



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA

DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

**Materiales *online* para el  
aprendizaje y la evaluación del  
inglés: análisis, diseño, propuesta  
y validación de recursos**

Tesis doctoral presentada por:

**Antonio Martínez Sáez**

Dirigida por:

**Dra. D.<sup>a</sup> Ana Gimeno Sanz  
y Dr. D. Jesús García Laborda**

Valencia, diciembre 2015



A mis padres, mi hermano y Lucía.

Especialmente a mi padre, quien confió siempre en mí,  
deseaba que llegara este momento y terminó de darme fuerza,  
ya desde allá arriba, para conseguirlo.



## Resumen

Actualmente el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) y, en concreto, la vertiente *online* empleada para editar y publicar nuevos recursos destinados al aprendizaje de lenguas representan un campo de estudio muy variado y con una influencia cada vez mayor en el ámbito educativo. También juegan un papel esencial en esta área las nociones de “aprendizaje autónomo” y “autoaprendizaje”, así como la necesidad de aumentar el nivel de motivación y confianza de los estudiantes que se adentran en el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. La presente tesis cubre todos los pasos que han permitido completar un proceso de diseño, creación, implementación y validación de materiales de aprendizaje *online* en el contexto de la educación superior.

La investigación desarrollada ha permitido sentar las bases para implantar materiales de reciente creación destinados al aprendizaje de lenguas y hacerlos accesibles a los estudiantes de la Universitat Politècnica de València (UPV), y también a otros de fuera de ella que pudiesen manifestar su deseo de trabajar con ellos. El propósito fundamental ha sido incluir en los materiales resultantes aquellos elementos y aspectos que resultasen más adecuados y eficientes. Este hecho posibilitaría que los estudiantes reciban recursos más fiables y apropiados, capaces de cumplir con los requisitos y responder mejor al nivel intermedio-alto de inglés (B2 en base al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*).

El desarrollo e implantación de los materiales citados, el estudio, desde una perspectiva contrastiva y comparativa, de las diferentes modalidades de aprendizaje y evaluación, así como el análisis de las experiencias y opiniones aportadas por los estudiantes que han participado en el presente estudio han sido aspectos esenciales a la hora de aportar al lector una visión clara de algunos de los rasgos más representativos del campo de estudio conocido como ALAO. Una de las conclusiones más destacables ha sido que los estudiantes han valorado de manera muy positiva tanto los materiales resultantes como el formato *online* empleado para trabajar con ellos, y cómo todavía muestran su preferencia por la modalidad que combina dicho canal con la figura de un profesor encargado de controlar el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos.



# Resum

En l'actualitat, l'Aprenentatge de Llengües Assistit per Ordinador (ALAO) i en concret, el vessant *online* emprat per a editar i publicar nous recursos destinats a l'aprenentatge de llengües, representen un camp d'estudi molt variat i amb una influència cada vegada major en l'àmbit educatiu. També juguen un paper essencial en aquesta àrea les nocions “aprenentatge autònom” i “autoaprenentatge”, així com la necessitat d'augmentar el nivell de motivació i confiança dels estudiants que s'endinsen en l'aprenentatge de segones llengües o llengües estrangeres. La present tesi cobreix tots els passos que han permès completar un procés de disseny, creació, implementació i validació de materials d'aprenentatge *online* en el context de l'educació superior.

La recerca desenvolupada ha permès definir les bases per a implantar materials de recent creació destinats a l'aprenentatge de llengües i fer-los accessibles als estudiants de la Universitat Politècnica de València (UPV), i també a d'altres estudiants de fora de la institució que pogueren manifestar el seu desig de treballar-hi. El propòsit fonamental ha estat incloure en els materials resultants aquells elements i aspectes que resultaren més adequats i eficients. Aquest fet possibilitaria que els estudiants reben recursos més fiables i apropiats, capaços de complir amb els requisits i respondre millor al nivell intermedi-alt d'anglès (B2 sobre la base del *Marc Comú Europeu de Referència per a les Llengües*).

