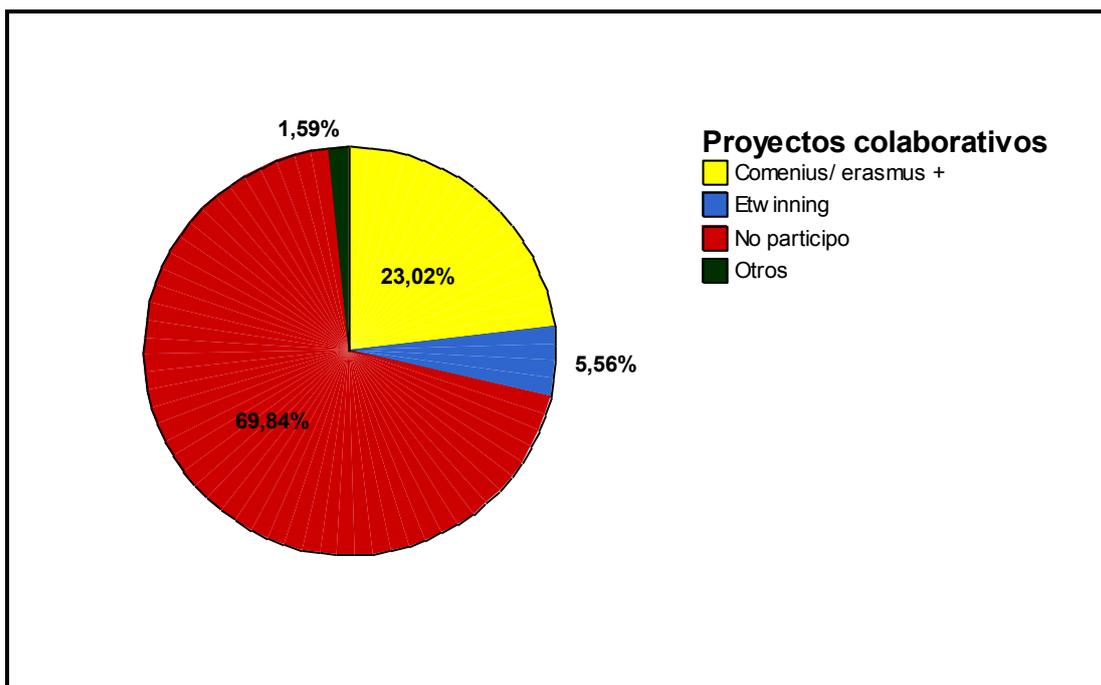


Gráfico 49. Porcentaje de profesores que participan en proyectos colaborativos con otros centros.

Una vez presentados los resultados obtenidos en los cuestionarios, en las siguientes secciones se analizarán éstos en función de la información que se pretendía obtener con los mismos.

6.2. Discusión de los datos obtenidos

En este apartado se utilizarán los datos previamente presentados para elaborar el perfil de los profesores que participaron en el estudio y se analizan los medios disponibles en los centros de Educación Secundaria de la CARM. Así, La primera parte del cuestionario nos permite elaborar el *perfil de los profesores encuestados*. El análisis de los datos obtenidos indica que, en este estudio, han participado mayoritariamente profesoras, un 75,4%, mayores de 40 años. Concretamente, el 48,1% tienen entre 40 y 50 años y el 26,2% son mayores de 50. Los centros educativos a los que pertenecen están situados en poblaciones urbanas, una parte, el 15,9%, con menos de 10000 habitantes y otra mayoritaria, con el 61,9%, en poblaciones de más de 10000 habitantes.

En cuanto a la etapa educativa en la que imparten clase, los resultados indican que sólo el 19,84% de los encuestados son profesores de ciclos formativos.

Por lo tanto, la mayor parte imparten clase en los diferentes ciclos de ESO y/o en bachillerato. En cuanto a la experiencia docente, la mayor parte de los profesores, con un 54%, superan los veinte años de trabajo, porcentaje seguido por los que han trabajado como docentes más de diez años, un 26,9%. Con referencia a la utilización de las TIC con fines didácticos, el 31,7% de los profesores encuestados las han utilizado durante más de cuatro años y, además, el 39,7%, lleva más de ocho años usándolas. A modo de resumen, se puede decir que los resultados obtenidos en el primer apartado de los cuestionarios indican que los encuestados son profesores de más de 40 años que imparten clases en los distintos ciclos de ESO y en bachillerato con más de diez años de experiencia docente y más de cuatro años utilizando las TIC con fines didácticos. Además, la mayoría son profesoras.

Con respecto a *las tecnologías disponibles en los centros, el cañón* se encuentra en la mayoría de ellos ya que el 62,7% de los encuestados afirman que está disponible siempre y, además, en un 27% de los casos, está disponible con frecuencia. Por otra parte, los datos indican que es una herramienta ampliamente utilizada ya que el 43,7% de los encuestados hacen uso de ella siempre y el 38,9% lo hacen con frecuencia. En cuanto a *la pizarra interactiva*, también está disponible en la mayor parte de los centros puesto que el 34,9% de los profesores encuestados cuenta con ella siempre y un número similar dispone de ella con frecuencia.

Del mismo modo, el 34,9% la utiliza siempre que está disponible y el 30,2% lo hace con frecuencia. Con referencia a la utilización de *un ordenador portátil por dos o más alumnos*, pocos centros cuentan con ellos. Así, sólo el 5,6% de los encuestados dicen

disponer de ellos siempre y el 3,2% pueden utilizarlo con frecuencia. Los porcentajes son prácticamente coincidentes con los de frecuencia de uso ya que, el 3,2% de los encuestados lo usa con frecuencia y un 4% lo hace siempre. La falta de disponibilidad de *un ordenador portátil por alumno* es todavía más evidente. En este caso, sólo el 4,8% de los profesores dicen disponer de él siempre. Igualmente, sólo el 4% reconocen utilizar siempre esta herramienta. En relación a la disponibilidad de *ordenadores de sobremesa para dos o más alumnos*, solamente el 4,8% de los profesores disponen siempre de ellos y el 11,9% los tienen a su disposición con frecuencia. Del mismo modo, sólo el 3,2% de los profesores encuestados reconoce utilizarlos siempre y el 7,9 lo utiliza con frecuencia. Tanto la disponibilidad como la frecuencia de uso disminuyen cuando se trata de un ordenador de sobremesa por alumno. Así, sólo un profesor afirma disponer de él siempre y el 5,6% disponen de él con frecuencia. Por otra parte, el 2,4% dice utilizarlo siempre y el 5,6 lo hace con frecuencia.

El cuestionario proporciona también datos sobre la disponibilidad de *un dispositivo móvil por alumno*. Las respuestas indican que esta no es una herramienta habitual en el aula puesto que sólo el 7,9% de los profesores afirman disponer de ella siempre y el 4,8% reconocen que está disponible con frecuencia. La frecuencia de uso es incluso inferior ya que solo el 3,2% de los encuestados dicen que la usan siempre y el 2,4% lo hacen con frecuencia. Estos datos permiten afirmar que la mayor parte de los centros de los profesores encuestados cuentan con cañón y pizarra interactiva y ambas herramientas son utilizadas de forma habitual. Muy diferente es lo que ocurre con las demás herramientas ya que la mayor parte de los centros no cuentan con un ordenador portátil por alumno, ni para dos o más alumnos. Tampoco disponen de ordenadores de sobremesa para uso individual o compartido de los alumnos ni de dispositivos móviles. En consecuencia, la frecuencia de uso de estas herramientas es baja.

En cuanto a los datos sobre *los medios disponibles para el profesorado y sobre la utilización que hacen de ellos en su labor docente*, el análisis de los resultados revela que la utilización de los ordenadores es diaria en la mayoría de los casos ya que el 74,4% de los profesores dicen utilizarlos todos los días y el 17,5% afirman utilizarlos casi diariamente. En cuanto a la finalidad de este uso, los profesores encuestados utilizan el ordenador en primer lugar como herramienta administrativa, uso que es seguido por el de creación de material. Su utilización como herramienta docente en el aula es ligeramente inferior, alcanzando el 69%.

En referencia a los medios disponibles para la preparación de las clases, la mayor parte de los profesores disponen de un ordenador de sobremesa y/o con un ordenador portátil o dispositivo móvil compartido con al menos tres profesores. En el caso del portátil o dispositivo móvil aumenta el número de profesores que disponen de uno para uso individual. A pesar de estas limitaciones, los datos indican que los profesores preparan los materiales preferiblemente solos. Así, podemos decir que los profesores encuestados utilizan los ordenadores diariamente, aunque disponen de ordenadores de sobremesa y/o portátiles o dispositivos móviles que deben compartir con, al menos, tres compañeros. Los utilizan como herramienta administrativa, para la creación de material y, en menor medida, en el aula. En cuanto a la creación de material, los profesores lo hacen individualmente.

Al analizar los datos proporcionados sobre el *uso didáctico de las TIC para el desempeño de la profesión*, comprobamos que las éstas se utilizan con frecuencia para el acceso a contenidos y para su presentación. Por otra parte, recurren a ellas para la comunicación con los alumnos, aunque lo hacen ocasionalmente. En este sentido, el 24,5% afirma hacerlo con frecuencia mientras que el 47,6% reconoce hacerlo a veces.

Con una frecuencia ligeramente mayor, utilizan las TIC para la instrucción ya que el 53,2% dice hacerlo a veces y el 32,5% lo hacen con frecuencia. De igual manera, se utilizan las TIC para la realización de proyectos colaborativos, un 61,1% lo hace a veces mientras que un 22,2% recurre a las TIC con frecuencia con esta finalidad. Su utilización como herramienta para la evaluación se inclina hacia los que las utilizan con frecuencia, el 25,4%, y los que lo hacen a veces, el 42,1%. En este caso, los que no las utilizan nunca alcanza un porcentaje más alto al de los otros usos, el 32,5%. En definitiva, los profesores encuestados utilizan las TIC principalmente para el acceso y presentación de contenidos, para la instrucción y para la realización de proyectos colaborativos y también, aunque con menor frecuencia, para la comunicación con los alumnos y para llevar a cabo la evaluación.

Por otra parte, basándose en su experiencia, los profesores consideran que las TIC son fáciles de usar con los alumnos y que facilitan su aprendizaje, aunque les gustaría conocer su validez pedagógica. Además, la mitad de los encuestados consideran que tienen un dominio pedagógico y técnico de las TIC suficiente. Con referencia a lo que impide la utilización de las TIC en su labor docente, los profesores se refieren a las dificultades con la conexión a Internet y a la escasez de equipos. También se mencionan, aunque sea minoritariamente, con 44,4, el 39,7 y el 31,7%, las dificultades de disponibilidad, las derivadas de la falta de conocimientos técnicos y del desconocimiento de sus posibles aplicaciones respectivamente.

El análisis de los resultados del cuestionario sobre las *opiniones de los profesores acerca del aprendizaje colaborativo* permite comprobar que los profesores encuestados consideran que el aprendizaje colaborativo promueve la implicación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje ya que el 57,9% está totalmente de acuerdo con

esta afirmación y el 35,7% lo están parcialmente. Además, la mayoría está totalmente de acuerdo con que este tipo de aprendizaje fomenta y motiva el aprendizaje y aumenta la capacidad de relación y empatía con otros miembros del grupo, con un 57,1% y el 52,4% respectivamente. Por otra parte, los datos parecen indicar que los encuestados consideran que la interacción con compañeros incrementa el nivel de aprendizaje, que el trabajo colaborativo permite que los alumnos se den cuenta de sus errores y que rectifiquen, que la calidad de los trabajos colaborativos es mayor y que, además, requieren más tiempo de preparación para el profesor. Si bien las respuestas mostrando un acuerdo total con estas afirmaciones no alcanza el 50% pues son un 48,4, 43,7, 32,5 y 37,3% respectivamente, los porcentajes obtenidos por los que están parcialmente de acuerdo son lo suficientemente amplios, un 42,9, 44,4, 50,8 y 38,1% respectivamente, para interpretar que una mayoría del profesorado encuestado está de acuerdo con las afirmaciones.

En cambio, aproximadamente la mitad de los profesores encuestados, con un 54% y un 48,4%, se muestran parcialmente de acuerdo con las afirmaciones de que *es difícil para el profesor evaluar a cada alumno individualmente* a través del trabajo colaborativo y de este tipo de trabajo requiere más dedicación por parte del alumno. En ambos casos el porcentaje de los que están totalmente de acuerdo es bastante inferior, con un 24,6% y un 19% respectivamente. Teniendo en cuenta todos estos datos y, además añadiendo los porcentajes de los profesores que están parcialmente en desacuerdo o totalmente en desacuerdo, todos disponibles en las tablas 73 y 74, se puede interpretar que los profesores están mayoritariamente de acuerdo con que el aprendizaje colaborativo promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, aumenta la capacidad de relación y empatía con otros miembros del grupo y fomenta y motiva el aprendizaje.

Por otra parte, se puede interpretar que son de la opinión de que la interacción con compañeros incrementa el nivel de aprendizaje y que el trabajo colaborativo, aunque implica mayor tiempo de preparación para los profesores. Con un nivel de consenso inferior, parece que los profesores consideran que los trabajos colaborativos requieren también más dedicación de tiempo por parte de los alumnos y que, además, dificultan la evaluación individual de los mismos. Las respuestas al cuestionario no indican ventajas destacables del trabajo colaborativo para los profesores. En cuanto a las desventajas, las únicas destacables son la dificultad para decidir la nota individual y la necesidad de dedicar más tiempo en la preparación de las actividades, respuestas que alcanzan el 15,9 y el 11,1% respectivamente. Con respecto a los alumnos, destaca como ventaja el aumento de la motivación, con un 22,4%, y como desventaja la posibilidad de que los alumnos no colaboren por igual, con un 30,2%.

Las respuestas obtenidas en relación a las *opiniones de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo* indican que parte de los encuestados, el 25,4%, piensan que los alumnos no se muestran reticentes a trabajar en grupo aunque un porcentaje superior está sólo parcialmente en desacuerdo con la afirmación. Del mismo modo, en algunas afirmaciones, los profesores que están totalmente de acuerdo superan el 20%. Este es el caso de los que consideran que los alumnos comparten sus aprendizajes y responsabilidades cuando trabajan en grupo, que se esfuerzan en compartir conocimientos y que trabajan y aprenden más rápido. Este es el caso también de los que creen que aprenden a ser más tolerantes y respetuosos con los demás, que comparten los conocimientos adquiridos y que comprenden conceptos más fácilmente con las explicaciones de los miembros del grupo.

En otras de las afirmaciones presentadas en el cuestionario, el porcentaje de los que

están totalmente de acuerdo es inferior al 20%. Esto ocurre con los que piensan que los alumnos organizan mejor su trabajo cuando trabajan en grupo, que así aprenden más y mejor, que construyen el conocimiento sobre el contenido a aprender y que tienen una mayor autonomía y control sobre su propio aprendizaje. En todos los casos mencionados, un alto porcentaje de profesores está de acuerdo con las afirmaciones aunque parcialmente, lo que, sumado a los que están totalmente de acuerdo con las mismas, podría interpretarse como la opinión de los profesores aunque pueda haber matices.

También hay una proporción similar entre los que están de acuerdo total o parcialmente en lo que se refiere a la preferencia de los alumnos brillantes por trabajar individualmente y la de los menos aventajados por el trabajo colaborativo. Por otra parte un porcentaje más bajo de profesores, el 11,1%, están totalmente de acuerdo con la afirmación de que los alumnos dividen el trabajo y se limitan a colaborar poniendo en común los resultados de cada miembro del grupo.

En cuanto a la *experiencia de los profesores en relación al trabajo colaborativo*, los datos obtenidos en este apartado indican que no se recurre a este tipo de trabajo de forma generalizada ya que sólo el 28,6% reconoce haberlo llevado a cabo con bastante frecuencia. Sin embargo, el hecho de que el 63,5% declaren recurrir a este tipo de trabajo alguna vez puede mostrar el trabajo colaborativo como un recurso con el cuentan los profesores aunque no lo utilicen de forma habitual. Cuando se utiliza, se recurre a diferentes actividades, siendo las más destacables el trabajo por proyectos y la búsqueda en Internet, utilizadas por el 78,6 y el 60,3% respectivamente.

Otras actividades a las que se recurre, aunque en menor medida, son la elaboración de temas y la preparación de debates, con un 28,6 y un 27,7% respectivamente. Todavía en

menos ocasiones, en el 12,7 y 11,9% de los casos, los profesores hacen referencia a la resolución de problemas y a la utilización de blogs / wikis de grupo. Se nombran otras actividades pero su utilización es muy inferior. Además de recoger datos sobre cómo se aborda el trabajo colaborativo, este apartado contiene ítems para averiguar si la utilización de este y de las TIC están orientadas al desarrollo de la competencia sociocultural. La mayoría de los profesores responden hacerlo alguna vez.

Además, parte de los encuestados, el 40%, reconoce dirigir la atención del alumnado hacia la variación lingüística por edad, género etc., aunque un número importante de ellos, el 17,5%, reconoce no hacerlo nunca. En cambio, las respuestas indican que los profesores transmiten diferencias lingüísticas que dependen del contexto situacional y de la función del lenguaje. Así, el 15,1% afirma hacerlo siempre, a los que hay que añadir el 14,3% que lo hacen muy frecuentemente o el 30,2% que lo hacen con bastante frecuencia. Con porcentajes muy parecidos, los encuestados afirman que exponen a los alumnos a inglés real en entornos sociales realistas y que utilizan textos que muestran similitudes y diferencias en la forma de expresión en inglés en distintas sociedades, aunque en este caso, el porcentaje de los que afirman hacerlo siempre es muy inferior, con un 8,7%.

En cuanto a la evaluación de los conocimientos de los alumnos sobre diferencias de tipo sociocultural, la mayoría de los profesores la realizan de forma implícita al evaluar las diferentes destrezas. Para finalizar, el cuestionario pide a los profesores que indiquen si colaboran con otros países en algún proyecto colaborativo que implique el uso del inglés como lengua instrumental, a lo que la mayoría responden negativamente. El único proyecto que obtiene un porcentaje destacable de participación es el Comenius/ Erasmus +, con un 23%.

Con todos los datos analizados, se puede elaborar el perfil de los profesores que han participado en este estudio y también el de los centros de Educación Secundaria en el que ejercen su profesión en relación a la disponibilidad de las nuevas tecnologías. Esto nos permitirá saber, por una parte, si los centros educativos cuentan con las tecnologías necesarias para apoyar la aplicación del enfoque sociocultural en la enseñanza de Inglés y, por la otra, si los profesores de Inglés lo aplican de forma habitual. Para ello, resumiremos los resultados en relación a los objetivos planteados en el estudio, cada uno centrado en un tipo de información.

En relación al *perfil de los encuestados y de sus centros de trabajo*, las respuestas al cuestionario indican que los participantes en el estudio son profesores, mayoritariamente de género femenino, mayores de 40 años que cuentan con más de diez años de experiencia docente y con más de cuatro utilizando las TIC en esta labor. La mayoría ejerce su profesión en poblaciones urbanas de más de 10000 habitantes e imparte indistintamente los dos ciclos de ESO y bachillerato.

En cuanto a las *tecnologías disponibles en los centros*, a la luz de los datos obtenidos, se puede decir que éstas son más bien escasas ya que los profesores cuentan de forma generalizada con cañón y pizarra interactiva, ambos utilizados habitualmente, pero no se dispone de dispositivos móviles ni de ordenadores para los alumnos, ni portátil ni de sobremesa, salvo esporádicamente y compartido con otros compañeros. Como consecuencia, la frecuencia de uso de estos dispositivos es baja.

Entre los objetivos del estudio, también estaba el de conocer el *uso que hacen los profesores de las nuevas tecnologías*. En este sentido, se puede afirmar que los profesores tienen que compartir los dispositivos de que disponen con tres compañeros o incluso con un número superior. Además, los resultados del cuestionario revelan que los

utilizan todos los días, básicamente como herramienta administrativa y para la creación de material, tarea que realizan individualmente.

Con respecto al *uso que hacen de las TIC en el desempeño de su profesión*, los profesores recurren a las mismas para acceder a contenidos y para su presentación principalmente, aunque, en ocasiones, se comunican con los alumnos a través de ellas y las utilizan para realizar la evaluación. Al menos la mitad de los encuestados consideran que tienen conocimientos técnicos y pedagógicos suficientes para la utilización de las TIC. Por otra parte, aunque no conocen su validez pedagógica, piensan que facilitan el aprendizaje de los alumnos, quienes las utilizan con facilidad. Sin embargo, las dificultades que encuentran con la conexión a Internet así como la escasez de equipos impiden la utilización generalizada de las nuevas tecnologías.

La información recogida sobre la *opinión de los profesores sobre el trabajo colaborativo* muestra que, mayoritariamente, son favorables al mismo por creer que fomenta y motiva el aprendizaje, promoviendo la implicación activa del alumnado en el proceso, además de aumentar su capacidad de relación y empatía. Un número inferior de profesores señala que el trabajo colaborativo implica mayor dedicación de tiempo tanto de alumnos como de profesores, dificultando, además, la tarea de evaluación para estos últimos. Salvo estas últimas, no hay respuestas mayoritarias que se refieran a las desventajas de este tipo de aprendizaje en relación a profesores o alumnos, aunque, con respecto a éstos, una parte importante de profesores piensan que existe la posibilidad de que no todos los alumnos trabajen por igual.

En lo que respecta a la *opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el trabajo colaborativo*, los datos proporcionados por los cuestionarios indican que, aunque no sea de forma mayoritaria, los profesores se inclinan a pensar que los alumnos

no se muestran reticentes al trabajo en grupo y que, cuando lo hacen, comparten sus trabajos y responsabilidades, esforzándose en compartir conocimientos. También se inclinan a pensar que trabajan y aprenden más rápido, comprendiendo más fácilmente las explicaciones de los miembros del grupo, y que aprenden a ser más tolerantes y respetuosos con los demás. Del mismo modo, la opinión de los profesores parece inclinarse a pensar que los alumnos organizan mejor su trabajo al hacerlo en grupo, aprendiendo más y mejor, con una mayor autonomía y control sobre su aprendizaje.

El último objetivo del estudio pretendía conocer la *experiencia de los profesores en relación al trabajo colaborativo* y los resultados obtenidos indican que los profesores no recurren a él habitualmente, aunque algunos de ellos lo hacen con bastante frecuencia. Cuando realizan este tipo de trabajo, recurren, principalmente, al trabajo por proyectos y a la búsqueda en Internet, aunque también hacen referencia a otros tipos de actividades. Ya en el ámbito lingüístico, la mayor parte de los profesores no orientan la utilización del trabajo colaborativo y de las TIC al desarrollo de la competencia sociocultural, aunque en mayor o menor medida, afirman transmitir diferencias lingüísticas originadas por el contexto situacional y por la función del lenguaje y exponer a los alumnos a inglés real en entornos sociales realistas.

Además, una parte importante de los profesores dirigen la atención del alumnado hacia variaciones motivadas por la edad, el género etc. Del mismo modo que el desarrollo de la competencia sociocultural no está directamente enfocada por los profesores, los conocimientos de tipo sociocultural no son evaluados explícitamente sino que su evaluación se realiza de forma implícita a través de las distintas destrezas. Para finalizar, la mayoría de los profesores reconoce que no participan en ningún proyecto colaborativo con otros países que implique la utilización del inglés como lengua

instrumental. Solo un pequeño número de los participantes en el estudio, aproximadamente la cuarta parte, reconocen estar participando en un proyecto Comenius / Erasmus + en el momento de la recogida de datos. Aunque otros proyectos son mencionados, el número de profesores que están participando en los mismos es muy pequeño.

CUARTA PARTE

CONCLUSIONES GENERALES

Capítulo 7 CONCLUSIONES GENERALES

En la última parte de la tesis, desarrollada en este capítulo, se extraen las conclusiones derivadas de los datos obtenidos en los dos estudios realizados como parte de esta investigación. Se realizará un análisis de estos datos en relación a los objetivos e hipótesis formuladas en ambos estudios para finalizar exponiendo sus limitaciones y proponiendo líneas de investigación futuras a la luz de las conclusiones alcanzadas.

7.1. Conclusiones sobre las hipótesis formuladas en el estudio empírico

La globalización de la sociedad actual ha originado una necesidad, cada vez mayor, de dominar una lengua extranjera. Del mismo modo, la multiculturalidad se ha convertido en un factor que contribuye a esa necesidad ya que el dominio de otras lenguas facilita la comunicación y la integración de comunidades culturalmente diferentes. Por otra parte, este dominio se convierte en imprescindible debido al uso generalizado de las TIC y de Internet. De esta situación deriva la importancia del inglés y su relevancia en el sistema educativo, hasta el punto de que se ha convertido en la primera lengua extranjera ofertada en la mayoría de los centros educativos de educación secundaria españoles.

Por esa razón, el currículo establecido para la enseñanza de lenguas en general, y del inglés en particular, aborda esta enseñanza desde una perspectiva pragmática, considerando necesario que los aprendices de lenguas adquieran la capacidad de comunicarse en la lengua extranjera de forma efectiva y estableciendo como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa. En este sentido, el enfoque sociocultural resulta adecuado para la enseñanza de lenguas ya que conlleva el abandono del modelo de enseñanza por transmisión de conocimientos, incorporando el modelo de transacción. Al mismo tiempo, este enfoque postula que el desarrollo cognitivo comienza con las

relaciones sociales entre aprendices y expertos, entendiendo como tales las prácticas comunicativas que producen el movimiento de lo social a lo psicológico.

En cuanto a la relación de las TIC con la enseñanza de lenguas, como se ha visto a lo largo de este estudio, poseen características que las hacen idóneas para su utilización con esta finalidad y que hacen aconsejable su presencia en el currículo. Del mismo modo, su papel como herramientas mediadoras para el desarrollo cognitivo las convierte en adecuadas para su utilización para la enseñanza de lenguas siguiendo los postulados del enfoque sociocultural.

Este planteamiento fue la razón principal para emprender esta tesis, cuya motivación fue la de comprobar la conveniencia de abordar la enseñanza del Inglés como lengua extranjera en la educación secundaria, según los principios del enfoque sociocultural en combinación con las TIC. Además, ha tratado también de dilucidar si los profesores de esta asignatura que ejercen su profesión en el aula de educación secundaria de la CARM disponían de los medios técnicos necesarios para utilizar una metodología acorde con este enfoque en su labor docente y, en caso de ser así, si mostraban una tendencia a recurrir a la misma. En este capítulo, el último de la tesis, habiendo presentado previamente el estudio experimental en el que se ha implementado una intervención educativa siguiendo el enfoque sociocultural, así como el estudio descriptivo en el que se recogía información sobre los recursos técnicos disponibles en los institutos y sobre la forma de ejercer la profesión del profesorado encuestado, se exponen las conclusiones finales alcanzadas a partir del análisis de los datos obtenidos en ambos estudios.

La tesis comenzaba con una introducción en la que se hace referencia a las circunstancias que hacen necesario el aprendizaje de idiomas. En particular, se ha

analizado la importancia de la lengua inglesa en la sociedad actual, de la cual se derivan las políticas lingüísticas europeas. Éstas, a su vez, vienen inspirando las políticas lingüísticas vigentes en España, reflejadas en los planes de estudio y en el currículo de las lenguas extranjeras, que en una amplia mayoría de institutos es el inglés.

La tesis doctoral ha quedado estructurada en torno a cuatro partes. La primera consta de dos capítulos en los que se ha presentado el marco teórico relevante para la investigación. En el primer capítulo, se ha analizado el contexto de la Teoría Sociocultural del Aprendizaje, presentando los conceptos básicos de la misma. Este análisis ha mostrado que, a pesar de ser una teoría psicológica, la utilización, en la enseñanza, de una metodología acorde con la misma es idónea ya que el enfoque sociocultural supone el reconocimiento del papel de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, se ha abordado el análisis de esta teoría desde la perspectiva de su aplicación en el aula de lenguas, por constituir el objeto de estudio en el que se centra esta investigación.

Por ello, se ha analizado someramente la relación de las TIC con la enseñanza de lenguas en general y, seguidamente, se ha examinado esta relación desde la perspectiva sociocultural, poniéndose en relevancia la pertinencia de la misma. En este sentido, se ha reconocido la función de las tecnologías como herramientas mediadoras, eficaces para el aprendizaje colaborativo y que hacen posible la creación de entornos de aprendizaje centrados en el alumno, individualizados y significativos, adaptados a sus capacidades y conducentes a la construcción del conocimiento. Además, se ha reconocido la capacidad de las TIC para ofrecer la oportunidad de adquirir las habilidades propias de la comunidad a la que pertenece el aprendiz. Finalmente, se ha analizado la posible implementación del enfoque sociocultural en la enseñanza de Inglés

como lengua extranjera asistida por las TIC en la CA que nos ocupa teniendo en cuenta el currículo establecido en la legislación vigente, para lo cual se ha analizado la presencia del Inglés en la legislación española y la relación de ésta con las políticas lingüísticas europeas. Además, se ha abordado la relación del área con el enfoque sociocultural, para finalizar revisando las políticas educativas de la CARM.

En la segunda parte de la tesis, que engloba el tercer y cuarto capítulo de la misma, se ha descrito el estudio empírico realizado en el aula de Inglés de 4º curso de ESO. En primer lugar, se ha presentado el contexto de la investigación y sus objetivos, el centro educativo en el que se lleva a cabo y los sujetos participantes en la misma. Se ha expuesto también el procedimiento utilizado para llevar a cabo el estudio y los instrumentos empleados para su realización. Finalmente se ha descrito la intervención en el aula realizada con un grupo de 4º de ESO, con una metodología acorde con el enfoque sociocultural asistida por las TIC. Dicha intervención se llevó a cabo durante una evaluación y, para ello, fue necesario digitalizar las unidades didácticas programadas con el fin de mantener los objetivos establecidos en la programación didáctica de la asignatura. De esta forma, se pudo impartir clase con los mismos objetivos y contenidos tanto al grupo de control como al experimental. En esta parte de la tesis, se han presentado también los datos proporcionados por los distintos cuestionarios administrados en el aula y también los de los tests realizados por los alumnos antes y después de la intervención, finalizando con el análisis de los resultados obtenidos.

En la tercera parte de la tesis, que comprende dos capítulos, se ha presentado el estudio descriptivo diseñado para recoger datos sobre el perfil de los profesores de Inglés y sobre los medios disponibles en los centros en los que llevaban a cabo su labor docente,

ya que la finalidad del estudio era averiguar, por una parte, si los centros de educación secundaria de la CARM disponían de los medios tecnológicos necesarios para su utilización por parte del profesorado en su labor docente y, por la otra, si los profesores de Inglés recurrían a una metodología acorde con los principios del enfoque sociocultural asistida por las TIC. Se ha presentado también el diseño del estudio, describiendo la modalidad empleada para la recogida de datos así como la muestra y sus dimensiones. El estudio se realizó con profesores de Inglés de los centros de educación secundaria de la CARM y la herramienta utilizada es un cuestionario diseñado con esta finalidad, que se ha descrito también en esta parte de la tesis. Igualmente, se ha descrito el procedimiento seguido para llevar a cabo la investigación. Para finalizar, se han presentado los resultados obtenidos, con los cuales se ha podido elaborar el perfil de los profesores encuestados y de sus centros de procedencia.

La cuarta y última parte de la tesis se desarrolla en este capítulo, en el que se expondrán las conclusiones alcanzadas después de la realización de ambos estudios. Para ello, me referiré en primer lugar a uno de los objetivos generales planteados en la tesis. Concretamente, el de verificar si los profesores implementaban una metodología basada en la Teoría Sociocultural del Aprendizaje para la enseñanza del Inglés en el contexto de la Educación Secundaria y si, por otra parte, contaban con los recursos necesarios para dicha implementación. El análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios cumplimentados por los profesores, presentados en el capítulo 6, revela que si bien la mayor parte de los profesores son favorables al trabajo colaborativo por creer que fomenta y motiva el aprendizaje, a la vez que promueve una mayor implicación de los alumnos, no recurren a él habitualmente.

Sin embargo, los profesores creen que la actitud de los alumnos hacia el trabajo

colaborativo es buena y que, cuando realizan este tipo de trabajo, comparten sus responsabilidades y se esfuerzan por compartir sus conocimientos. En cuanto a los recursos tecnológicos disponibles en los centros educativos, los resultados revelan que son insuficientes para su utilización por parte del profesorado en su labor docente de forma habitual. Aparte del cañón y de la pizarra digital, los profesores, por lo general, no cuentan con ordenadores ni dispositivos móviles para utilización personal y mucho menos para la utilización por parte de los alumnos. En definitiva, una vez analizados los resultados de los cuestionarios, podemos afirmar que los profesores encuestados no recurren al enfoque sociocultural de la enseñanza en su práctica docente y que, además, no podrían hacerlo con el apoyo de las TIC porque los centros no disponen de recursos suficientes para apoyar la implementación de esta metodología, como se ha abogado a lo largo de la tesis. Así, esta investigación se suma a numerosos estudios previo, ratificándolos y con el agravante de que, en los últimos años, se han presentado inversiones importantes que, finalmente, no se han reflejado en una mejora importante en la dotación tecnológica de los centros educativos.

En cuanto al estudio cuasi-experimental, se realizó con el objetivo principal de averiguar si la intervención pedagógica en el aula de Inglés siguiendo el enfoque sociocultural de enseñanza con el apoyo de las TIC incidiría en las calificaciones obtenidas por los alumnos. Concretamente, el estudio se planteó para comprobar si este enfoque, aplicado a la enseñanza de Inglés como primera lengua extranjera, asistida por las TIC, produciría mejores resultados en relación al aprendizaje léxico y gramatical, la comprensión lectora y la comprensión oral. Para comprobarlo se establecieron hipótesis referidas a los resultados obtenidos por el GC y el GE después de la intervención pedagógica, hipótesis intergrupos, y también a los resultados por cada grupo antes y después de la misma, hipótesis intragrupos. Aquí se presenta el análisis y discusión de

los resultados obtenidos en función de dichas hipótesis.

En lo que se refiere a la hipótesis intergrupos formulada en el estudio, ésta afirmaba que los alumnos de Inglés como lengua extranjera de 4º ESO que recibieron las clases según los principios del enfoque sociocultural asistido por las TIC obtendrían una diferencia mayor entre los resultados del pretest y el postest del UOE, *Reading* y *Listening* que los alumnos que no habían participado en esta intervención didáctica. El análisis de los resultados indica que dichas hipótesis no se confirman. Así, en relación a UOE, aunque la diferencia entre los resultados obtenidos por el GE en el pretest y en el postest ligeramente superior a la diferencia obtenida por el GC entre ambos tests, la diferencia obtenida por cada grupo entre las dos pruebas es prácticamente la misma. Del mismo modo, en lo que se refiere a *Reading*, el GE no experimenta ningún aumento en la puntuación obtenida en el postest y la diferencia entre ambos tests en el GC es mínima y, por lo tanto, tampoco se confirma la hipótesis. Lo mismo ocurre con respecto a *Listening*. En este caso, tampoco se confirma la hipótesis ya que ninguno de los dos grupos experimenta un incremento en las puntuaciones del postest.

En cuanto a la hipótesis intergrupos, los resultados obtenidos al comparar las puntuaciones alcanzadas por los dos grupos antes y después de la intervención didáctica, se puede afirmar que los alumnos de 4º de Inglés de educación secundaria que han recibido las clases según los principios del enfoque sociocultural con el apoyo de las TIC han obtenido calificaciones más altas en UOE que los alumnos que no han seguido esta metodología. Además, la diferencia entre las medias obtenidas por ambos grupos en el postest de UOE es superior en el GE. Al analizar dicha diferencia con mayor profundidad, encontramos que el cálculo del TE experimentado por ambos grupos arroja un valor que se interpreta como efecto importante y que revela que casi

las tres cuartas partes de los alumnos del GE estarían por encima del alumno medio, lo cual lleva a concluir que esta hipótesis se confirma.

Igualmente, los resultados obtenidos en relación a *Reading* permiten afirmar que los alumnos con los que se ha llevado a cabo la intervención didáctica que nos ocupa han obtenido mejores calificaciones que los del GC. Así, las medias obtenidas por ambos grupos en el postest de *Reading*, muestran que el GE ha obtenido de nuevo una media superior a la del GC y, aunque no se trata de una gran diferencia, el cálculo del TM arroja un resultado equivalente a un efecto medio, lo que supone que el alumno medio del GC estaría por debajo del más de la mitad de los alumnos del GE en la variable *Reading*, concluyendo de nuevo que la hipótesis formulada se confirma. Del mismo modo, en lo que se refiere a *Listening*, las calificaciones más altas en el postest fueron alcanzadas por los alumnos del GE. En este caso, el cálculo del TE logrado con la intervención en el aula es una cantidad que se interpreta como efecto alto y que indica que más de las tres cuartas partes de los alumnos del GE estarían por encima del alumno medio del GC en los resultados de *Listening*. Por todo ello, también se puede afirmar que la hipótesis se confirma.