El desenvolupament i la implantació dels materials citats, l'estudi, des d'una perspectiva contrastiva i comparativa, de les diferents modalitats d'aprenentatge i avaluació, així com l'anàlisi de les experiències i les opinions aportades pels estudiants que han participat en el present estudi, han estat aspectes essencials a l'hora d'aportar al lector una visió clara d'alguns dels trets més representatius del camp d'estudi conegut com ALAO. Una de les conclusions més destacables ha estat que els estudiants han valorat de manera molt positiva tant els materials resultants com el format *online* emprat per a treballar-hi, i com encara mostren la seua preferència per la modalitat que combina aquest canal amb la figura d'un professor encarregat de controlar el procés d'aprenentatge i els resultats obtinguts.





# Abstract

Computer Assisted Language Learning (CALL) and in particular, the online variant used to edit and publish new language learning resources are currently seen as a wide-ranging and increasingly influential field in the world of education. The notions “autonomous learning” and “self-access learning” and the need to foster students’ motivation and confidence when it comes to starting to learn second and foreign languages are also essential components in this area. This thesis covers all the steps taken throughout the entire process of design, creation, implementation, and validation of new online learning materials in the context of higher education.

The research conducted has laid the theoretical foundation to implement new language learning materials and make them accessible to students at Universitat Politècnica de València (UPV) and also to students who are not official members of this institution who could express their wish to work on them. The outstanding aim has been including the most adequate and efficient items and features in the resulting materials, which would provide students with more reliable and appropriate resources, able to fulfil the requirements and better respond to the expected upper-intermediate level of English (B2, according to the *Common European Framework of Reference for Languages*).

The development and implementation of the aforementioned materials, the study, from a contrastive and comparative perspective, of the different learning and assessment modalities, and the analysis of the experiences and opinions given by the students who have participated in the present study have been key components able to present the reader with a clear perspective of some of the most representative features in the field of CALL. One of the main conclusions has been that students have assessed as very positive the resulting materials, as well as the online format used to work on them, and how they still show their preference for the modality that combines this channel with the figure of a lecturer monitoring their learning process as well as their learning outcomes.



## Agradecimientos

Tras concluir los estudios de Filología Inglesa y durante el último año académico de los estudios de Traducción e Interpretación, llegaba el momento de plantearse el comienzo de una nueva fase formativa; el inicio de un programa de Doctorado. Durante mi estancia en la ciudad belga de Gante, abría un mensaje remitido por la Dra. Ana Gimeno y el Dr. José Macario de Siqueira. Es posible que abrir aquel *email* haya sido uno de los actos más determinantes y decisivos en mi carrera profesional, así como un punto de inflexión que me iba a permitir compaginar mi formación hasta el momento con un área completamente novedosa para mí. En dicho *email* se planteaba una nueva y muy atractiva oportunidad; poder aspirar a una beca predoctoral para trabajar con ellos en el Grupo de Investigación CAMILLE (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*) en el Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València (UPV). Unos meses más tarde, recibía, gracias a todo el esfuerzo y la ayuda inestimable prestada por los dos doctores ya citados, unas veces mano a mano, otras veces en la distancia hasta mi vuelta a Valencia, una beca de Formación de Personal Investigador de carácter predoctoral, concedida por la Generalitat Valenciana, institución a la que también quisiera expresar mi más sincero agradecimiento por el importantísimo apoyo recibido. Dicha beca me ha permitido alcanzar una de mis metas; compaginar los conocimientos lingüísticos adquiridos durante mi formación universitaria con un campo que me parecía realmente innovador y con infinitas posibilidades para la investigación, como era el de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Asistidos por Ordenador. Una de las ideas que percibía con claridad de antemano era que el programa de Doctorado que algún día cursaría debía cumplir con un requisito importante, el hecho de que me pudiera permitir iniciar el estudio en un área que fuera completamente novedosa y que planteara desafíos en vertientes prácticas no tratadas hasta la fecha en los planes de estudio universitarios que había cursado.