En conclusión, los resultados obtenidos en los test realizados en esta investigación por el GE y el GC revelan dos grupos que comenzaron obteniendo resultados bien diferenciados en el pretest en las tres variables bajo análisis, UOE, *Reading* y *Listening*. Dichas diferencias, a favor del grupo experimental, era en los tres casos estadísticamente significativas. A lo largo de una evaluación, ambos grupos asistieron a clases de Inglés como lengua extranjera siguiendo la misma programación didáctica, con los mismos contenidos lingüísticos y con los mismos objetivos. Sin embargo, la metodología utilizada durante las clases de ambos grupos fue diferente ya que el GC

recibió las clases de la misma forma que en la evaluación anterior mientras que el GE experimentó un cambio metodológico con una intervención didáctica basada en el enfoque sociocultural apoyada en las TIC.

Al final de la evaluación, ambos grupos mejoran sus calificaciones de UOE y prácticamente mantienen los mismos resultados en *Reading* y *Listening*, manteniendo también la diferencia entre las calificaciones de ambos. Los resultados obtenidos por ambos grupos en el posttest indican que las diferencias no son estadísticamente significativas, sin embargo, esta investigación analiza puntuaciones en un ámbito en el que las diferencias son importantes y que nos permiten afirmar que la implementación del enfoque sociocultural asistido por las TIC en el aula de Inglés como lengua extranjera ha posibilitado que los alumnos obtuvieran calificaciones superiores a las alcanzadas por los alumnos que continuaron recibieron las clases como la hacían habitualmente. En definitiva, el GC necesitará un período de tiempo superior para llegar a alcanzar el mismo nivel de aprendizaje ya que el cálculo del TE indica que que el prácticamente las tres cuartas partes de los alumnos del GE van por delante en UOE, más de la mitad en *Reading* y un número superior a las tres cuartas partes en *Listening*. En este sentido, podemos afirmar que el enfoque sociocultural asistido por las TIC ha permitido al GE obtener mejores resultados en relación al aprendizaje léxico y gramatical, a la comprensión lectora y a la comprensión oral.

La investigación llevada a cabo en esta tesis doctoral se realizó con el objetivo de comprobar el impacto de la implementación del enfoque sociocultural en el aula de Inglés con el apoyo de las TIC. Por otra parte, trataba de comprobar si los centros de educación secundaria disponían de los recursos tecnológicos necesarios para poder realizar esta implementación y si el profesorado los utilizaba con esta finalidad.

En cuanto al estudio cuasi-experimental, el análisis de los datos obtenidos en las pruebas de tipo cuantitativo y cualitativo conduce a ciertas implicaciones didácticas aplicables en el ámbito de la ESO, al haberse realizado la investigación en el mismo. Para presentar dichas implicaciones, en primer lugar, nos referiremos a los resultados de los tests realizados después de la intervención didáctica, que indican que al implementar el enfoque sociocultural del aprendizaje a la enseñanza de Inglés como lengua extranjera, con el apoyo de las TIC, los alumnos mejoraron sus calificaciones a nivel léxico y gramatical. En este sentido, se podrían obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje al potenciar el trabajo en grupo, permitiendo que los propios alumnos puedan actuar como expertos o aprendices. Así, el compañero más capaz asistirá al aprendiz facilitando el desarrollo potencial de la ZPD de sus compañeros. Los postulados del enfoque sociocultural en cuanto al cambio de rol de aprendiz y experto se evidenciaron a lo largo de la intervención didáctica, atribuyéndose cada alumno el papel más conveniente según sus necesidades. Por otra parte, esta forma de trabajar mejora el clima de convivencia del aula y, según reconocen los alumnos en sus respuestas a los cuestionarios, produce un aumento en su implicación en el proceso de aprendizaje y también en su autonomía.

Si bien el trabajo colaborativo, independientemente de la utilización de las TIC, produce los beneficios comentados, el hecho de utilizar esta metodología con el apoyo de los recursos tecnológicos da lugar a una actitud mucho más positiva por parte de los alumnos hacia las clases de lengua extranjera, aumentando en gran medida su motivación. Los datos proporcionados por los cuestionarios de los alumnos coinciden con las investigaciones presentadas en la primera parte de este estudio en cuanto al efecto motivador de las TIC. Los propios alumnos reconocen que, a pesar de suponer un esfuerzo mayor, prefieren trabajar con los ordenadores y elegirían este tipo de clases si

tuvieran la opción de hacerlo.

En este estudio, incluso algunos alumnos que no obtuvieron una mejora destacable en los resultados académicos se pudieron beneficiar de la metodología aplicada al participar en las clases como no lo habían hecho nunca y mostrando un interés por hacerlo inusitado hasta entonces. El caso de estos alumnos refleja que, a pesar de no evidenciarse en sus calificaciones el avance en el nivel de desarrollo potencial de su ZPD, este es mayor puesto que, durante la intervención didáctica, cambiaron sus necesidades de ayuda para realizar determinadas actividades del mismo modo que cambió su capacidad para utilizar la ayuda proporcionada. En definitiva, durante la intervención didáctica, se creó un entorno de aprendizaje en el que las TIC se convirtieron en herramientas mediadoras que facilitaron desarrollo potencial de la ZPD de los alumnos.

También hay que tener en cuenta que la utilización de las TIC favorece la adquisición de la competencia digital y, todavía más importante si cabe, posibilita la atención a la diversidad por parte del profesor. La realización de las actividades en el ordenador le permite desarrollar su papel de guía o mentor, atendiendo a los alumnos de forma más individualizada. Así, en esta comunidad de aprendizaje, el profesor puede observar la actuación de cada grupo y participar como experto cada vez que sea necesario. De esta forma, los grupos más avanzados pueden realizar las actividades a su ritmo y, al mismo tiempo, los alumnos con mayores dificultades pueden avanzar con un ritmo diferente. En definitiva, las clases pueden desarrollarse satisfactoriamente a pesar de estar formadas por grupos de alumnos heterogéneos.

7.2. Limitaciones del estudio y líneas de investigación futura

Este estudio se desarrolló como se había previsto, sin embargo, cuenta con diversas limitaciones derivadas de dificultades de diversa índole surgidas durante su realización y que presentaremos en esta sección. Así he de referirme en primer lugar a la intervención didáctica y las dificultades encontradas para la implementación de la metodología propuesta. La primera dificultad encontrada fue la disponibilidad de los ordenadores. Como se ha constatado a lo largo de esta tesis, los IES de la CA no disponen de la tecnología necesaria para apoyar esta metodología. Este es también el caso del IES en el que se realizó la investigación, por lo que hubo que recurrir al horario disponible en el Aula Plumier para asignarlo a uno de los grupos. Esta asignación condicionó la selección del GE, lo cual convierte al estudio en cuasi-experimental y, por lo tanto, sus resultados son aplicables al contexto en el que se producen pero no se pueden considerar generalizables.

En segundo lugar, hay limitaciones técnicas, ya que los recursos tecnológicos con que contábamos eran limitados. Por una parte, disponíamos de un ordenador por cada dos alumnos pero, en ocasiones, el mal funcionamiento de la conexión a Internet retrasaba la realización de las actividades previstas para la sesión. Además, al no disponer de las unidades didácticas en formato digital, fue necesario digitalizar las correspondientes al libro de texto con el fin de mantener los mismos contenidos en ambos grupos. Esta digitalización se llevó a cabo satisfactoriamente, sin embargo, las limitaciones técnico-temporales impidieron que los textos orales formaran parte de la unidad digital, aunque las tareas a realizar sí estaban incluidas.

Por este motivo, la presentación de las actividades de comprensión oral era similar a la que se realizaba en las clases del GC, si bien el GE realizaba tareas diferentes. Del

mismo modo, la necesidad de seguir estrictamente la programación didáctica establecida por el Departamento de Inglés, persiguiendo los mismos objetivos y utilizando los mismos contenidos en ambos grupos impidió la utilización de otros recursos y herramientas disponibles en la red que podrían haber facilitado la mejora en las destrezas de la comprensión oral y escrita. El hecho de realizarse el experimento durante una evaluación del curso académico, con alumnos que habían adquirido el libro de texto y que tendrían que realizar los exámenes con el mismo formato que lo harían en los otros cursos de 4º de ESO condicionó en cierta medida el tipo de actividades a realizar.

También debemos referirnos a limitaciones derivadas del propio objetivo de la investigación experimental. Intentar comprobar el impacto de la intervención en el aula siguiendo los principios del enfoque sociocultural con el apoyo de las TIC durante una sola evaluación, con tres sesiones semanales de 55 minutos de duración cada una dificulta la obtención de un aumento cuantificable en las calificaciones de los alumnos. Quizás no sea tiempo suficiente para que se obtengan cambios observables, incluso, aún existiendo un posible desarrollo potencial de la ZPD de los alumnos, éste puede no haber producido todavía cambios visibles en los resultados.

Aparte de la dificultad de tipo temporal para alcanzar el objetivo propuesto, también hay que tener en cuenta que la forma de llevar a cabo la intervención didáctica fue condicionada por el espacio en el que se desarrollaban las sesiones, motivo por el cual los grupos estaban formados por dos alumnos. La disposición de los ordenadores impedía la formación de grupos con un mayor número de alumnos y, debido a la no disponibilidad de auriculares, se descartó la realización de actividades de comprensión oral a cada grupo por separado. En resumen, el tiempo de duración de la intervención

didáctica puede no haber sido suficiente para obtener resultados visibles y la implementación de la metodología puede haber sido deficiente en cuanto a la destreza de la comprensión oral.

El desarrollo de esta investigación y sus conclusiones permiten plantear nuevos estudios con los que se podría conocer con más precisión el impacto de la enseñanza según la perspectiva sociocultural con el apoyo de las TIC a medida que se éstas se van renovando y perfeccionando. La realización de nuevas investigaciones centradas en el Inglés como primera lengua extranjera sería de gran utilidad por ser esta la lengua elegida en la mayor parte de los centros de secundaria, siendo obligatoria a lo largo de todo el sistema educativo. Teniendo en cuenta las limitaciones de este estudio, anteriormente presentadas, podrían llevarse a cabo experiencias similares pero con una duración mayor, preferiblemente durante un curso escolar completo. De esta forma se obtendrían resultados más concluyentes. Al mismo tiempo, dado que, a partir de la instauración de programas como el Proyecto XXI, las editoriales ofrecen la posibilidad de adquirir los libros de texto en formato digital, podrían realizarse nuevas investigaciones en las que se pueda comprobar el impacto de la implementación del mismo enfoque sobre todas las destrezas en general y sobre la destreza de la comprensión oral en particular utilizando recursos más completos.

Aunque la mayor dificultad que se puede encontrar es la no disponibilidad en los centros de los recursos técnicos necesarios para tener el apoyo de los ordenadores o de otros dispositivos móviles en la intervención didáctica, se pueden plantear las investigaciones con antelación al comienzo del curso de manera que los profesores puedan tener a su disposición el Aula Plumier para el grupo seleccionado. Contando ya con todo el material digitalizado, sería más fácil crear una comunidad de aprendizaje

que, además, tendría más posibilidades de recurrir a otros recursos y herramientas disponibles en la red como los generadores de contenidos, blogs, wikis, redes sociales etc. que pueden facilitar la mejora de las distintas destrezas lingüísticas y, por otra parte, pueden dar respuesta a la diversidad presente en las aulas.

Por último, se podrían realizar nuevas investigaciones en las que se contara con un observador externo. De esta forma se podría tener una imagen completa de lo que ocurre en el aula mientras se lleva a cabo la intervención didáctica. Sería de gran utilidad para comprobar hasta qué punto se ha creado una comunidad de aprendizaje, en qué medida los alumnos actúan como expertos o como aprendices etc. y cómo desarrolla el profesor su papel como experto. Estos datos facilitarían la toma de decisiones fundadas para diseñar un curso siguiendo el enfoque sociocultural con el apoyo de las TIC en el contexto de la ESO. Sería un primer intento de integrar esta metodología y las TIC en el currículo, sirviendo de base para la elaboración de otros cursos en este nivel educativo. No se pueden predecir los resultados que se obtendrían realizando las investigaciones propuestas por lo que podemos verlas como interrogantes a despejar por medio de las líneas de investigación futura.

En otro orden de cosas, ya en relación con los hallazgos relacionados con el estudio descriptivo, cabe decir que, a pesar de que la administración de la CA ha realizado un esfuerzo por la integración de las TIC en los centros educativos, queda mucho camino por recorrer. Si en las tareas administrativas, la tecnología digital se ha incorporado completamente, no se puede decir lo mismo en lo que se refiere a su incorporación a nivel académico y no parece que ésta pueda darse a corto plazo de facto en la medida que se propugna desde la comunidad investigadora, debido a las complejas circunstancias económicas por las que está atravesando el país y que han afectado con

especial virulencia al ámbito educativo. A pesar de estas dificultades, deberán seguir haciéndose esfuerzos por parte de las autoridades educativas y el profesorado para seguir avanzando y aprovechando las oportunidades de adopción e implantación de este nuevo marco tecnológico y metodológico. Dicho marco ha de sustentar el aprendizaje de nuestros jóvenes y optimizar sus posibilidades para un mejor futuro social y profesional en el competitivo e interconectado entorno internacional que les aguarda.

REFERENCIAS

- Abdous, M., Camarena, M.M., y Facer, B.R. (2009). MALL Technology: Use of Academic Podcasting in the Foreign Language Classroom. *ReCALL*, 21(1), 76-95. Recuperado de http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3978998/Abdous_alii2009_MALLTechnologyPodcasting.pdf
- AbuSeileek, A. F. (2007). Cooperative vs. individual learning of oral skills in a CALL environment. *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 493-514.
- Acosta Luévano, R. M. (2015). Las tecnologías de la información y del conocimiento (Tic), como mediadores digitales desde la psicología de la educación virtual. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4001/1/VE14.029.pdf>
- Agar, M. 1994. Language shock: Understanding the culture of conversation. New York: Perennial.
- Ageyev, V. (2003). Vygotsky in the Mirror of Cultural Interpretations. En A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev and S. Miller (eds.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (pp. 432-449). New York: Cambridge University Press.
- Akbar, A., Jafarizadegan, N., y Karampoor, F. (2016). Relation between Socio-economic Status and Motivation of Learners in Learning English as a Foreign Language. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(4), 742-750. Recuperado de <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/viewFile/tpls0604742750/679>
- Alcántara, M. D. (2009). Importancia de las TIC para la educación. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-20. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DOLORES_ALCANTARA_1.pdf
- Alderson, J.C., Clapham, C., y Wall, D. (1995) *Language test construction and*

evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.

Alejaldre Biel, L. (2013) S.O.S Estudiantes plurilingües en mi clase. En Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.) Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas XXIII Congreso Internacional ASELE: Girona. Universidad de Girona. 91-100. http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0009.pdf

Alejaldre Biel, L. (2013). Gestión del Conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada (13). P. 65-83. ISSN 1699-6569 On line publication in: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/AlejaldreBiel.htm>

Alejaldre Biel, L. y García, A. (2016). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. Actas del L Congreso Internacional de la AEPE (en prensa). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf

Alelú, M., Cantín, S., López, N., y Rodríguez, M. (2014). Estudio de encuestas. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo.pdf

Almonte, M. G., y Bravo, J. (2016). Gamificación y e-learning: estudio de un contexto universitario para la adecuación de su diseño. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (4). <http://revistasocitec.org/judima/index.php/TCE/article/view/78/76>

Alonso Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.

Alvarez Valencia, J. A. (2016). Social networking sites for language learning: Examining learning theories in nested semiotic spaces. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 66-84. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35->

- Álvarez, A. (2014). Actitudes y valoración en el uso de una red social para el aprendizaje del francés lengua extranjera. *Vivat Academia*, 17(128), 92-106. Recuperado de <http://vivatacademia.net/index.php/vivat/article/viewFile/584/127>
- Álvarez, A. (2016). Detección de necesidades de aprendizaje mediante el uso de una red social y del vídeo en una clase de francés lengua extranjera/Detection of learning needs by means of a social network and video in a class of french as a foreign language. *Revista de Comunicación de la SEECI*, (39), 1-16. Recuperado de http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/viewFile/326/pdf_106
- Álvaro, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, España: Centro de Investigación, documentación y evaluación CIDE.
- Amaral, L. A., y Meurers, D. (2011). On using intelligent computer-assisted language learning in real-life foreign language teaching and learning. *ReCALL*, 23(01), 4-24.
- Anderson, G., y Herr, K. (2007). *El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc, Buenos Aires.
- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (23), 9-30.
- Araujo, J. C. (2013). Principales avances en el ámbito de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO). *Ikastorratza*, e-Revista de didáctica, (11), 3-92. Recuperado de http://www.ehu.eus/ikastorratza/11_alea/elao.pdf
- Araujo, J. C. (2014). El uso de blogs, wikis y redes sociales en la enseñanza de lenguas. *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, 49, 1-27. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/227/14>
- Area, M. y González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38.

Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/240791/184451>

- Arias, L. D. (2012). Impacto de un curso mediado por la Web 2.0 en el desarrollo profesional de un grupo de futuros docentes de inglés. *Folios*, (36), 51-76.
- Arslan, R. Ş., y Şahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners?. *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197.
- Aulia, R., Vianty, M. y Ihsan, D., (2015). STUDENTS' READING MOTIVATION, READING ACHIEVEMENT AND PARENTS' ECONOMIC STATUS. *Journal of English Literacy Education*, 1(2), 1-11. Recuperado de <http://ejournal.unsri.ac.id/index.php/jenglish/article/viewFile/2068/876>
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of educational psychology*, 51(5), 267-272.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York, Grune and Stratton
- Babbie, E. (1990). *Survey Research Methods*. Belmont, CA. Wadsworth Publishing.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Bailin, A. (1988). Artificial intelligence and computer-assisted language instruction: A perspective. *CALICO journal*, 5(3), 25-45.
- Bailin, A. (1995). AI and language learning: Theory and evaluations. En Holland, V. M., Kaplan, J. D. and Sams, M. R. (Eds.), *Intelligent Language Tutors: Theory Shaping Technology* (pp. 327-343). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (Ed.). (1974). *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine Atherton.
- Bannert, R., Botinis, A., Gawronska, B., y Hollenstein, G. (2003). Requirements on Infrastructure for CALL (Computer Assisted Language Learning). Recuperado de <http://home.etf.rs/~vm/cd1/papers/107.pdf>
- Bao, R., y Du, X. (2015). Learners' L1 Use in a Task-based Classroom: Learning Chinese as a Foreign Language from a Sociocultural Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 12-20.

- Bárcena, E. y Sanfilippo, M. (2015). La píldora informativa audiovisual como estrategia de gamificación en los cursos en línea de segundas lenguas. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 63, 122-151. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/50172/46628>
- Bárcena, E., Martín-Monje, E., y Jordano de la Torre, M. (2016). Innovación metodológica y tecnológica en la enseñanza del inglés para turismo a distancia. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 31, 39-62. Recuperado de http://www.aelfe.org/documents/31_02_IBERICA.pdf
- Bárcena, E., y Read, T. (2015). The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs. *VERBEIA VERBEIA VERBEIA*, 28. Recuperado de <http://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/VERBEIA-Numero-0.pdf#page=28>
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Becerra, J. A. S., y Fernández, I. M. S. (2013). El uso de las TIC en el currículo de inglés de Educación Primaria por parte del profesorado novel. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 315-331.
- Beltrán, J. (2001, January). La nueva pedagogía a través de Internet. In Conferencia inaugural del Primer Congreso EDUCARED, Madrid.
- Belz, J. A. (2002). Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study (1). *Language, Learning & Technology*, 6(1), 60-81.
- Bes Izuel, M. (2007), *La interacción del proceso en la instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*(Tesis doctoral). Universitat Pompeu Fabra, Granada, España.
- Blake, R. (2008). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Washington, D.C., EEUU: Georgetown University Press.
- Blattner, G., y Lomicka, L. (2012). Facebook-ing and the social generation: A new era of language learning. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 15(1). Recuperado de

<https://alsic.revues.org/2413>

- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M., (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Borromeo, C. (2016). Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 41 - 50. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/pixelbit/images/stories/p48/03.pdf>
- Borrull, M. N., González, M. C., Garau, M. J., Salazar, J., y Sánchez, R. (2008). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de Educación Secundaria en las Islas Baleares*. IN. *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 105-128.
- Bower, M., y Hedberg, J. (2010). A quantitative multimodal discourse analysis of teaching and learning in a web-conferencing environment - The efficacy of student-centred learning designs. *Computers & Education*, 54(2), 462-478. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.030>
- Bradley, L., Lindström, B., y Rystedt, H. (2010). Rationalities of collaboration for language learning in a wiki. *ReCALL*, 22(02), 247-265.
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based reading materials into the foreign language curriculum: From teacher-to student-centered approaches. *Language learning & technology*, 6(3), 87-107.
- Bray, E. (2010). Using videomail (Vmail) effectively in online intercultural exchanges. *CALL-EJ Online*, 11(2), 11-2.
- Broadbent, D. E. (1958). *Perception and communication*. London, UK: Pergamon Press.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning: A teacher's guide to statistics and research design*. CambridgeCambridge University Press.
- Brown, J. D. (1997). Computers in language testing: Present research and some future directions. *Language Learning & Technology*, 1(1), 44-59.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard U. Press.

- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bučková, Š. (2010). *Learning styles and strategies in one-to-one remedial English language classes* (tesis doctoral). Masarykova univerzita, Czech Republic.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Editorial McGraw Hill. México.
- Bull, S. (1995). *Handling native and non-native language transfer in CALL: Theory and practice*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh, Department of Artificial Intelligence.
- Butcher, N. (2015). *A basic guide to open educational resources (OER)*. Vancouver, Canada: Commonwealth of Learning and UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002158/215804e.pdf>
- Cáceres, I., y Ortiz de Urbino, P. (2010). Redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras: de Goethe a Rammstein con escala en Schubert. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (19), 9-19. Recuperado de [http://www.encuentrojournal.org/textos/C_ceres%20y%20Ortiz%20\(definitivo\).pdf](http://www.encuentrojournal.org/textos/C_ceres%20y%20Ortiz%20(definitivo).pdf)
- Calderero, J.F., Aguirre, A.M., Castellanos, A., Peris, R., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(2), 131.
- Camarena, M. M., y Facer, B. R. (2009). MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom. *ReCALL*, 21(01), 76-95.
- CARM (2007). Orden 25 de septiembre de 2007 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regulan la implantación y el desarrollo de la Educación Secundaria Obligatoria. BORN, 234, de 9 de octubre de 2007.28582-28595.

- CARM. (2008). Orden de 22 de mayo de 2008 de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se define y se regula el funcionamiento del Proyecto Plumier XXI, y del Aplicativo Plumier XXI-Gestión. BORM, 149, de 28 de junio de 2008, 20920-20926.
- Caro, L. G. C., Preciado, V. G., Pérez, L. M. L., Carrizosa, M. V., y Molina, S. F. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de investigación Educativa*, 29(1), 83-96.
- Carr, W., y Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Victoria, Australia: Deakin University.
- Castells, M., y Díaz de Isla, M. I. (2001). Diffusion and uses of Internet in Catalonia and in Spain. *IN3 Working Paper. Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado de [www. uoc. edu/in3/wp/picwp1201](http://www.uoc.edu/in3/wp/picwp1201)
- Cataldi, Z., y Lage, F. J. (2012). TICs en Educación: Nuevas herramientas y nuevos paradigmas. En Actas de VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Ciudad de Pergamino, Argentina. Recuperado de <http://teyet2012.et.unnoba.edu.ar/wp-content/uploads/2012/08/4650.pdf>
- Chacón, C. T., y Pérez, C. J. (2011). El podcast como innovación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, (39), 41-54.
- Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 1, 39-64.
- Chapelle, C. (1997). CALL in the year 2000: still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology*, 1(1), 19-43. Recuperado de <http://lt.msu.edu/vol1num1/chapelle/>
- Cheon, H. (2008). Sociocultural theory and computer-mediated communication-based language learning. *TESOL Appl Linguist*, 8(1), 1-3.
- Clark-Carter, D. (2002). *Investigación cuantitativa en psicología: del diseño experimental al reporte de investigación*. México: Oxford University Press.
- Claro, S., Paunesku, D., y Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects

- of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(31), 8664-8668. Recuperado de <http://www.pnas.org/content/113/31/8664.short>
- Coe, R., y Soto, C. M. (2003). Magnitud del efecto: Una guía para investigadores y usuarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 145-177.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. New York, USA: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K., (2000). *Research Methods in Education*. Oxford, UK: Routledge Publishers.
- Čok, T. (2016). ICT-supported language learning tools for Chinese as a foreign Language: a content review. *Revija za Elementarno Izobraževanje*, 9(3), 103-120. Recuperado de http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2016_letnik9_stev3/REI_vol9_issue_3.pdf#page=104
- Colás, P., Buendía, L. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Colás, P., Buendía, L., y Hernández, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. A Coruña, España: Davinci.
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M., y Wertsch, J. V. (1996). Beyond the individual-social antimony in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256. Recuperado de <http://webpages.charter.net/schmolze1/vygotsky/colewertsch.html>
- Coll, C. (1990). Capítulo 23. Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 435-454). Madrid, España: Alianza Editorial. Recuperado de https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/

[Cole%20%26%20Wertsch.pdf](#)

- Coll, C. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 69), 153-178.
- Coll, C. (2003). La potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje. En C.Coll, T. Reeves, A. Hirumi y O. Peters. *Del docente presencial al docente virtual. Procesos formativos de enseñanzaaprendizaje on-line* (11-24). Barcelona, España: Universidad Oberta de Catalunya.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 72, 17-40.
- Coll, C., Majós, M., Teresa, M., y Onrubia Goñi, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-18.
- Coll, Reeves, Hirumi y Peters (2003). *Procesos formativos de enseñanza aprendizaje on-line*. UOC. Recuperado de <http://www.uovirtual.com.mx/moodle/lecturas/doce/5.pdf>
- Collentine, J. (2000). Insights into the construction of grammatical knowledge provided by user-behavior tracking technologies. *Language Learning & Technology*, 3(2), 44-57.
- Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Conclusions, P. (2002). Barcelona European Council; 15 and 16 March 2002. *Paragraph*, 44, 19.
- CONSEJO, D. E. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf
- Contreras, M. A., Corbalán, F., y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada:

- estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 259-263.
- Cortés, J. M., Luna, V. R., y Orozco, G. L. (2014). El Uso de la Tecnología para Facilitar el Aprendizaje del Idioma Inglés. In Congreso Virtual sobre Investigación Educativa.
- Cosgun, M. (2016). The Impact of Low Socio-economic Status on the Degree of Motivation and Autonomous Behaviors of Turkish Adult Students. *Anthropologist*, 23(3), 550-558. Recuperado de [http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-23-0-000-16-Web/Anth-23-3-000-16-Abst-PDF/T-ANTH-23-3-550-16-1347-Ogeyik-M-C/T-ANTH-23-3-550-16-1347-Ogeyik-M-C-Tx\[25\].pdf](http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-23-0-000-16-Web/Anth-23-3-000-16-Abst-PDF/T-ANTH-23-3-550-16-1347-Ogeyik-M-C/T-ANTH-23-3-550-16-1347-Ogeyik-M-C-Tx[25].pdf)
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., y Rajaratnam, N. (1972). Theory of generalizability for scores and profiles. The dependability of behavioral measurements. New York, USA: Wiley.
- Cú, G., y Aragón, F. (2006). El perfil sociodemográfico y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Campeche, México. *Revista Nuevas tecnologías y sociedad*, 42, 1-10.
- Cziko, G. A., y Park, S. (2003). Internet audio communication for second language learning: A comparative review of six programs. *Language Learning & Technology*, 7(1), 15-27.
- Davis, E., Saraceni, A. C., Morena, I., Mailhes, V. N., Konicki, B., Fernández, N. L., ... y Almada, G. (2016). Hacia la alfabetización académica en inglés: implementación de curso universitario reducido virtual y autogestionado. *XI Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología (TE&ET 2016)*. Morón, Argentina.
- De Hoyos, M., Green, A. E., Barnes, S. A., Behle, H., Baldauf, B., & Owen, D. (2013). Literature Review on Employability, Inclusion and ICT, Report 2.
- De la Orden, A., y González, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 573-599.
- De Pablos, J.(2006). Herramientas conceptuales para interpretar la mediación

tecnológica. Telos. *Cuadernos de Comunicación, tecnología y sociedad*, 67, 68-74

Decreto N° 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM 203, 30729-31593.

Decreto N° 291/2007, de 14 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM 221, 27179- 27303.

Del Moral, M.E. (1998). Timón: una aplicación orientada a la formación del profesorado en el uso y explotación didáctica de la red Internet y sus recursos. *Píxel Bit*. 11, 33- 41.

DESECO (2005). La definición y selección de las competencias clave. Resumen Ejecutivo preparado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y traducido con fondos de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID)

Díaz de Rada, V. (2001). Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial. Madrid, España: ESIC Editorial.

Díaz, M. D. C., Jiménez, E. P., y Hermosilla, J. M. (2014). La evaluación del aprendizaje de las TIC en las Escuelas Taller: Su influencia en la inserción sociolaboral. *Revista Torreón Universitario*, (7),58-64.

Díaz-Barriga Arceo, F., y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.

Díaz-Barriga, A. (2010). Lengua y tecnologías como instrumentos para la promoción del interpensamiento y la construcción conjunta del conocimiento. V Congreso Internacional de la Lengua Española. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valparaiso/ponencias/lengua_educacion/diaz_fr ida.htm

Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Díaz-Barriga, F. (2005). Principios de diseño instruccional de entornos de

- aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado. *Tecnología y comunicación educativas*, 20(41), 4-16.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Integración de las TIC en el currículo y la enseñanza para promover la calidad educativa y la innovación. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 129-149.
- Dillman, D. A., Carley-Baxter, L., y Jackson, A. (1999). *Skip pattern compliance in three test forms: A theoretical and empirical evaluation*. Recuperado de <https://www.sesrc.wsu.edu/Dillman/papers/1999/skippattern.pdf>
- Dillman, D. A., y D. K. Bowker. (2001). The Web Questionnaire Challenge to Survey Methodologists. En B. Batinić, U. Reips, M. Bosnjak y A. Werner (Eds), *Online Social Sciences*, (pp. 53–71). Seattle, USA: Hogrefe and Huber.
- Dimitrova, V., y Dicheva, D. (1998). Who is who?: the roles in an intelligent system for foreign language terminology learning. *British journal of educational technology*, 29(1), 47-57.
- Dorfsman, M. (2012) La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. RED-DUSC. *Revista de Educación a Distancia-Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. 9(6), 2-23. Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de http://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. En Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications* (pp. 3-32). Oxford, UK: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. New York, USA: Routledge.
- Doughty, C., y Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80. Recuperado de <http://llt.msu.edu/vol7num3/doughty/>
- Duffy, T. M., y Jonassen, D. H. (Eds.). (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Routledge.
- Dündar, H., y Akçayır, M. (2014). Implementing tablet PCs in schools: Students'

- attitudes and opinions. *Computers in Human Behavior*, 32, 40-46.
- Durán, A., Barrio, F. J., y Herrán, A. (2007). Recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés en educación infantil y primer ciclo de primaria: un proyecto de investigación en el aula. *Porta Linguarum*, 7, 89-118.
- Durán, A., y Barrio, J. (2007). Disposición y uso de recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés: una descripción a partir de una muestra en cien centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid. *Porta Linguarum*, 8, 193-223. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero8/11-ANTONIO%20DURAN.pdf
- Durán, A., y Barrio, J. F. (2007). Disposición y uso de recursos informáticos para la enseñanza-aprendizaje del inglés: una descripción a partir de una muestra en cien centros públicos de educación infantil y primaria de la Comunidad de Madrid. *Porta Linguarum*, 8, 193-223. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/31627/1/Duran.pdf>
- Ebbinghaus, H. (2013). Memory: A contribution to experimental psychology. *Annals of neurosciences*, 20(4), 155.
- Edirisingha, P., Rizzi, C., Nie, M., y Rothwell, L. (2007). Podcasting to provide teaching and learning support for an undergraduate module on English language and communication. *Online Submission*, 8(3), 87-107.
- Edwards, J. A. (2009). Socio-constructivist and socio-cultural lenses on collaborative peer talk in a secondary mathematics classroom. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 29(1), 49-54.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Morata.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Informe del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda*. Auckland, New Zealand: Auckland Uniservices Limited.
- Elola, I., y Oskoz, A. (2010). Collaborative writing: Fostering foreign language and writing conventions development. *Language Learning & Technology*, 14(3), 51-71.

- Ervin-Tripp, S. (1981). Social Process in-and Second-Language Learning. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 33-47.
- Escarbajal, A, Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (9), 31-46.
- Eskenazi, M. (1999). Using automatic speech processing for foreign language pronunciation tutoring: Some issues and a prototype. *Language learning & technology*, 2(2), 62-76.
- European Commission (EC). (2012). *Language competences for employability, mobility and growth*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/mt/TXT/?uri=CELEX:52012SC0372>
- Facer, B., Abdous, M., y Camarena, M. (2009). The Impact of Academic Podcasting on Students: Learning Outcomes and Study Habits. En R. de Cassia y P. Torres (Eds.), *Handbook of Research on E-Learning Methodologies for Language Acquisition* (pp. 339-351). IRM Press: Cypertech Publishing. Recuperado de <http://biblio.uabcs.mx/html/libros/pdf/12/21.pdf>
- Fernández-Cubero, L., y González-Sanmamed, M. (2015). La mejora de las instituciones educativas a través de las TIC. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 148-152.
- Fleming, N. D., y Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *Professional and Organizational Development Network in Higher Education*, 11, 137-143. Recuperado de http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1245&context=po_dimproveacad
- Fleming, N., y Baume, D. (2006). Learning Styles Again: VARKing up the right tree!. *Educational Developments*, 7(4), 4.
- Foncubierta, J. M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Madrid: Edinumen. Recuperado de https://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf
- Fontana, N. M., Caldeira, S. M., Oliveira, M. C. F. D., y Oliveira, O. N. (1993).

- Computer assisted writing: applications to English as a Foreign Language. *Computer assisted language learning*, 6(2), 145-161.
- Frías-Navarro, D. (2011). Reforma estadística: tamaño del efecto. En D. Frías-Navarro (Ed.). *Técnica estadística y diseño de investigación*(pp. 123-167). Valencia, España: Palmero Ediciones.
- Friedrich, P. (1989). Language, ideology, and political economy. *American anthropologist*, 91, 295-312.
- Gallar, Y., Rodríguez, I. E., y Barrios, E. A. (2015). LA MEDIACIÓN CON LAS TIC EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación.*, 6(6), 155-164. Recuperado de <http://www.runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/view/499/330>
- Gallego, J. (2001). Internet: estrategias para una innovación educativa. *Actas I Congreso Nacional de Educared*. Madrid, España: Educared
- Gamper, J., y Knapp, J. (2002). A review of intelligent CALL systems. *Computer Assisted Language Learning*, 15(4), 329-342.
- García Esteban, S. (2013). *Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* (tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid.
- García, A. (2003). Interculturalidad, una riqueza sociocultural para la comunidad educativa. *Revista de Estudios de Juventud*, (60), 113-118.
- García, M. M. R., y Garzón, J. E. A. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria/Mobile language learning through spy games in secondary education. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 121.
- Gargallo, B., Suárez, J., Morant, F., Marín, J. M., Martínez, M. y Díaz, I. (2004). Un primer diagnóstico del uso de internet en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación. Valencia: IVECE (Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa). Recuperado de <http://wwwn.mec.es/cide/espanol/publicaciones/investigacion/estudios/inv20>

[04tic/02.pdf](#)

- George, D., y Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Gimeno-Sanz, A. (2015). Moving a step further from “integrative CALL”. What's to come? *Computer Assisted Language Learning*, 1-16, 1102-1115. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2015.1103271>
- Glaserfeld, E. V. (1992). A constructivist’s view of learning and teaching. En F. Duit y H. Niedderer (Eds.), *Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies* (29-39). Kiel, Germany: IPN at the University of Kiel.
- Godwin-Jones, B. (1997). Emerging technologies: real-time audio and video playback on the Web. *Language Learning & Technology*, 1(1), 5-8.
- Godwin-Jones, B. (2001). EMERGING TECHNOLOGIES: Tools and Trends in Corpora Use for Teaching and Learning. *Language, Learning & Technology*, 5(3), 7-12.
- Godwin-Jones, R. (2003). EMERGING TECHNOLOGIES. Tools for Distance Education: Towards Convergence and Integration. *Language Learning & Technology*, 7(3), 18-22.
- Godwin-Jones, R. (2005). EMERGING TECHNOLOGIES: Messaging, gaming, peer-to-peer sharing: Language learning strategies & tools for the millennial generation. *Language learning & technology*, 9(1), 17-22.
- Gómez, M. , Ruíz, J. y Sánchez, J. (2014). Aprendizaje social en red. Las redes digitales en la formación universitaria. *EDMETIC*, 4(2), 71-87. Recuperado de <http://www.uco.es/servicios/ucopress/ojs/index.php/edmetic/article/view/3963/3822>
- González B, Alonso C, y Rangel R. (2012). El modelo VARK y el diseño de cursos en línea. *Rev Mex de Bachillerato a Distancia*, 8 (4), 96-103. <http://bdistancia.ecoesad.org.mx/wp-content/uploads/Reflexiones-El-modelo-VARK.pdf>
- González, P. D. J. (2015). Uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, 183-212.