Durante estos años, la Dra. Ana Gimeno y el Dr. José Macário de Siqueira siempre han estado ahí, y junto a ellos, todos los compañeros y amigos que han ido pasando por el grupo de investigación CAMILLE y que paso a citar de forma ordenada, teniendo en cuenta el momento en el que dejamos de trabajar juntos: Ana Sevilla, Roberto González, Marsha

Burnett, Izabel Araujo, Julio Bermúdez, Héctor Martín, Mercedes García, Álex Puig, Miguel Ferrando, Izabel Sarmento, Ainoha Martín, Melina Butera, Fernando Jiménez, así como los profesores de lenguas del Departamento de Lingüística Aplicada que también integran CAMILLE. Éste es un grupo muy dinámico, con perfiles muy variados y en el que siempre he podido disfrutar de un entorno de trabajo envidiable. De él también me he ido llevando muy buenos amigos con los que he compartido y sigo compartiendo muy gratas experiencias y que en algunos casos suponen, a día de hoy, un apoyo muy importante en mi vida. También a ellos les muestro un agradecimiento lleno de cariño y les dedico este trabajo. Los integrantes del grupo son principalmente ingenieros informáticos y licenciados en Filología Inglesa. Gracias a esos dos perfiles profesionales, la labor de investigación y desarrollo de planes de trabajo han resultado muy eficientes y enormemente satisfactorios, lo que me ha permitido ampliar con creces mis conocimientos, no sólo en el área en la que me había formado académicamente, sino también en campos de la pedagogía y la didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras y en vertientes eminentemente tecnológicas como las planteadas por los entornos, plataformas y soluciones de aprendizaje *online*, el lenguaje de programación, los múltiples recursos informáticos y electrónicos disponibles y muchas otras cuestiones que irán quedando patentes a lo largo de la tesis.

El inicio del programa de Doctorado en “Lenguas y Tecnología” me permitía también estudiar e investigar en la UPV, la institución vecina de la Universitat de València, en la que cursé mis estudios universitarios. Sorprendentemente, aquella universidad que siempre había considerado, junto a mis compañeros de Filología, como la de los ingenieros y arquitectos, tan cercana en la distancia, pero que parecía tan lejana en cuanto a conocimientos y formación, se convertía en mi nueva casa. Este nuevo entorno de estudio y formación me planteaba numerosos puntos de inspiración de cara al amplísimo abanico de posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en un contexto de carácter eminentemente científico y técnico. La universidad me la presentó una persona a la que también tengo mucho que agradecer y que también ha sido un pilar fundamental en mi formación como doctorando. De él he recibido multitud de consejos de un valor incalculable, así como orientación y apoyo que han resultado fundamentales en los momentos decisivos. Se trata del Dr. Jesús García Laborda. Recuerdo que fue él quien me acompañó a resolver un trámite burocrático en el otro extremo del campus, un paseo que me sirvió para conocer mucho más sobre mi nuevo entorno de trabajo y sobre las múltiples vertientes, vías y posibilidades para la investigación que planteaba esta nueva fase formativa en torno al

Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador. Esa fue la misma mañana en la que también conocí a la Dra. Ana Gimeno, quien, desde el primer momento, desde el primer *email*, me pareció una persona de la que podría aprender muchísimo, como efectivamente ha sido. Ana no sólo ha sido una fuente de inspiración, de energía y de positivismo, sino también un clarísimo modelo a seguir, tanto a nivel personal, como en todas las vertientes que rodean al área de la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Asistidos por Ordenador. A lo largo de estos años, he compartido muchos momentos con ellos, mayoritariamente buenos y algunos más difíciles. Por todos ellos y por el modo en el que se han ido desarrollando, siempre les estaré agradecido.