- González-Bueno, M. (1998). The effects of electronic mail on Spanish L2 discourse. *Language Learning & Technology*, 1(2), 55-70.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R., y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- Google Drive, (s.f). En *Wikipedi*. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Google_Drive
- Gorter, D. (2015). Multilingual interaction and minority languages: Proficiency and language practices in education and society. *Language Teaching*, 48(01), 82-98.
- Greenfield, R. (2003). Collaborative e-mail exchange for teaching secondary ESL: A case study in Hong Kong. *Language Learning & Technology*, 7(1), 46-70.
- Gregory, E. (Julio de 2002). *Getting to know strangers: A sociocultural approach to reading, language, and literacy*. Multilanguage Literacy Symposium, Edinburgh, Scotland.
- Grimm, L. G., y Yarnold, P. R. (2000). *Reading and understanding MORE multivariate statistics*. American Psychological Association books.
- Gutiérrez-Domènech, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Documentos de economía" La Caixa"*, 15, 1-31. Recuperado de http://www.caixabankresearch.com/documents/10180/51459/de15_esp.pdf
- Hair, N. L., Hanson, J. L., Wolfe, B. L. y Pollak, S. D. (2015). Association of Child Poverty, Brain Development, and Academic Achievement. *JAMA Pediatrics*, 169(9), 822-829. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4687959/>
- Hall, A. (2007). Vygotsky goes online: Learning design from a socio-cultural perspective, learning and socio-cultural theory: Exploring modern Vygotskian perspectives. International workshop, 1(6), 93-107. Recuperado de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=llrg>
- Hameed Panhwar, A., Ansari, S., y Ansari, K. (2016). Sociocultural Theory and its Role in the Development of Language Pedagogy. *Advances in Language and*

- Literary Studies*, 7(6), 183-188. Recuperado de <http://www.journals.aiac.org.au/index.php/alls/article/view/2914/2455>
- Hampel, R., y Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82.
- Hawkins, B. (2015). Using sociocultural theory to examine the context (s) of language learning and teaching. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*. Recuperado de <http://tesolal.columbia.edu/article/using-sociocultural-theory/>
- Hernández Polanco, M. (2009). *La integración de las TIC en la didáctica y el currículum de Lenguas Extranjeras: marco teórico e investigación evaluativa del profesorado de los IES de Cantabria en el curso 2006-2007*(tesis doctoral). UED, España.
- Hernández, M., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hsiao, D. L. P. (2015). *Efectos de distintos tipos de podcast en la fluidez oral de estudiantes universitarios taiwaneses de español lengua extranjera* (tesis doctoral). Uiversidad de Barcelona, España.
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia, España: Universitat Politècnica de València. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. Cambridge university press.
- Hull, C. (1943). *Principles of behavior*. New York, USA: Appleton.
- Hulstijn, J. H. (2000). The Use of Computer Technology in Experimental Studies of Second Language Acquisition: A Survey of Some Techniques and Some Ongoing Studies. *Language Learning & Technology*, 3(2), 32-43.
- Ibáñez, A. (2015). La gamificación para (auto) evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *VERBEIA VERBEIA VERBEIA*, 75-99. Recuperado de <http://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/VERBEIA->

- Ibáñez, C. L. y Egoscózábal, A. M., (2013). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista EAN*, (64), 5-18. Recuperado de <http://journal.ean.edu.co/index.php/Revista/article/view/450/442>
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño?. Los Planteamientos de Piaget, Vygotski y Maturana. *Revista de Psicología*, 8(1), 43-56.
- Instituto Nacional de Ciencias de la Educación (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Iturre, R. C. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(16), 445-500. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00352&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n016/pdf/rmiev07n16scB02n02es.pdf>
- Izquierdo, J., de-la-Cruz-Villegas, V., Aquino-Zúñiga, S. P., y Martínez, V. G. (2017). La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25(50).
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, (5)1, 39-72. Recuperado de <http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/index.php/PAR/article/view/94/92>
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, 4 (1), 235-257.
- Johnson- Laird, P. N. (1980). Mental models in cognitive science. *Cognitive science*, 4(1), 71-115.
- John-Steiner, V., y Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational psychologist*, 31(3-4), 191-206.
- Jonassen, D.H, Mayes, T., y McAleese, R. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. En T. Duffy, J. Lowyck,

- D. Jonassen y T. Welsh (Eds.), *Designing environments for constructive learning*(pp. 231-247). Berlin, Germany: Springer Berlin Heidelberg.
- Jonassen, D.H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?. *Educational technology research and development*, 39(3), 5-14. Recuperado de 10.1007/BF02296434
- Jonassen, D.H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (215-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jordano de la Torre, M. J. (2008). Propuesta para la práctica y evaluación de la competencia oral en los estudios de Turismo a distancia de acuerdo con el EEES. *GRETA*, 16(1y2), 50-57.
- Jordano de la Torre, M. J. (2011a). Improving spoken competence by means of multimodal environments in a distance context. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6(1), 229-242.
- Jordano de la Torre, M. J. (2011b). La enseñanza-aprendizaje de la competencia oral en lengua extranjera en el contexto de la educación abierta y a distancia: de la casete a la interacción virtual. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 14(1).
- Jordano de la Torre, M., Castrillo, M.D., M., y Pareja-Lora, A. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 25-40. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.15287>
- Kantor, J. R. (1990). *La evolución científica de la psicología* (F. González Aramburu, Trad.). México: Trillas.
- Karpov, Y. V. (2003). Vygotsky's doctrine of scientific concepts. En AA. Kozulin, Bb. Gindis, V. S. Ageyev y S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context*(65-82).Cambridge University Press.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning & Technology*, 13(1), 79-95.
- Kinginger, C. (2002). Defining the zone of proximal development in US foreign

- language education. *Applied Linguistics*, 23(2), 240-261.
- Knutsson, O., Pargman, T. C., y Eklundh, K. S. (2002). Computer support for second language learners' free text production-initial studies. *The European Journal of Open and Distance Learning (EURODL)*. Recuperado de <http://www.eurodl.org/?p=archives&sp=full&article=63>
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Krashen, S. D. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kukulska-Hulme, A., y Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(03), 271-289.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, USA: University of Chicago Press.
- Lamy, M. N. (2004). Oral conversations online: Redefining oral competence in synchronous environments. *ReCALL*, 16(02), 520-538.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, USA: Stanford University Press.
- Lantolf, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural. *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar. Colección Aulas de verano* (pp. 83-93). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural theory and L2: State of the art. *Studies in second language acquisition*, 28(01), 67-109.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., y Poehner, M. E. (2000). Sociocultural theory and second language development.
- Lantolf, J. P., y Johnson, K. E. (2007). Extending Firth and Wagner's (1997) ontological perspective to L2 classroom praxis and teacher education. *The Modern Language Journal*, 91(1), 877-892.
- Lantolf, J. P., y Thorne, S. L. (2006). Sociocultural theory and the genesis of L2

- development. En B. VanPatten y J. Williams (ed.), *THEORIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*, (pp. 208-226). New York: Routledge.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Barcelo: Graó.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ledesma, R., Macbeth, G., y Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439.
- Lee, L. (2010). Fostering reflective writing and interactive exchange through blogging in an advanced language course. *ReCALL*, 22(02), 212-227.
- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos–Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE nº 295, 10 de diciembre de 2013.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*. 22, 5-55.
- Lim, C. P. (2001). The dialogic dimensions of using a hypermedia learning package. *Computers & Education*, 36(2), 133-150.
- Liou, H. C. (1993). Investigation of using text-critiquing programs in a process-oriented writing class. *CALICO journal*, 10(4), 17-38.
- López Larrosa, S. (2002). El FACES II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14(1), 159-166.
- López, J. M. S. (2012). Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología*

Educativa, 11(2), 11-24.

Lugo, M.T., Kelly, V. E., y Schurmann, S. (2015). Políticas TIC en educación en América Latina: más allá del modelo 1: 1. *Campus Virtuales*, 1(1), 31-42.

Mackerras, S. (2007). Linguaculture in the language classroom: A sociocultural approach. *Babel*, 42(2), 4-11.

MacWhinney, B. (1995). Evaluating foreign language tutoring systems. En V.M. Holland, J. D. Kaplan y M. R. Sa,s (Eds.), *Intelligent language tutors*(pp. 317-326). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Maftoon, P., Hamidi, H., y Sarem, S. N. (2015). The effects of CALL on vocabulary learning: A case of Iranian intermediate EFL learners. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 3(4), 19-30.

Maleki, H., Ghasemi, A. A., y Moharami, M. (2015). CAVL: Does it develop learner's attitude?. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 122-136.

Marangon, G. (2012). Consideraciones en torno a los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras ya las teorías de aprendizaje. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 38(2), 121-134.

Marqués, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. 3 c TIC:cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 2(1), 2-15. Recuperado de <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

Martín, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿El final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 203-212.

Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Ortega, S. L., y Díaz, V. A. H. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-71.

Martínez Celis, C. P. (2013). *El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y la comunicación* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.

- Martínez Rico, P. M. (2006) *La presencia de las Tecnologías de Información y Comunicación en el aula de inglés de secundaria: Descripción del marco contextual y análisis de la motivación de los alumnos* (tesis doctoral). Barcelona, España: Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35009>
- Martínez Robledo, M. I. (2005). *La tecnología multimedia: enseñanza de lenguas, terminología y traducción* (tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada. Recuperada de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/4574/1/TESIS%20DOCTORAL.pdf>
- Martínez, R., Corzana, F., y Millán, J. (2013). Experimentando con las redes sociales en la enseñanza universitaria en ciencias. *Revista Eureka*, 10(3), 394-405. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/920/92028240006.pdf>
- Martínez-Carrillo, M. D. C. (2008). Wikis y ELE: un ejemplo de desarrollo y evaluación de un proyecto mediado por ordenador. En S. Pastor y S. Roca Martín (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2. XVIII congreso de la Asociación del español como lengua extranjera* (pp. 632-635). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Martínez-Carrillo, M. D. C. (2008). Wikis y ELE: un ejemplo de desarrollo y evaluación de un proyecto mediado por ordenador. En: S. Pastor y S. Roca Martín (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/ L2. XVIII congreso de la Asociación del español como lengua extranjera* (pp. 632-635). Alicante, España: Universidad de Alicante.
- Martínez-Olmo, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona, España: Laertes Psicopedagogía.
- Martin-Monje, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿El final de una era? *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 7, 20-212.
- Martín-Monje, E. (2013). El aprendizaje mixto en la preparación de la Prueba de Acceso a la Universidad en Lengua Inglesa: Aportaciones de un estudio experimental. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (19), 71-86.
- Martín-Monje, E., y Bárcena, E. (Eds.). (2015). *Language MOOCs: providing learning, transcending boundaries*. Berlin, Alemania: De Gruyter Open.

- Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero25/Recension%202.pdf
- Martín-Monje, E., y Ventura, P. (2016). Enhancing specialized vocabulary through social learning in language MOOCs. En E. Martín-Monje, I. Elorza, B. García (Ed), *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains: Practical Applications and Mobility* (pp. 189-200). New York, USA: Routledge. Doi: 10.14705/rpnet.2016.tislid2014.427
- McCarthy, B. (1994). *Grammar Drills: What CALL Can and Cannot Do*. Washigton, D.C., USA: Eric Clearinghouse. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED382022>
- McLoughlin, C., y Marshall, L. (2000, February). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. En A. Herrman y M. M. Kulski (Eds.), *Flexible futures in tertiary teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum. Perth, Australia: Curti University of Technology. Recuperado de <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/loughlin2.htm>
- Medina, F. (2016). *El aprendizaje cooperativo: un estudio de casos en aprendices de español como lengua de herencia en los Estados Unidos* (tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Recuperado de <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/2378/medina-fidelia-tesis16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Michaud, L. N., y McCoy, K. F. (2000). Supporting Intelligent Tutoring in CALL by Modeling the User's Grammar. *Artificial Intelligence Research Society Conference (FLAIRS-2000)*, (pp. 50-54). Orlando, Florida.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006 programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español*. Recuperado de <http://www.rsme.es/comis/educ/pisainforme2006.pdf>
- Montes, A. H., y Vallejo, A. P. (2016). Efectos de un programa educativo basado en el uso de las TIC sobre el rendimiento académico y la motivación del alumnado en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Educación XXI*, 19(2), 229-250. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16464/14159>
- Morales, J. M., Fernández-Cárdenas, J. M., y Hernández, L. (2014). *Del aula a*

- Facebook: mediaciones e ideología en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.* Recuperado de <http://riege.tecvirtual.mx/index.php/riege/article/viewFile/100/68>
- Moreira, B. C., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (13), 41-44.
- Moreira, M. A. (2004). Lenguaje y aprendizaje significativo. E M. Moreira, C. Caballero y M. Rodríguez. *Aprendizaje significativo: interacción personal, progresividad y lenguaje* (pp. 67-86). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSWT715-241D5Q5-H6L/Lenguaje%20y%20Aprendizaje%20Significativo.pdf>
- Moreira, M. A. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools. *Revista de educación*, 352, 77-97.
- Murphy, M., y McTear, M. (1997). Learner modelling for intelligent CALL. En A. Jameson, C. Paris y C. Tasso (Eds.), *User Modeling* (pp. 301-312). Springer Vienna. Recuperado de 10.1007/978-3-7091-2670-7_31
- Murray, L., y Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach? *ReCALL*, 20(01), 82-97.
- Nagata, N. (1998). Input vs. output practice in educational software for second language acquisition. *Language Learning & Technology*, 1(2), 23-40.
- Navarro, M. D. F., Llobel, J. P., y Pérez, J. F. G. (2000). Tamaño del efecto del tratamiento y significación estadística. *Psicothema*, 12(Suplemento), 236-240.
- Neisser, U. (2014). *Cognitive Psychology*. Psychology Press. Classic Edition. Recuperado de <https://archive.org/details/CognitivePsychologyClassicEdition>
- Ninio, A., y Snow, C. (1988). Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. En Y. Levy (Ed), *Categories and processes in language acquisition* (pp.11-30). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. New York, USA:

Cambridge University Press.

- Núñez, M. P., y Romero, A. (2003). *Investigación en didáctica de la lengua e innovación curricular*. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Okwuosa, E. O. (2015). *The impact of use of ICT in secondary schools on future employability in Kenya* (tesis doctoral). University of Nairobi, Kenia.
- Oliveira, M. K. D. (1993). *Vygotsky - learning and development: a socio-historical process*. Sao Paulo, Brazil: Scipione.
- Olivencia, J. J. L. y Caamaño, D. P. (2012). Educación Intercultural y TIC: claves pedagógicas de la innovación y el cambio social en el siglo XXI. @ tic. *revista d'innovació educativa*, (9), 33-43.
- Ospina Arias, G. E. (2013). *Estrategia pedagógica para fortalecer la producción de textos escritos en aprendizaje colaborativos a través de formato hipermédial para alumnos de IV semestre nocturno de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales* (tesis de grado). Universidad de Manizales.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS version 15*. Maidenhead, Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8 (2). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>
- Pantoja, A. y Villanueva, C. (2015). Mejoras del conocimiento de la cultura propia y del otro tras la aplicación de un programa basado en las TIC. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 133-148. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/191591/171591>
- Patten, M. L. (2016). *Questionnaire research: A practical guide*. New Yourk, USA: Routledge.
- Pavlov, P. I. (2010). Conditioned reflexes: An investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. *Annals of neurosciences*, 17(3), 136.
- Pérez Sánchez, A. M., y Castejón Costa, J. L. (1997). Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica. *Revista de*

- psicodidáctica*, 4, 103-118. Recuperado de <http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1ND6MDN67-5V9T7J-28YV/lect%20%20act%20%20taller2.pdf#page=104>
- Pérez Torres, M. I. (2006). *Diseño de WebQuests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora* (tesis doctoral). Universidad de Granada. España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/1034>
- Pérez, A. M. (1997). *Factores psicosociales y rendimiento escolar* (tesis doctoral). , Universidad de Alicante, Alicante, España.
- Piaget, J. (1953). *The origins of intelligence in the child*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J. (1963) *The Origins of Intelligence in Children*. New York: W.W. Noron y Company, Inc.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.
- Piaget, J. (1969). Intellectual development of the adolescent. En G. Caplan (Ed.), *Adolescence: Psychosocial perspectives* (pp. 22-26). New York, USA: Basic Books.
- Piaget, J. (1970). Piaget's Theory. En P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology* (pp.703-732). New York, USA: Wiley.
- Piaget, J. (1976). Piaget's theory. En B. Inhelder, H. Chipman y Ch. Zwingmann (Ed.), *Piaget and his school* (pp. 11-23). Springer Berlin Heidelberg. Doi: 10.1007/978-3-642-46323-5
- Piaget, J., y Garcia, R. (1989). *Psychogenesis and the history of science*. Columbia University Press.
- Pinilla, M. D. A. C., Escudero, F. R., Rodríguez, C. G., y Simón, J. A. E. (1990). El rendimiento escolar en función del sexo al inicio de la EGB. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 123-132.
- Pinto, H. E. (2009). *Desarrollo de un Software Multimedia para la Enseñanza de Lectoescritura del idioma español utilizando un Modelo de Ambiente de Aprendizaje Mediado por Computador*. Editorial Universitaria.

- Prieto, J.P. (2016). Una aproximación metodológica al uso de redes sociales en ambientes virtuales de aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias transversales de la Universidad EAN. *Virtu@lmente*, 1(1), 1-16. Recuperado de <http://journal.ean.edu.co/index.php/vir/article/viewFile/1397/1350>
- Prueba χ^2 de Pearson, (s.f.) En Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Prueba_%CF%87%C2%B2_de_Pearson
- Quintero, A; García-Valcárcel, A.; Hernández, A., y Recamán, A. (2011). *Qué piensan los profesores y alumnos sobre la metodología de aprendizaje colaborativo con TIC*. XIX Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa.
- Ramírez, D., y Chávez, L. (2012). El concepto de mediación en la comunidad del conocimiento. *Revista Sinéctica*, 39, 1-16.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: Theory and Method*. New York, USA: Plenum. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4615-0677-5>
- Read, T., Bárcena, E., Barros, B., Varela, R., y Pancorbo, J. (2005). COPPER: modeling user linguistic production competence in an adaptive collaborative environment. *User Modeling* (pp. 144-153). Springer Berlin Heidelberg.
- Read, T., y Bárcena, E. (2014). Modelling User Linguistic Communicative Competences for Individual and Collaborative Learning. En J.L. Wyatt, D. Petters y D. Hogg (Eds), *From Animals to Robots and Back: Reflections on Hard Problems in the Study of Cognition* (pp. 205-218). Switzerland: Springer International Publishing.
- Read, T., y Bárcena, E. (2015). Toward Mobile Assisted Language MOOCs. En A. Mesquita y Paula Peres (Ed.), *Furthering Higher Education Possibilities through Massive Open Online Courses* (pp. 225-244), Nueva York, USA: IGI Global.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE nº 3, de 3 de enero de 2015. 169-546.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, de 5 enero de 2007. 677-773.

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Recuperado de http://www.mcu.es/cine/docs/Novedades/Recomendacion_Parlamento_Europeo_Consejo_Aprendizaje_permanente.pdf
- Redecker, C. (2013). *The Use of ICT for the Assessment of Key Competences*. Sevilla, España: Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. Doi:10.2791/87007
- Rico, M. M., y Agudo, J. E. (2016). Aprendizaje móvil de inglés mediante juegos de espías en Educación Secundaria. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 121-139.
- Rigo Lemini, M. A. (1992). *La Aproximación constructivista del diseño curricular*. México: UNAM, Facultad de Psicología.
- Rivens Mompean, A. (2010). The development of meaningful interactions on a blog used for the learning of English as a Foreign Language. *ReCALL*, 22(03), 376-395.
- Rodríguez, M. (2000). *El proceso de aprendizaje y las teorías educativas* (tesis doctoral). UNED. Recuperado de <http://sensei.lsi.uned.es/~miguel/tesis/node14.html>
- Rodríguez-Arancón, P. (2015). *The development of English (inter-) cultural competence within a systemic functional linguistics framework and its application in a blended learning environment* (tesis doctoral). UNED.
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2015). Las TIC como ecosistema para la construcción de la competencia intercultural. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 19(1), 368-388. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL2.pdf>
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24, 381-409.
- Roever, C. (2001). Web-based language testing. *Language Learning & Technology*, 5(2), 84-94.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social activity*. New York, USA: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Roztocki, N. y Lahri, N. A., (2003). Is the applicability of web-based surveys for academic research limited to the field of information technology? *System Sciences. Proceedings of the 36th Annual Hawaii International Conference on* (pp. 1-8). Los Alamitos, CA: Computer Society Press.
- Ruiz Méndez, R. (2014). *Análisis sociocultural, disciplinar y pedagógico de la docencia en educación a distancia* (tesis doctoral). Universidad Veracruzana, Veracruz, México. Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/41451/1/RuizMendezMariadelRocio.pdf>
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: a multilevel study of explanatory factors of the school performance in the area of mathematics. *Revista de Educación*, (348), 261-262.
- Ruiz Méndez, R. y Aguirre, G. (2013). Quehacer docente, TIC y educación virtual o a distancia. *Apertura*, 5(2), 108-123. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/412/339>
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. En R. J. Spiro, B. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading and comprehension* (pp. 33–58). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L., y PDF Research Group (Eds.). (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition: Volume 1, Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sagredo, A. (2008). Learning a foreign language through its cultural background: "saying and doing are different things". En *25 años de lingüística en España: hitos y retos= 25 years of applied linguistics in Spain: milestones and challenges*, (pp. 421-425). Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Salas, A. L. C. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.

- Salganik, L.H, Rychen, D.S, Moser, U., y Konstant, J. W. (2005). Proyecto DeSeCo. Definición y selección de competencias. Proyectos sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. *Análisis de base teórica y conceptual*. Recuperado de <http://files.sld.cu/bmn/files/2014/07/la-definicion-de-competencias-claves.pdf>
- Salguero, A. (2015). *Incidencia de las principales teorías cognitivas del aprendizaje; Piaget, Brunner, Ausubel y Vigotsky en el desarrollo del aprendizaje de las competencias académico-científicas de los estudiantes del 4º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad de El Salvador (sede central) durante el año 2014* (tesis doctoral). Universidad de El Salvador). Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/31086002.pdf>
- Salinas, J. (2013). Enseñanza Flexible y Aprendizaje Abierto, fundamentos clave de los PLEs. En L. Castañeda y J. Adell (Eds.), *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red* (pp. 53-70). Alcoy, España: Marfil. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/30410/1/capitulo3.pdf>
- Sánchez, R., Mallado, C., y González-Piñal, R. (2013). Cambios pedagógicos y sociales en el uso de las TIC: U-learning y u-Portafolio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (10), 7-20. Recuperado de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/989/816>
- Santiago, R. y Bárcena, E. (2016). El potencial del podcast como recurso didáctico para el desarrollo de las destrezas orales de segundas lenguas con dispositivos móviles. *Porta linguarum*. 61-72. Recuperado de http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_monograph1_2016/art_5.pdf
- Sanz Gil, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la autonomía de aprendizaje de lenguas. Análisis crítico y estudio de casos en el aprendizaje del FLE* (tesis doctoral). Universidad Jaime I, Valencia, España. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/10437>
- Sasaki, A., y Takeuchi, O. (2010). EFL students' vocabulary learning in NS-NNS e-mail interactions: Do they learn new words by imitation? *ReCALL*, 22(01), 70-82.
- Schieffelin, B. B., y Ochs, E. (1986). *Language socialization across cultures*. New York, USA: Cambridge University Press.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, USA: Basic books.
- Seguro, I. D. (1994). Diseños cuasiexperimentales. En V.G. Hoz (Eds.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 286-306). Madrid, España: Ediciones Rialp.
- Sengupta, S. (2001). Exchanging ideas with peers in network-based classrooms: An aid or a pain. *Language Learning & Technology*, 5(1), 103-134.
- Serbin, L. A., Stack, D. M. y Kingdon, D. (2013). Academic success across the transition from primary to secondary schooling among lower-income adolescents: Understanding the effects of family resources and gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 42,1331–1347. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/3b564ff9b34ef5d95956c2ec1a265008/1?pq-origsite=gscholar>
- Shabani, K., Khatib, M., y Ebadi, S. (2010). Vygotsky's zone of proximal development: Instructional implications and teachers' professional development. *English Language Teaching*, 3(4), 237-248. Recuperado de <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/37034/20738>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzdx119IDgcC1E_XSmPTOk6Gu1K2SEvXtduG3gc/edit
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York, USA: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(03), 365-398.
- Solé, I., y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. En C. Coll, E. Martín, Tl Mauri, M. Miras, Onrubia e I. Solé (Eds.), *El constructivismo en el aula* (pp. 7-24). Barcelona, España: Graó.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., y Coulson, R. L. (1991). Knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation-specific knowledge assembly: some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. *Educational Technology*, 31(9), 22-25.

- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Stetsenko, A. P. (1999). Social interaction, cultural tools and the zone of proximal development: In search of a synthesis. En S. Chaiklin, M. Hedegaard, y U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches* (pp. 235–252). Arhus, Denmark: Arhus University Press.
- Stich, A. E., y Reeves, T. D. (2017). Massive open online courses and underserved students in the United States. *The Internet and Higher Education*, 32, 58-71. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Todd_Reeves/publication/308123957_Massive_Open_Online_Courses_and_Underserved_Students_in_the_United_States/links/57edbb0a08ae03fa0e829b0c.pdf
- Storch, N. (1997). The editing talk of adult ESL learners. *Language Awareness*, 6(4), 221-232.
- Sun, Y. C. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103.
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., ... y John, P. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 413-425.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97-114). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied linguistics*, 16(3), 371-391.
- Sydorenko, T. (2010). Modality of input and vocabulary acquisition. *Language Learning & Technology*, 14(2), 50-73.

- Tabla de contingencia, (s.f.). En Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Tabla_de_contingencia
- Tafazoli, D., y Golshan, N. (2014). Review of Computer-Assisted Language Learning: History, Merits & Barriers. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Teaching English as a Foreign/Second Language*, 2, 5-1.
- Talaván, N. (2009). Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés (Doctoral dissertation, Tesis doctoral inédita dirigida por: Dra. Elena Bárcena Madera y Dr. Jorge Díaz Cintas. Universidad Nacional de Educación a Distancia .
- Talaván, N. (2009). *Aplicaciones de la traducción audiovisual para mejorar la comprensión oral del inglés* (tesis doctoral). Madrid, España: UNED.
- Talaván, N., y Rodríguez-Arancón, P. (2014). The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(1), 84-101.
- Tamaño de la muestra. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado de https://es.wikipedia.org/wiki/Tama%C3%B1o_de_la_muestra
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona, España: La Caixa.
- Tejedor, F. J., y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, (342), 419-442.
- Tharp, R. G., y Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge University Press.
- Tolman, E. C. (1949). There is more than one kind of learning. *Psychological review*, 56(3), 144-155.
- Torres, J.C., Infante, A. y Torres, P.V. (2015). Aprendizaje móvil: perspectivas. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 1-12. doi <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.1944>
- Torsani, S. (2016). *CALL Teacher Education: Language Teachers and Technology*

- Integration*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Tragant, E. L. S. A. (2006). Language learning motivation and age. *Age and the rate of foreign language learning*, 19, 237-266.
- Trumbull, E., y Farr, B. P. (2005). *Language and learning: What teachers need to know*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Tsou, W. (2015). From Globalization to Glocalization: Rethinking English Language Teaching in Response to the ELF Phenomenon. *English as a Global Language Education (EaGLE) Journal*, 1(1), 47-63.
- Tudge, J. R. H., Putnam, S. A., y Valsiner, J. (1996). Culture and cognition in developmental perspective. En B. Cairns, G. H. Elder y E. J. Costello (Eds.), *Developmental science* (pp.190-222). New York, USA: Cambridge University Press.
- Unión Europea. (2009). *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52008DC0566>
- Urbina, S., y Salinas, J. (2014). Campus virtuales: una perspectiva evolutiva y tendencias. *Red: Revista de Educación a Distancia*, (42), 1-16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/42/UrbinaSalinas.pdf>
- Usher, A. y Kober, N., (2012). *What Roles Do Parent Involvement, Family Background, and Culture Play in Student Motivation?*. Washington, USA: Center on education policy. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532667.pdf>
- Valero, C. C., Redondo, M. R., y Palacín, A. S. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-21.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner: Ethnography and second-language classroom research*. London, UK: Longman.
- Ventura, P., y Martín-Monje, E. (2016). Learning specialised vocabulary through Facebook in a massive open online course. En A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez y P. Rodríguez-Arancón (Eds.), *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era* (pp. 117-128). Dublin, Ireland:

Research-publishing.net.

- Vera González M. J. (2014). El tratamiento de la Competencia lingüística literaria a través de las redes sociales en educación. *Revista Internacional de investigación e innovación educativa (IJERI)*, 2, 29-44. Recuperado de <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/1089/914>
- Vera, P. G. (2015). La evolución en el aprendizaje de idiomas, más allá de Internet. *VERBEIA VERBEIA VERBEIA*, 63-74. Recuperado de <http://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/VERBEIA-Numero-0.pdf#page=63>
- Vidal, M^a.P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 539- 552. Recuperado de http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- Vielma, V., y Salas M.L. (2000). APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER. PARALELISMO EN SUS POSICIONES EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, (9), 30-37.
- Villar, F., y Pastor, E. (2003). *Psicología Evolutiva: Modelos de desarrollo cognitivo*. Valls, España: Cossetània
- Volle, L. M. (2005). Analyzing oral skills in voice e-mail and online interviews. *Language Learning & Technology*, 9(3), 146-163.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard university press.
- Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 144-188). Armonk, NY: M.E. Sharpe. Barcelona, España: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1987). Interacción entre Enseñanza y Desarrollo. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (Eds.), *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (pp. 123-130). Barcelona, España: Grijalbo.
- Wallon, H. (1972). The Psychological Development of the Child. *International Journal of Mental Health*, 1, 29-39.

- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. En S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3–20). Tokyo: Japan: Logos International.
- Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *Modern language journal*, 81(4), 470-481.
- Warschauer, M., Shetzer, H., y Meloni, C. (2000). *Internet for English teaching*. Alexandria, VA: TESOL.
- Warschauer, M., y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(02), 57-71.
- Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Watt, J. H. (1997). Using the Internet for quantitative survey research. *Quirk's Marketing Research Review*, 11, (18), 67-71.
- Weissmann, P. (2007). El papel de la escuela en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 3-25.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes. A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human development*, 22(1), 1-22.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J., y Stone, CA (1985). En J. Wertsch (Ed.), *The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions* (pp. 162-179). NY, USA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Massachusetts, USA: Harvard University Press.
- Winke, P., Gass, S., y Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65-86.
- Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

World Wide Web Consortium. (1999). HTML 4.01 specification.

Yanguas, Í. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time. *Language Learning & Technology*, 14(3), 72-93.

Zapata-Ros, M. (2015). Evaluación de la calidad en entornos sociales de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, (29), 1-10. Recuperado de <http://revistas.um.es/red/article/view/232571/179361>

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario de actitud hacia el inglés

CUESTIONARIO I

El objetivo de este cuestionario es investigar la perspectiva del alumnado sobre la lengua inglesa y la enseñanza de inglés que reciben con el fin de considerar posibles vías de mejora.

--	--	--	--	--	--	--	--

Edad: Lugar de nacimiento:

Sexo: Nacionalidad:

1. ¿Qué idiomas conoces además del inglés?

2. ¿Qué idiomas se hablan en tu entorno personal y social más íntimo?

3. ¿Escuchas la radio, ves películas, televisión o escuchas música en inglés? (especifica)

4. ¿Te sientes motivado para aprender inglés? ¿Cuál es tu motivación?

5. ¿Qué nivel de inglés crees que tienes?

6. Describe tu dominio del inglés en las diferentes destrezas:

	principiante	Nivel básico	Nivel intermedio	Nivel alto
Comprensión oral				
Conversación				
Lectura				
Escritura				

Juicios Valorativos

Siempre 6 / Casi siempre 5 / Algunas veces 4 / Rara vez 3 / Casi Nunca 2 / Nunca 1

1. Me gusta la idea de aprender Inglés.

1 2 3 4 5 6

2. Me siento satisfecho con las clases de Inglés que recibo en este centro.

1 2 3 4 5 6

3. Me gusta participar en las clases de Inglés.

1 2 3 4 5 6

4. Me gusta recibir explicaciones teóricas de Inglés.

1 2 3 4 5 6

5. Me gusta realizar los ejercicios de Inglés.

1 2 3 4 5 6

6. Me gustan las lecturas en Inglés.

1 2 3 4 5 6

7. Me gustan las actividades de comprensión oral (listening).

1 2 3 4 5 6

8. Los deberes de Inglés me parecen necesarios para el progreso de mis conocimientos.

1 2 3 4 5 6

9. Me gusta hacer los deberes de Inglés.

1 2 3 4 5 6

10. Hago los deberes de Inglés habitualmente.

1 2 3 4 5 6

11. El trabajo en clase es efectivo para el progreso de mis conocimientos en la asignatura.

1 2 3 4 5 6

12. Me interesa participar en las clases de Inglés.

1 2 3 4 5 6

13. Los recursos didácticos (pizarra digital, libros etc.) que utilizamos me parecen útiles para el aprendizaje del Inglés.

1 2 3 4 5 6

14. Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura.

1 2 3 4 5 6

* * *

15. Aprender Inglés es útil para mi futuro.

1 2 3 4 5 6

16. El Inglés es útil para cualquier profesión en general.

1 2 3 4 5 6

17. La asignatura de Inglés es útil para la profesión que me gustaría desempeñar. (decir la profesión:).

1 2 3 4 5 6

18. Los conocimientos de inglés aumentan las perspectivas de trabajo.

1 2 3 4 5 6

19. Tengo ilusión por aprender a hablar Inglés.

1 2 3 4 5 6

20. Tengo facilidad para el Inglés.

1 2 3 4 5 6

21. Podría obtener mejores calificaciones si me esforzara más.

1 2 3 4 5 6

22. Estoy interesado en aprobar la asignatura.

1 2 3 4 5 6

23. Lo que más me gusta de las clases de inglés es...

24. Mi nota de Inglés de la última evaluación es: .

Muchas gracias por tu participación en este cuestionario.

ANEXO 2

Cuestionario de estilos de aprendizaje VARK

El Cuestionario VARK - ¿Cómo aprendo mejor?

Con este cuestionario se tiene el propósito de saber acerca de sus preferencias para trabajar con información. Seguramente tiene un estilo de aprendizaje preferido y una parte de ese *Estilo de Aprendizaje* es su preferencia para capturar, procesar y entregar ideas e información.

Elija las respuestas que mejor expliquen su preferencia y encierre con un círculo la letra de su elección. Puede seleccionar más de una respuesta a una pregunta si una sola no encaja con su percepción. Deje en blanco toda pregunta que no se aplique a sus preferencias.

1. Está ayudando a una persona que desea ir al aeropuerto, al centro de la ciudad o a la estación del ferrocarril. Ud.:
 - a. iría con ella.
 - b. le diría cómo llegar.
 - c. le daría las indicaciones por escrito (sin un mapa).
 - d. le daría un mapa.
2. No está seguro si una palabra se escribe como “trascendente” o “tracendente”, Ud.:
 - a. vería las palabras en su mente y elegiría la que mejor luce.
 - b. pensaría en cómo suena cada palabra y elegiría una.
 - c. las buscaría en un diccionario.
 - d. escribiría ambas palabras y elegiría una.
3. Está planeando unas vacaciones para un grupo de personas y desearía la retroalimentación de ellos sobre el plan. Ud.:
 - a. describiría algunos de los atractivos del viaje.
 - b. utilizaría un mapa o un sitio web para mostrar los lugares.
 - c. les daría una copia del itinerario impreso.
 - d. les llamaría por teléfono, les escribiría o les enviaría un e-mail.
4. Va a cocinar algún plato especial para su familia. Ud.:
 - a. cocinaría algo que conoce sin la necesidad de instrucciones.
 - b. pediría sugerencias a sus amigos.