Durante el desarrollo de la tesis, he ido compaginando la investigación y la redacción de la misma con la impartición de clases de inglés técnico en la UPV y de lengua inglesa y traducción en la Universidad Autónoma de Madrid. La experiencia en la UPV me otorgó la gran oportunidad de formar parte de la experiencia docente en el campo del inglés técnico con estudiantes de los grados de Ingeniería Aeroespacial e Ingeniería Mecánica en la Escuela Técnica Superior de la Ingeniería del Diseño, así como en la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador”, seguida por alumnos de toda la universidad, de la que se hará mención más adelante por su papel importante para el desarrollo de la tesis. Ésta ha sido una experiencia de gran utilidad y de la que he ido disfrutando más y más conforme iba ampliando mi formación y experiencia. También ha sido una importante fuente de inspiración en la que han ido surgiendo múltiples desafíos y preguntas de elevado interés de cara a aumentar la eficiencia en el terreno de la enseñanza de lenguas en un entorno como el de la UPV. Durante esta fase, no sólo he recibido el respaldo de la Dra. Ana Gimeno, también el de otros profesores, como el Dr. Rafael Seiz o la Dra. Francesca Romero, que me han ofrecido ayuda, consejos, dedicación y apoyo tanto profesional como personal siempre que lo he necesitado. Con ellos he compartido mi experiencia docente, he recibido orientación y he aprendido muchísimo.

La Dra. Dorothy Kenny y la Dra. Françoise Blin facilitaron mi incorporación a la institución Dublin City University durante mi estancia de investigación en Irlanda, financiada también dentro del marco de la beca otorgada por la Generalitat Valenciana. A dichas doctoras y a la universidad con sede en Dublín va dirigido un agradecimiento muy sincero por hacer posible que disfrutase de un periodo muy fructífero y positivo para la investigación desarrollada, en el que continúe aprendiendo y en el que pude trabajar en un entorno inigualable y sentirme como en casa.

Todo el contexto presentado y el conjunto de experiencias formativas, profesionales y personales a las que he ido haciendo alusión, me han ido enriqueciendo en mis pasos iniciales como investigador, profesor y también como persona. La presente tesis es el resultado tangible de todo este proceso y en ella espero que queden patentes y claramente recogidos todos los aspectos y matices de todos estos años de trabajo.

# Índice de contenidos

RESUMEN .....	V
RESUM .....	VII
ABSTRACT .....	IX
AGRADECIMIENTOS .....	XI
ÍNDICE DE CONTENIDOS .....	XV
ÍNDICE DE TABLAS .....	XIX
ÍNDICE DE IMÁGENES .....	XIX
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS .....	XXI
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
1.1 PUNTO DE PARTIDA .....	1
1.2 OBJETIVOS, HIPÓTESIS DE PARTIDA Y METODOLOGÍA .....	9
1.3 EXPLICACIÓN DE LA ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE LA TESIS .....	14
<b>CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZACIÓN .....</b>	<b>19</b>
2.1 LA UNESCO Y SUS INFORMES SOBRE EDUCACIÓN .....	20
2.2 EL CONTEXTO EUROPEO Y EL PROCESO DE BOLONIA .....	24
2.3 LA EUROPA DE LAS COMPETENCIAS .....	28
2.4 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS .....	39
2.5 LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA: REQUISITOS, POLÍTICAS DE INVERSIÓN Y CREADORES, RECEPTORES Y USUARIOS DE LOS MATERIALES DE APRENDIZAJE DESARROLLADOS .....	41
<b>CAPÍTULO 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ESTADO DE LA CUESTIÓN .....</b>	<b>49</b>
3.1 ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS Y LENGUAS EXTRANJERAS .....	50
3.1.1 <i>Las teorías y perspectivas psicolingüísticas</i> .....	56
3.1.2 <i>Los métodos de aprendizaje de lenguas</i> .....	64
3.2 LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LAS COMUNICACIONES Y LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS .....	75
3.2.1 <i>Irrupción de las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones y los inicios de su aplicación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas</i> .....	80
3.2.2 <i>Aprendizaje y enseñanza de lenguas asistidos por ordenador (ALAO – ELAO)</i> .....	85
3.2.3 <i>Evolución de la aplicación de las herramientas y de los recursos informáticos y cambios en las metodologías y en los planteamientos didácticos de aprendizaje y enseñanza</i> .....	96
3.2.4 <i>El aprendizaje de lenguas a través de recursos online / web-based language learning</i> .....	102
3.2.5 <i>Últimos avances en el área</i> .....	109