- c. hojearía un libro de cocina para tomar ideas de las fotografías.
 - d. utilizaría un libro de cocina donde sabe que hay una buena receta.
5. Un grupo de turistas desea aprender sobre los parques o las reservas de vida salvaje de su región. Ud.:
- a. les daría una charla acerca de parques o reservas de vida salvaje.
 - b. les mostraría figuras de Internet, fotografías o libros con imágenes.
 - c. los llevaría a un parque o reserva y daría una caminata con ellos.
 - d. les daría libros o folletos sobre parques o reservas de vida salvaje.
6. Está a punto de comprar una cámara digital o un teléfono móvil. ¿Además del precio, qué más influye en su decisión?
- a. lo utiliza o lo prueba .
 - b. la lectura de los detalles acerca de las características del aparato.
 - c. el diseño del aparato es moderno y parece bueno.
 - d. los comentarios del vendedor acerca de las características del aparato.
7. Recuerde la vez cuando aprendió cómo hacer algo nuevo. Evite elegir una destreza física, como montar bicicleta. ¿Cómo aprendió mejor?:
- a. viendo una demostración.
 - b. escuchando la explicación de alguien y haciendo preguntas.
 - c. siguiendo pistas visuales en diagramas y gráficas.
 - d. siguiendo instrucciones escritas en un manual o libro de texto.
8. Tiene un problema con su rodilla. Preferiría que el doctor:
- a. le diera una dirección web o algo para leer sobre el asunto.
 - b. utilizara el modelo plástico de una rodilla para mostrarle qué está mal.
 - c. le describiera qué está mal.
 - d. le mostrara con un diagrama qué es lo que está mal.
9. Desea aprender un nuevo programa, habilidad o juego de ordenador. Ud. debe:
- a. leer las instrucciones escritas que vienen con el programa.
 - b. hablar con personas que conocen el programa.
 - c. utilizar los controles o el teclado.
 - d. seguir los diagramas del libro que vienen con el programa .
10. Le gustan los sitios web que tienen:

- a. cosas sobre las que se puede pulsar, que se pueden mover o probar.
 - b. un diseño interesante y características visuales.
 - c. descripciones escritas interesantes, características y explicaciones.
 - d. canales de audio para oír música, programas o entrevistas.
11. Además del precio, ¿qué influiría más en su decisión de comprar un nuevo libro de no ficción?
- a. la apariencia le resulta atractiva.
 - b. una lectura rápida de algunas partes del libro.
 - c. un amigo le habla del libro y se lo recomienda.
 - d. tiene historias, experiencias y ejemplos de la vida real.
12. Está utilizando un libro, CD o sitio web para aprender cómo tomar fotografías con su nueva cámara digital. Le gustaría tener:
- a. la oportunidad de hacer preguntas y que le hablen sobre la cámara y sus características.
 - b. instrucciones escritas con claridad, con características y puntos sobre qué hacer.
 - c. diagramas que muestren la cámara y la función de cada una de sus partes.
 - d. muchos ejemplos de fotografías buenas y malas y cómo mejorar éstas.
13. Prefiere a un profesor o un expositor que utiliza:
- a. demostraciones, modelos o sesiones prácticas.
 - b. preguntas y respuestas, charlas, grupos de discusión u oradores invitados.
 - c. folletos, libros o lecturas.
 - d. diagramas, esquemas o gráficas.
14. Ha acabado una competencia o una prueba y quisiera tener retroalimentación:
- a. utilizando ejemplos de lo que ha hecho.
 - b. utilizando una descripción escrita de sus resultados.
 - c. escuchando a alguien haciendo una revisión detallada de su tarea.
 - d. utilizando gráficas que muestren lo que ha conseguido.
15. Va a elegir sus alimentos en un restaurante o café. Ud.:
- a. elegiría algo que ya ha probado en ese lugar.
 - b. escucharía al camarero o pediría recomendaciones a sus amigos.
 - c. elegiría a partir de las descripciones del menú.

d. observaría lo que otros están comiendo o las fotografías de cada plato.

16. Tiene que hacer un discurso importante para una conferencia o una ocasión especial. Ud.:

a. elaboraría diagramas o conseguiría gráficos que le ayuden a explicar las ideas.

b. escribiría algunas palabras clave y practicaría su discurso repetidamente.

c. escribiría su discurso y se lo aprendería leyéndolo varias veces.

d. conseguiría muchos ejemplos e historias para hacer la charla real y práctica.

ANEXO 3

Cuestionario sobre el uso de las TIC

CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL AULA DE INGLÉS

Este es un cuestionario para conocer tu opinión sobre el uso de las nuevas tecnologías (TIC) en las clases de Inglés. La encuesta consta de 10 preguntas muy breves y sencillas y no te llevará mucho tiempo responderlas. Sin embargo, es importante que intentes responder con sinceridad, ya que puede ser de gran ayuda para analizar la conveniencia de la integración de las nuevas tecnologías en la enseñanza de idiomas.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

*Obligatorio

(Para poder relacionar este cuestionario con el que realizaste anteriormente, a modo de identificación y para mantener tu anonimato, rellena las casillas de la misma forma: con las 2 cifras del número de tu casa, las 2 cifras del día de tu nacimiento, 2 cifras del número de hermanos que tienes, sin incluirte tú. En los tres casos, cuando el número sólo contenga una cifra, escribe primero un 0. *

Esta pregunta es obligatoria.

DATOS SOBRE EL USO DEL ORDENADOR FUERA DEL AULA

1. Sexo: *

- Mujer
- Hombre

Esta pregunta es obligatoria.

2. Tienes ordenador en casa: *

- Sí
- No

Esta pregunta es obligatoria.

3. Tienes conexión a Internet en casa: *

- Sí
- No

Esta pregunta es obligatoria.

4. Tienes dirección de correo electrónico: *

- Sí
- No

Esta pregunta es obligatoria.

5. Utilizas las TIC para hacer trabajos escolares en casa (escribir, hacer ejercicios interactivos, etc): *

- Casi nunca
- A veces
- Con frecuencia
- Casi siempre

Esta pregunta es obligatoria.

6. Utilizas las TIC como fuente de información (CD- ROM, páginas web, diccionarios...): *

- Casi nunca
- A veces
- Con frecuencia
- Casi siempre

Esta pregunta es obligatoria.

7. Te gusta utilizar las TIC: *

- Sí
- No

Esta pregunta es obligatoria.

8. Generalmente te sientes cómodo trabajando con ordenadores: *

- Sí
- No

Esta pregunta es obligatoria.

USO DEL ORDENADOR EN EL AULA DE INGLÉS

9. Según tu experiencia trabajando con el ordenador en la clase de Inglés: *

Casi nunca A veces Con frecuencia Casi siempre

	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre
a. Realizar las actividades en el ordenador te supone un mayor esfuerzo para la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. El uso del ordenador supone una mayor participación e implicación en el proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. El uso del ordenador supone una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. El uso de las TIC facilita el aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Se aprende más con los ordenadores que en una clase ordinaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Usar los ordenadores hace la clase más interesante.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Casi nunca	A veces	Con frecuencia	Casi siempre
g. Es más divertido realizar las actividades en el ordenador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Si pudieras elegir entre una clase usando ordenadores o no, elegirías la clase con ordenadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Te sientes más seguro realizando las actividades con ordenadores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Trabajar con ordenadores te ayuda a tener mejores resultados en los exámenes de inglés.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Escribe una respuesta por fila

10. Señala las ventajas y/o desventajas de utilizar los ordenadores en las clases de Inglés. *

▲

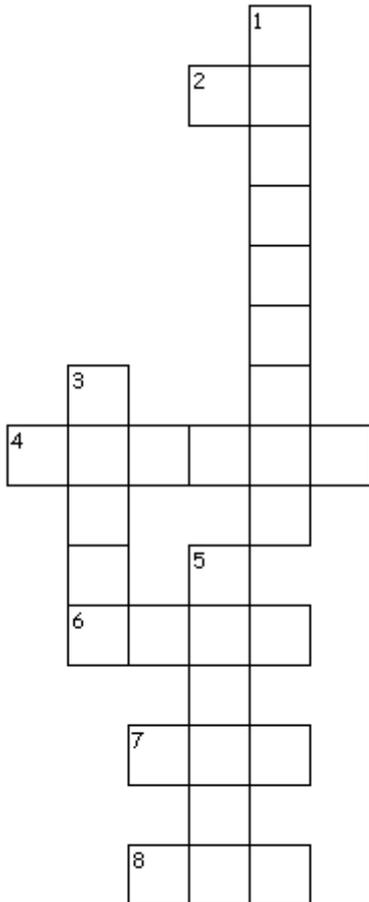
▼

◀ ▶

Esta pregunta es obligatoria.

ANEXO 4

Crucigrama creado por los alumnos



Across

2. receive in return for one's labor or service
4. a material object, service, etc., that brings physical comfort or rich living, but is not a necessity of life
6. to offer (a certain sum) as the price one will charge or pay
7. Also, jet plane. an airplane moved by jet propulsion

Down

1. a person or group of persons employed to guard an individual, as a high official, from bodily harm
3. a small container for carrying money
5. a pleasure voyage on a ship

ANEXO 5

Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el Inglés del grupo de control

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	17	15	17	15,24	,562
Género	17	1	2	1,35	,493
Nacionalidad	17	1	3	1,24	,562
Otros Idiomas	15	1	3	1,27	,704
Idioma Familiar	15	1	5	1,67	1,397
Escucho inglés	14	1	4	1,79	,802
Motivación para aprender inglés	15	1	4	2,33	1,113
Nivel que creo tener	16	1	3	2,25	,683
Nivel de comprensión oral	16	1	4	2,50	,894
Nivel de expresión oral	16	1	4	2,31	,704
Nivel de comprensión escrita	16	1	4	2,94	,998
Nivel de expresión escrita	16	1	4	2,50	1,095
El inglés es útil para el futuro	17	1	6	5,47	1,281
El inglés es útil para cualquier profesión	16	3	6	5,31	,946
El inglés es útil para mi futura profesión	15	1	6	4,20	1,699
Con el inglés aumentan las perspectivas de trabajo	17	4	6	5,82	,529
Me gusta la idea de aprender inglés	17	1	6	4,59	1,460
Tengo facilidad para el inglés	17	1	6	3,94	1,298
Estoy satisfecho con las clases de inglés que recibo	17	1	6	4,00	1,500
Los recursos que tenemos me parecen útiles para aprender	17	1	6	4,29	1,263
Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura	17	4	6	5,18	,883
Me gusta participar en las clases de Inglés	17	2	6	4,00	1,173
Me gusta recibir explicaciones de Inglés	17	1	6	3,71	1,213

Me gusta realizar los ejercicios de Inglés	17	1	6	3,53	1,625
Me gustan las lecturas en inglés	17	1	6	3,65	1,498
Me gustan las actividades de comprensión oral	17	1	6	3,59	1,460
Me gustan las actividades de expresión oral	17	1	6	4,18	1,468
Los deberes de Inglés me parecen necesarios	17	1	6	4,65	1,320
Hago los deberes de Inglés habitualmente	17	1	6	3,82	1,629
Me gusta hacer los deberes de Inglés	17	1	6	2,76	1,562
El trabajo en clase es efectivo para el progreso de mis conocimientos	17	3	6	4,82	1,015
Me interesa participar en las clases de Inglés	17	1	6	4,18	1,629
Tengo ilusión por comunicarme en inglés	17	1	6	4,88	1,219
Podría obtener mejores calificaciones si me esforzara más	17	4	6	5,47	,717
Estoy interesado/a en aprobar la asignatura de Inglés	17	2	6	5,71	,985
Mi nota de Inglés de la última evaluación es...	16	3	8	5,13	1,628

Tabla 83. Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el inglés del GC.

ANEXO 6

Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el Inglés del grupo experimental

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	16	15	16	15,13	,342
Género	16	1	2	1,63	,500
Nacionalidad	16	1	1	1,00	,000
Otros idiomas	16	1	3	1,13	,500
Idioma familiar	16	1	4	1,19	,750
Escucho Inglés	16	1	3	2,06	,443
Motivación para aprender inglés	15	1	3	2,40	,828
Nivel que creo tener	16	1	3	1,81	,655
Nivel comprensión oral	16	1	4	2,94	,929
Nivel expresión oral	16	1	4	2,56	,727
Nivel comprensión escrita	16	1	4	3,13	,885
Nivel expresión escrita	16	2	4	3,06	,680
El inglés es útil para mi futuro	16	5	6	5,69	,479
El inglés es útil para cualquier profesión	16	4	6	5,38	,806
El inglés es útil para mi futura profesión	14	3	6	4,86	,949
Con el inglés aumentan las perspectivas de trabajo	15	4	6	5,67	,617
Me gusta la idea de aprender inglés	16	3	6	5,00	,966
Tengo facilidad para el inglés	16	3	6	5,00	,966
Me siento satisfecho de las clases de inglés que recibo	16	4	6	4,88	,719
Los recursos que tenemos me parecen útiles para aprender	16	3	6	4,88	1,088
Los exámenes se corresponden con los contenidos de la asignatura	16	4	6	5,13	,806
Me gusta participar en las clases de Inglés	16	2	5	4,25	,931

Me gusta recibir explicaciones de Inglés	16	2	6	4,00	1,155
Me gusta realizar los ejercicios de Inglés	16	2	6	4,13	1,147
Me gustan las lecturas de inglés	16	2	5	4,06	,998
Me gustan las actividades de comprensión oral	16	2	6	4,25	1,065
Me gustan las actividades de expresión oral	16	1	6	4,00	1,317
Los deberes de Inglés me parecen necesarios	16	3	6	4,31	,793
Hago los deberes de Inglés habitualmente	16	2	6	4,38	1,310
Me gusta hacer los deberes de inglés	16	1	6	3,44	1,153
El trabajo en clase es efectivo para el progreso de mis conocimientos	16	4	6	4,94	,574
Me interesa participar en las clases de Inglés	16	2	6	4,75	1,125
Tengo ilusión por comunicarme en inglés	16	3	6	5,31	,873
Podría obtener mejores calificaciones si me esforzara más	16	4	6	5,38	,806
Estoy interesado/a en aprobar la asignatura de Inglés	16	3	6	5,56	,964
Mi nota de Inglés de la última evaluación es...	14	3	9	6,71	2,234

Tabla 84. Estadísticos descriptivos del cuestionario de actitud hacia el inglés del GE.

ANEXO 7

Estadísticos descriptivos del cuestionario sobre el uso de las TIC por el GE

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Género	13	1	2	1,77	,439
Tienes ordenador	13	1	2	1,08	,277
Tienes conexión a Internet	13	1	2	1,08	,277
Tienes correo electrónico	13	1	1	1,00	,000
Usas las TIC para trabajos escolares	13	1	4	2,38	1,044
Usas las TIC como fuente de información	13	2	4	2,77	,725
Te gusta utilizar las TIC	13	1	1	1,00	,000
Te sientes cómodo trabajando con ordenadores	13	1	1	1,00	,000
9a. Mayor esfuerzo al realizar actividades con ordenador	13	2	4	3,69	,630
9b. Mayor participación en aprendizaje con ordenador	13	2	4	3,31	,751
9c. Mayor autonomía con ordenador	13	1	4	3,23	1,013
9d. Mayor aprendizaje con TIC	13	2	4	3,38	,650
9e. Mayor aprendizaje con ordenador en clase	13	2	4	3,62	,650
9f. Clase más interesante con ordenador	13	3	4	3,77	,439
9g. Más divertido realizar actividades con ordenador	13	3	4	3,77	,439
9h. Elegirías clase con ordenadores	13	2	4	3,77	,599
9i. Más seguro realizando actividades con ordenadores	13	2	4	3,38	,650

9j. Mejores resultados en Inglés con ordenadores	13	1	4	2,85	,801
N válido (según lista)	13				

Tabla 85. Estadísticos descriptivos del cuestionario sobre el uso de las TIC por el GE.

ANEXO 8

Tabla de contingencia para género y los demás ítems del cuestionario.

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Género * Usas TIC para el trabajo escolar	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Usas TIC como fuente de información	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Mayor esfuerzo al trabajar con ordenadores	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Con el ordenador mayor participación en el proceso de apren.	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Con el ordenador mayor autonomía en el proceso de apren.	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * El uso de las TIC favorece el aprendizaje	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Se aprende más con los ordenadores en clase	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Usar los ordenadores hace la clase más interesante	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Es más divertido realizar las actividades en el ordenador	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Si pudieras elegir, elegirías clase con ordenadores?	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Te sientes más seguro realizando actividades con ordenadores	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%
Género * Trabajo con ord ayuda a tener mejores	13	100,0%	0	,0%	13	100,0%

resultados en ex.						
--------------------------	--	--	--	--	--	--

Tabla 86. Tabla de contingencia para género y los demás ítems del cuestionario.

ANEXO 9

Carta del Jee de Personal de la Consejería de Educación con el número de profesores de Inglés en activo



Región de Murcia
Consejería de Educación, Cultura y Universidades
Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos

Fecha: 25 de septiembre de 2014
Ref: DGPEyRRHH/SPD/Fag96k
Asunto: Datos Inglés en centros docentes

Dª Mª Beatriz Cabaleiro González
C/ Soldado Rosique, 10- 9º C
30205 CARTAGENA

En respuesta a su escrito por el que solicita información acerca de la especialidad de Inglés y los centros públicos de enseñanza secundaria de la Región de Murcia, a los efectos de elaboración de su Tesis Doctoral "Enfoque sociocultural en el proceso de aprendizaje de inglés asistido por ordenador en la Comunidad Autónoma de Murcia. Análisis valorativo de su implantación en 4º curso de la ESO en el IES Pedro Peñalver", y avalada dicha solicitud por Dª Elena Bárcena Madera, Directora de dicha Tesis, le informo que existen 120 centros públicos de Enseñanza Secundaria y que a fecha de hoy tenemos a 752 profesores que imparten la especialidad de Inglés en dichos centros educativos.

EL JEFE DE SERVICIO DE PERSONAL DOCENTE



Ed.: José Antonio Martínez Asís

REGION DE MURCIA / Registro de
la CARM / DG Planif Educ.
vRecursos Humanos
Salida
NII. 201400212637
01/10/2014 09:59:02

DG PE y RR HH/SPD/Fag96k

Servicio de Personal Docente
Av. de la Fama
30.006- Murcia
Tlfno. 968 27 98 86
www.carm.es/ceue

Página 1 de 1

ANEXO 10

Cuestionario sobre el enfoque sociocultural en la enseñanza de inglés asistida por las TIC en los IES de Murcia

[Editar este formu](#)

CUESTIONARIO SOBRE EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS ASISTIDA POR LAS TIC EN LOS IES DE MURCIA

¡Bienvenido a la encuesta sobre la utilización del enfoque sociocultural en la enseñanza de inglés con el apoyo de las TIC!