3.2.6 Criterios de percepción visual de los materiales online .....	117
3.2.7. La motivación y la actitud hacia el aprendizaje.....	121
3.2.8 El efecto Washback.....	127
3.2.9 La importancia de la retroalimentación o feedback.....	130
3.3 LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS.....	143
3.3.1 Contexto de la UPV como institución de estudios científico-técnicos.....	143
3.3.2 Aprendizaje y enseñanza del Inglés para Fines Específicos (IFE) .....	146
3.3.3 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) .....	151
3.3.4 LFP y AICLE asistidos por ordenador .....	159

## **CAPÍTULO 4. PROCESO PRÁCTICO DE DISEÑO, DESARROLLO E IMPLEMENTACIÓN DE MATERIALES ONLINE DE CREACIÓN PROPIA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS**.....165

4.1 DISEÑO Y DESARROLLO DE MATERIALES DE APRENDIZAJE ONLINE DE CREACIÓN PROPIA .....	166
4.1.1 Estudio de métodos preparatorios de inglés nivel B2 ya existentes: formato impreso y electrónico/online.....	191
FORMATO IMPRESO (LIBROS DE TEXTO) .....	192
RECURSOS PREPARATORIOS ONLINE .....	235
4.1.2 Exámenes oficiales de inglés equivalentes al nivel B2 .....	241
4.1.3 Examen oficial Cambridge First Certificate in English y su evolución .....	250
4.1.4 Exámenes informatizados y el Cambridge Computer Based First Certificate in English .....	258
4.1.5 Estructura del curso creado; módulos y unidades .....	266
4.1.6 Curso y Tester; dos herramientas complementarias y paralelas.....	271
4.2 CREACIÓN Y EDICIÓN DE LOS CONTENIDOS .....	273
4.2.1 La Plataforma y gestor online de contenidos InGenio .....	275
4.2.1.1 Plantillas .....	283
EJERCICIOS DE OBSERVACIÓN .....	288
EJERCICIOS DE VÍDEO.....	288
EJERCICIOS DE OPCIÓN MÚLTIPLE (SOLUCIÓN ÚNICA CON MENÚ DESPLEGABLE).....	289
EJERCICIOS DE OPCIÓN MÚLTIPLE (SOLUCIÓN ÚNICA CON VARIAS OPCIONES) .....	289
EJERCICIOS DE OPCIÓN MÚLTIPLE (SOLUCIÓN MÚLTIPLE).....	289
EJERCICIOS DE HUECOS .....	290
EJERCICIOS DE ORDENACIÓN .....	290
IMAGEN CLICABLE (PASIVO DE RESPUESTA ÚNICA) .....	291
IMAGEN CLICABLE (ACTIVO DE RESPUESTA MÚLTIPLE) .....	291
TEXTO LIBRE .....	291
DICTADO .....	292
EJERCICIOS DE ASOCIACIÓN.....	292
SOPA DE LETRAS.....	292
AHORCADO .....	293
4.2.1.2 La evaluación a través de InGenio .....	293
4.2.2 Contenidos teóricos.....	295
4.2.3 Contenidos prácticos y tipologías de ejercicios.....	300
4.2.3.1 Tipologías de ejercicios del examen oficial FCE.....	301
READING (COMPRESIÓN ESCRITA) .....	301
WRITING (EXPRESIÓN ESCRITA).....	325