Esta encuesta consta de 25 preguntas muy breves y sencillas acerca del uso de las TIC y la funcionalidad de las TIC en el aula de inglés, así que no te llevará mucho tiempo hacerla. Sin embargo, es muy importante que te tomes unos minutos e intentes responder con sinceridad, ya que puede ser de gran ayuda para analizar hasta qué punto esta modalidad de enseñanza está instaurada en los centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia y en qué medida las TIC inciden en su eficiencia.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

***Obligatorio**

NOMBRE DEL CENTRO: *

POBLACIÓN: *

(Por si hubiera que relacionarlo con uno posterior, sería necesario poder identificar este cuestionario. A modo de identificación y para mantener tu anonimato, rellena las casillas con las 3 primeras letras de tu horóscopo y los 3 últimos números de tu DNI o pasaporte) *

1ª PARTE DE 7: PERFIL DE LOS ENCUESTADOS Y SUS RESPECTIVOS CENTROS DE TRABAJO

1. Sexo: *

- Mujer
 Hombre

2. Edad: *

- 20-30 años

- 30-40 años
- 40-50 años
- Mayor de 50 años

3. Tipo de población donde se ubica el centro de trabajo: *

- Rural
- Población urbana de menos de 10000 habitantes
- Población urbana de más de 10000

4. Etapa educativa en la que impartes clase: *

- Primer Ciclo ESO
- Segundo Ciclo ESO
- Bachillerato
- Ciclos Formativos

5. Años de experiencia docente impartiendo clases de inglés: *

- Hasta 5 años
- De 5 a 10 años
- De 10 a 20 años
- Más de 20 años

6. Experiencia en el uso de TIC con fines didácticos: *

- Ninguna
- 1 a 3 años
- 4 a 7 años
- Más de 8 años

2ª PARTE DE 7: TIC DISPONIBLES EN EL CENTRO DE TRABAJO

7. Medios disponibles en el centro y frecuencia de uso: *

(A veces = +/- mensualmente), Con frecuencia = +/- semanalmente)

	Siempre	Con frecuencia	A veces	Nunca
a. Cañón de proyección: Disponibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
a1. Frecuencia de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Pizarra interactiva:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Disponible				
b1. Frecuencia de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Un ordenador portátil para 2 ó más alumnos: Disponible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c1. Frecuencia de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Un ordenador de sobremesa para 2 ó más alumnos: Disponible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d1. Frecuencia de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Un ordenador portátil por alumno: Disponible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e1. Frecuencia de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Un ordenador de sobremesa por alumno: Disponible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f1. Frecuencia de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Un dispositivo móvil por alumno: Disponible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g1. Frecuencia de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3ª PARTE DE 7: USO GENERAL DE LAS TIC PARA EL PROFESOR DE INGLÉS

8. En general usas el ordenador profesionalmente: *

- a. Todos los días
- b. Casi todos los días
- c. De vez en cuando
- d. Prácticamente nunca

9. Profesionalmente usas el ordenador fuera de clase como: *

- a. Herramienta administrativa y de gestión (programaciones, calificaciones, faltas de asistencia, etc.).

- b. Herramienta docente para uso en el aula.
- c. Herramienta para preparar materiales curriculares (vídeos, presentaciones, fichas, etc.).

10. ¿De qué medios dispones para preparar tus clases en el centro de trabajo y en qué condiciones?: *

	Uso individual	Compartido con 1 ó 2 personas	Compartido con 3 o más personas
a. Ordenador individual de sobremesa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ordenador individual portátil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Dispositivo móvil.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. En general preparas materiales y actividades para los alumnos: *

- a. Solo.
- b. En colaboración con otros compañeros de departamento.

4ª PARTE DE 7: USO DIDÁCTICO DE LAS TIC PARA EL DESEMPEÑO DE LA PROFESIÓN

12. Indica con qué frecuencia usas las TIC para las siguientes actividades: *

	Nunca	A veces	Con frecuencia (semanalmente)
a. Para presentar contenidos, vocabulario, estructuras etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Para acceder a contenidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Para comunicarme con mis alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Para instrucción, aprendizaje o refuerzo en grupos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Para desarrollar tareas o proyectos colaborativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Como medio de evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Indica tu opinión sobre tu experiencia con las TIC: *

	Sí	No
a. Me parecen fáciles de usar con los alumnos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Creo que los alumnos aprenden más con las TIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Me gustaría conocer la validez pedagógica de las TIC.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Mi dominio técnico de las TIC es suficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Mi dominio pedagógico de las TIC es suficiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Indica si tienes alguno de los siguientes impedimentos para usar las TIC en tu labor docente: *

- a. Dificultades con la conexión a Internet.
- b. Escasez de equipos.
- c. Dificultades de disponibilidad.
- d. Desconocimiento de sus posibles aplicaciones.
- e. Dificultades de uso por falta de conocimientos técnicos.
- f. Dificultades para mantener el control de la clase.
- Otro:

5ª PARTE DE 7: OPINIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

15. Señala tu opinión sobre el aprendizaje colaborativo: *

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. Promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. La interacción con compañeros incrementa el nivel de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Permite al alumno darse cuenta de sus	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

errores y
rectificar.

d. Aumenta la
capacidad de
relación y empatía
con los otros
miembros del
grupo.



e. Fomenta y
motiva el
aprendizaje.



f. La calidad de los
trabajos realizados
colaborativamente
es mayor



g. Es difícil para el
profesor evaluar a
cada alumno
individualmente a
través del trabajo
colaborativo.



h. Los trabajos
colaborativos
requieren más
dedicación de
tiempo para el
alumno.

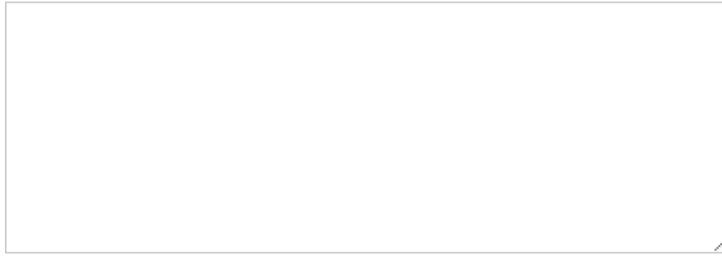


i. Los trabajos
colaborativos
requieren más
tiempo de
preparación para
el profesor.



16. ¿Qué ventajas crees que tienen las actividades colaborativas para el profesor y/o el alumno? *

17. ¿Qué desventajas crees que tienen las actividades colaborativas para el profesor y/o el alumno? *



6ª PARTE DE 7: OPINIÓN SOBRE LA ACTITUD DE LOS ALUMNOS HACIA EL TRABAJO COLABORATIVO (más del 50% de la encuesta completada)

18. En tu opinión, la mayoría de los alumnos: *

	Totalmente en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
a. Se muestran reticentes a trabajar en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Comparten sus aprendizajes y responsabilidades cuando trabajan en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Se esfuerzan en compartir conocimientos cuando trabajan en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Trabajan y aprenden más rápido en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Organizan mejor sus trabajos cuando trabajan en grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Aprenden más y mejor en grupo que individualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Construyen conjuntamente el conocimiento sobre el contenido a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

aprender.

h. Se dividen el trabajo y limitan su colaboración a poner en común los resultados de cada uno sin más.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

i. Aprenden a ser más tolerantes y respetuosos con los demás.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

j. Comparten los conocimientos adquiridos.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

k. Si son brillantes, prefieren trabajar individualmente.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

l. De los menos aventajados, prefieren el trabajo colaborativo para así trabajar menos y aprovecharse del trabajo de los compañeros.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

m. Tienen una mayor autonomía y control sobre su propio aprendizaje.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

n. Comprenden los conceptos con mayor facilidad con las explicaciones que se dan entre los miembros del grupo.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7ª PARTE DE 7: EXPERIENCIA CON EL TRABAJO COLABORATIVO Y EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

19. ¿Has llevado a cabo experiencias de trabajo colaborativo con tus alumnos?: *

- a. Nunca
- b. Alguna vez

- c. Con bastante frecuencia
- d. Muy frecuentemente

20. Si tus alumnos han realizado ese tipo de trabajo, indica qué actividades has realizado para fomentarlo:

- a. Resolución de problemas
- b. Trabajo por proyectos
- c. Elaboración de un tema
- d. Búsqueda de recursos en Internet
- e. Debates
- f. Blogs/wikis de grupo
- g. Realización de glosarios
- Otro:

21. Si tus alumnos han realizado ese tipo de trabajo, señala los criterios utilizados para organizar los grupos:

- a. Elección de los propios alumnos
- b. Heterogeneidad en los grupos
- c. Disposición física de la clase
- d. Homogeneidad en los grupos
- e. Orden alfabético
- f. Por nivel de conocimientos
- Otro:

22. ¿Conoces el enfoque sociocultural aplicado a la enseñanza de idiomas y sus principios relacionados, como el aprendizaje social, el andamiaje o la zona de desarrollo próximo? : *

- a. No lo conozco.
- b. Sí, lo conozco superficialmente pero no lo uso porque no sé cómo hacerlo.
- c. Sí, he oído hablar de él pero no se me ha ocurrido usarlo.
- d. Sí, lo conozco pero no lo uso porque no me parece importante.
- e. Sí, lo conozco y lo uso.

23. En tu labor docente: *

	Nunca	Alguna vez	Con bastante frecuencia	Muy frecuentemente	Siempre
a. ¿Has utilizado las TIC para llevar a cabo el trabajo colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

orientado al desarrollo de la competencia sociocultural?:

b. ¿Diriges la atención del alumnado hacia la variación lingüística derivada de las características de los hablantes como la edad, el género, el estatus, etc.?:



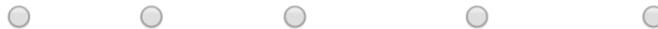
c. ¿Transmites a los alumnos las diferencias lingüísticas que se producen dependiendo del contexto situacional y de la función del lenguaje?:



d. ¿Expones a los alumnos a inglés real utilizado en entornos sociales realistas?:



e. ¿Utilizas textos en los que se evidencian similitudes y diferencias entre la forma de expresión en inglés en sociedades distintas a la española?:



24. ¿Evalúas los conocimientos de los alumnos sobre estas diferencias?: *

- a. No, nunca.
- b. Sí, implícitamente al evaluar las diferentes destrezas.
- c. Sí, explícitamente.

25. ¿Participas con otros centros en algún proyecto que implique la colaboración y

el intercambio lingüístico utilizando el inglés como vehículo de comunicación?: *

No participo en ningún proyecto de este tipo.

Sí, en un proyecto Comenius.

Sí, en un proyecto Etwinning.

Otro:

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

100%: has terminado.

Con la tecnología de

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

ANEXO 11

Carta de presentación del cuestionario

Estimado/a compañero/a :

Me dirijo a ti para solicitar tu participación en una investigación que tiene como objetivo final la elaboración de una tesis doctoral que se realizará con la supervisión de la UNED. Para ello debes cumplimentar un cuestionario en línea, que te enviaré próximamente, y que tiene por objeto conocer la metodología utilizada en la enseñanza de Inglés y la utilización por parte del profesorado de las nuevas tecnologías.

Dicho cuestionario se completa aproximadamente en 15 minutos y permitirá obtener datos reales sobre el grado de implantación de la perspectiva sociocultural en la enseñanza de esta lengua así como de la utilización de las TIC para su implementación.

Con tu participación podremos analizar la situación actual con respecto a un enfoque colaborativo en la enseñanza de Inglés con la ayuda de las TIC. Los datos proporcionados por el cuestionario serán estrictamente confidenciales y si estás interesado en conocer los resultados de la investigación sólo tienes que comunicármelo por email o por teléfono.

Por último, quisiera agradecer de antemano tu colaboración y rogarte que disculpes las posibles molestias que te pueda ocasionar.

Para cualquier duda o aclaración puedes contactar conmigo en el siguiente teléfono ó correo electrónico:

ANEXO 12

Centros participantes en el estudio y número de profesores que participan en cada centro.

Centro Educativo	Número de profesores
IES ABANILLA	3
IES ALFONSO X EL SABIO	1
IES ALJADA	2
IES ALQUIBLA	1
IES ALQUIPIR	2
IES ANTONIO HELLIN COSTA	1
IES BEN ARABÍ	3
IES CAÑADA DE LAS ERAS	2
IES DIEGO TORTOSA	1
IES DOMINGO VALDIVIESO	1
IES DOS MARES	2
IES DR. PEDRO GARCÍA AGUILERA	1
IES DR. PEDRO GUILLÉN	1
IES EDUARDO LINARES LUMERAS	1
IES EL BOHÍO	1
IES EL CARMEN	2
IES EL PALMAR	2
IES ELCANO	3
IES FELIPE II	2
IES FRANCISCO DE GOYA	3
IES FRANCISCO SALZILLO	3
IES GERARDO MOLINA	3
IES IBÁÑEZ MARÍN	1
IES INGENIERO DE LA CIERVA	1
IES ISAAC PERAL	2
IES JOSÉ PLANES	3
IES JUAN CARLOS I	3

IES LA FLOTA	2
IES LAS SALINAS DEL MAR MENOR	2
IES LOS MOLINOS	3
IES LUIS MANZANARES	1
IES MANUEL TÁRRAGA ESCRIBANO	4
IES MAR MENOR	1
IES MARÍA CEGARRA SALCEDO	3
IES MARQUÉS DE LOS VÉLEZ	3
IES MEDITERRÁNEO	5
IES MIGUEL DE CERVANTES	1
IES MIGUEL HERNÁNDEZ	4
IES ORÓSPEDA	1
IES PEDRO PEÑALVER	3
IES POETA JULIÁN ANDÚGAR	1
IES POLITÉCNICO DE CARTAGENA	2
IES PRÍNCIPE DE ASTURIAS	2
IES RAMÓN ARCAS MECA	4
IES RAMÓN Y CAJAL	1
IES RECTOR D. FCO SABATER GARCÍA	1
IES REY CARLOS III	1
IES RICARDO ORTEGA	1
IES SAAVEDRA FAJARDO	1
IES SALVADOR SANDOVAL	1
IES SAN JUAN BOSCO	1
IES SAN JUAN DE LA CRUZ	1
IES SANJE	3
IES SANTA LUCÍA	2
IES SANTA MARÍA DE LOS BAÑOS	2
IES SIERRA MINERA	3
IES VALLE DE LEIVA	2
IES VALLE DEL SEGURA	2
IES VEGA DE ARGOS	1
IES VEGA DEL TÁDER	2

IES VICENTE MEDINA	2
IES VILLA DE ALGUAZAS	3
IESO LIBRILLA	1
IESO PEDANÍAS ALTAS	1
IESO PUEBLOS DE LA VILLA	1

Tabla 87. Centros participantes en el estudio y número de profesores que participan en cada centro.

ANEXO 13

Descriptivos de frecuencia de la opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje colaborativo.

Se muestran reticentes a trabajar en grupo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	43	34,1
Parcialmente de acuerdo	46	36,5
Totalmente de acuerdo	5	4
Totalmente en desacuerdo	32	25,4
Comparten sus aprendizajes y responsabilidades cuando trabajan en grupo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	25	19,8
Parcialmente de acuerdo	68	54
Totalmente de acuerdo	28	22,2
Totalmente en desacuerdo	5	4
Se esfuerzan en compartir conocimientos cuando trabajan en grupo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	22	17,5
Parcialmente de acuerdo	67	53,2
Totalmente de acuerdo	32	25,4
Totalmente en desacuerdo	5	4
Trabajan y aprenden más rápido en grupo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	19	15,1
Parcialmente de acuerdo	74	58,7
Totalmente de acuerdo	27	21,4
Totalmente en desacuerdo	6	4,8
Organizan mejor sus trabajos cuando trabajan en grupo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	30	23,8
Parcialmente de acuerdo	67	53,2
Totalmente de acuerdo	22	17,5
Totalmente en desacuerdo	7	5,6
Aprenden más y mejor en grupo que individualmente	Frecuencia	Porcentaje

Parcialmente en desacuerdo	32	25,4
Parcialmente de acuerdo	72	57,1
Totalmente de acuerdo	16	12,7
Totalmente en desacuerdo	6	4,8
Construyen conjuntamente el conocimiento sobre el contenido a aprender	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	18	14,3
Parcialmente de acuerdo	75	59,5
Totalmente de acuerdo	25	19,8
Totalmente en desacuerdo	8	6,3
Se dividen el trabajo y limitan su colaboración a poner en común los resultados de cada uno sin más	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	38	30,2
Parcialmente de acuerdo	68	54
Totalmente de acuerdo	14	11,1
Totalmente en desacuerdo	6	4,8
Aprenden a ser más tolerantes y respetuosos con los demás	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	13	10,3
Parcialmente de acuerdo	61	48,4
Totalmente de acuerdo	49	38,9
Totalmente en desacuerdo	3	2,4
Comparten los conocimientos adquiridos	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	13	10,3
Parcialmente de acuerdo	69	54,8
Totalmente de acuerdo	40	31,7
Totalmente en desacuerdo	4	3,2
Si son brillantes, prefieren trabajar individualmente	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	24	19
Parcialmente de acuerdo	55	43,7
Totalmente de acuerdo	33	26,2
Totalmente en desacuerdo	14	11,1

De los menos aventajados, prefieren el trabajo colaborativo para trabajar menos y aprovecharse del trabajo de los compañeros	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	24	19
Parcialmente de acuerdo	66	52,4
Totalmente de acuerdo	29	23
Totalmente en desacuerdo	7	5,6
Tienen una mayor autonomía y control sobre su propio aprendizaje	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	27	21,4
Parcialmente de acuerdo	74	58,7
Totalmente de acuerdo	24	19
Totalmente en desacuerdo	1	0,8
Comprenden conceptos con mayor facilidad con las explicaciones que se dan entre los miembros del grupo	Frecuencia	Porcentaje
Parcialmente en desacuerdo	20	15,9
Parcialmente de acuerdo	74	58,7
Totalmente de acuerdo	29	23
Totalmente en desacuerdo	3	2,4

Tabla 88. Descriptivos de frecuencia de la opinión de los profesores sobre la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje colaborativo.