USE OF ENGLISH (INGLÉS EN USO; GRAMÁTICA Y VOCABULARIO).....	331
LISTENING (COMPRESIÓN ORAL).....	348
SPEAKING (EXPRESIÓN ORAL) .....	361
4.2.3.2 Incorporación de contenidos específicos: inglés técnico .....	381
4.2.4 <i>Creación de recursos y objetos complementarios de aprendizaje</i> .....	385
4.2.4.1 Grabaciones <i>Polimedia</i> .....	388
4.2.4.2 Grabaciones <i>Polimedia Plus</i> .....	389
4.2.4.3 Grabaciones <i>Screencast</i> .....	390
4.3 IMPLEMENTACIÓN .....	391
4.3.1 <i>Modalidades de aprendizaje y evaluación de los materiales desarrollados (modalidades de tutor)</i> .....	392
4.3.2 <i>Primera fase de la implementación</i> .....	401
4.3.2.1 Contexto y participantes.....	401
4.3.2.2 Modalidades de aprendizaje y evaluación .....	402
4.3.3 <i>Segunda fase de experimentación (Contexto de inmersión lingüística, desarrollado en la Dublin City University)</i> .....	403
4.3.3.1 Contexto y participantes.....	404
4.3.3.2 Modalidades de aprendizaje y evaluación .....	405
4.3.4 <i>Práctica de las destrezas orales</i> .....	406
4.3.4.1 Práctica de la comprensión oral .....	406
4.3.4.2 Práctica de la expresión oral.....	408
4.3.4.3 Utilización de plataformas de comunicación asistida por ordenador ( <i>Computer Mediated Communication, CMC</i> ) .....	411
4.3.4.3.1 <i>Policonecta</i> .....	420
4.3.4.3.2 <i>Polireunión</i> .....	421
4.3.4.3.3 <i>Skype</i> .....	422
<b>CAPÍTULO 5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA LA VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE ENTORNOS Y MATERIALES ONLINE PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS .....</b>	<b>425</b>
5.1 METODOLOGÍAS DE VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE ENTORNOS DE APRENDIZAJE ONLINE .....	426
5.1.1 <i>Recursos con características similares a InGenio</i> .....	428
5.1.2 <i>Evolución de los diferentes sistemas: Últimas soluciones y avances planteados</i> .....	433
5.1.3 <i>Criterios para la validación y evaluación de InGenio</i> .....	435
5.1.4 <i>Posibilidades de evolución y expectativas de mejora de la plataforma</i> ...	445
5.2 METODOLOGÍAS DE VALIDACIÓN Y EVALUACIÓN DE LOS RECURSOS DE APRENDIZAJE DE LENGUAS ONLINE.....	450
5.2.1 <i>Validación y evaluación de los contenidos</i> .....	450
5.2.1.1 Estudio desarrollado en la UPV (Contexto de aprendizaje de una lengua extranjera).....	463
Encuesta inicial.....	463
Primera parte del cuestionario .....	463
Segunda parte: Uso de las TIC .....	473
Tercera parte: Expectativas y experiencias .....	483
Cuarta parte: Estilos de aprendizaje .....	488

Quinta parte: Conocimiento del <i>MCERL</i> y del examen FCE y su versión informatizada.....	492
Encuesta final.....	496
Sección A: Aspectos generales.....	497
Sección B: Contenidos del curso.....	509
Sección C: Autoevaluación del estudiante y comentarios personales.....	520
Sección D: Sesiones voluntarias para la práctica de la expresión oral.....	532
Sección E: Mejoras en el futuro.....	536
5.2.1.2 Estudio desarrollado en la DCU (Contexto de aprendizaje en un entorno de inmersión lingüística).....	539
<b>CAPÍTULO 6. RESULTADOS GENERALES Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>547</b>
<b>CHAPTER 7. FINAL CONCLUSION AND DIRECTIONS FOR FUTURE RESEARCH .....</b>	<b>565</b>
<b>CAPÍTULO 7. CONCLUSIÓN FINAL Y FUTURAS INVESTIGACIONES .....</b>	<b>573</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>583</b>
LIBROS DE TEXTO (ORDEN CRONOLÓGICO):.....	602
<b>ANEXO.....</b>	<b>605</b>
1. INFORMACIÓN ADICIONAL SOBRE LAS SECCIONES DEL EXAMEN OFICIAL CAMBRIDGE FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH EN SU VERSIÓN DE 2008 .....	605
2. PRE-QUESTIONNAIRE – INGLÉS ASISTIDO POR ORDENADOR (IAO).....	617
3. FINAL QUESTIONNAIRE - INGLÉS ASISTIDO POR ORDENADOR (IAO).....	623

# Índice de tablas

TABLA 1: “KEY FACTORS FOR INFORMED ICT INTEGRATION” (VALLANCE ET AL., 2009: 5) .....	92
TABLA 2: DIMENSIONES DE LAS TAREAS ASOCIADAS A LA MODALIDAD DIRECTA DE EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA. ADAPTADA DE: PURVES ET AL. (1984: 397-8) Y HALE ET AL. (1996), RECOGIDA EN WEIGLE (2009: 63). .....	326
TABLA 3: CRITERIOS SOBRE LA ADECUACIÓN DE CALL (TRADUCIDO Y ADAPTADO DE CHAPPELLE, 2001: 58) .....	458

# Índice de imágenes

IMAGEN 1: TRIÁNGULO CALL EN LA UPV .....	47
IMAGEN 2: VARIADAS RAMIFICACIONES A PARTIR DEL NÚCLEO CENTRAL .....	107
IMAGEN 3: DIAGRAMA SOBRE LOS “ELEMENTOS DE UN PROGRAMA DE EDUCACIÓN ABIERTA” .....	126
IMAGEN 4: PANTALLA DE EDICIÓN DEL FEEDBACK EN LA PLATAFORMA ONLINE INGENIO .....	139
IMAGEN 5: FEEDBACK POR ÍTEM.....	139
IMAGEN 6: FEEDBACK MEDIDO A PARTIR DEL GRADO DE EFICACIA DEL ESTUDIANTE .....	140
IMAGEN 7: MODELO DE INTERACCIÓN PROPUESTO POR DO COYLE (2009) .....	157
IMAGEN 8: REPRESENTACIÓN DEL CONCEPTO DE “FLEXIBILITY” POR MEHISTO ET AL., (2008).....	158
IMAGEN 9: ESCALA DE RESULTADOS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN IELTS .....	244
IMAGEN 10: EQUIVALENCIA DE LOS NIVELES ASCENTIS ANGLIA ESOL INTERNATIONAL EXAMINATIONS EN RELACIÓN CON EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS.....	246
IMAGEN 11: CAPTURA DE PANTALLA DE UNO DE LOS EJERCICIOS DE READING EN EL CB FCE .....	264
IMAGEN 12: CAPTURA DE PANTALLA DE UNO DE LOS EJERCICIOS DE WRITING EN EL CB FCE .....	264
IMAGEN 13: CAPTURA DE PANTALLA DE UNO DE LOS EJERCICIOS DE USE OF ENGLISH EN EL CB FCE .....	265
IMAGEN 14: CAPTURA DE PANTALLA DE UNO DE LOS EJERCICIOS DE LISTENING EN EL CB FCE .....	266
IMAGEN 15: ÍNDICE DE CONTENIDOS DEL MÓDULO 1 DEL FCE ONLINE COURSE AND TESTER.....	267
IMAGEN 16: ÍNDICE AMPLIADO DE LA PRIMERA UNIDAD .....	269
IMAGEN 17: INTERFAZ DE ACCESO A INGENIO.....	284
IMAGEN 18: INTERFAZ INICIAL DEL USUARIO “REDACTOR” .....	285
IMAGEN 19: INTERFAZ DEL USUARIO “REDACTOR”, PANTALLA DE EJERCICIOS .....	286
IMAGEN 20: APARTADO TEÓRICO EN LA SECCIÓN DE WRITING EN LA UNIT 7 DEL FCE ONLINE COURSE, MODULE 1 .....	299
IMAGEN 21: APARTADO TEÓRICO EN LA SECCIÓN DE USE OF ENGLISH EN LA UNIT 5 .....	299
IMAGEN 22: INTERFAZ DEL REDACTOR EN LA PLANTILLA “MULTIPLE CHOICE (SINGLE-SELECTION)” .....	313
IMAGEN 23: CONTINUACIÓN DE LA INTERFAZ DEL REDACTOR EN LA PLANTILLA .....	314
IMAGEN 24: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “MULTIPLE CHOICE” .....	315
IMAGEN 25: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “MULTIPLE CHOICE” DE LA SECCIÓN “READING” EN LA UNIT 1 (PANTALLA DE ACCESO A LAS PREGUNTAS DE OPCIÓN MÚLTIPLE) ....	315
IMAGEN 26: INTERFAZ DEL REDACTOR EN LA PLANTILLA “GAP FILLING” .....	319

IMAGEN 27: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “GAPPED TEXT” .....	320
IMAGEN 28: INTERFAZ DEL REDACTOR EN LA PLANTILLA “ASSOCIATION EXERCISES” .....	323
IMAGEN 29: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “MULTIPLE CHOICE” DE LA SECCIÓN “READING” .....	324
IMAGEN 30: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “MULTIPLE MATCHING” .....	325
IMAGEN 31: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA UNO DE LOS EJERCICIOS .....	329
IMAGEN 32: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “MULTIPLE CHOICE CLOZE” .....	341
IMAGEN 33: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “OPEN CLOZE” .....	343
IMAGEN 34: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “WORD FORMATION” .....	345
IMAGEN 35: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “KEY WORD TRANSFORMATIONS” .....	347
IMAGEN 36: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “SENTENCE COMPLETION” .....	359
IMAGEN 37: INTERFAZ DEL ALUMNO PARA EL EJERCICIO “MULTIPLE MATCHING” .....	360
IMAGEN 38: INTERFAZ DEL ALUMNO DE LA PRIMERA PÁGINA DEL EJERCICIO .....	361
IMAGEN 39: ADAPTACIÓN DEL CICLO DE EVALUACIÓN .....	363
IMAGEN 40: EJEMPLO COMÚN DE EJERCICIO PARA LA PRÁCTICA DE “SPEAKING” (UNIT 7).....	372
IMAGEN 41: EJERCICIO PARA LA PRÁCTICA DE UN PUNTO GRAMATICAL CONCRETO EN LA UNIT 5.....	377
IMAGEN 42: CAPTURA DE PANTALLA DE UN EJERCICIO DE PRONUNCIACIÓN EN LA UNIT 2 .....	379
IMAGEN 43: EJERCICIO COMPLEMENTARIO DE LA SECCIÓN “WRITING” EN LA UNIT 2 .....	380
IMAGEN 44: EJERCICIO COMPLEMENTARIO DE LA SECCIÓN “LISTENING” EN LA UNIT 4.....	381
IMAGEN 45: EJERCICIO DE VOCABULARIO ESPECÍFICO .....	384
IMAGEN 46: EJERCICIO DE TEMÁTICA ESPECÍFICA EN LA SECCIÓN DE “READING” DE LA UNIT 4.....	385
IMAGEN 47: <i>POLIMEDIA PLUS</i> “JOB INTERVIEW IN ENGLISH” INCLUIDO EN LA SECCIÓN “SPEAKING” (UNIT 16). IMAGEN 48: <i>POLIMEDIA PLUS</i> “HOW TO WRITE A REPORT” INCLUIDO EN LA SECCIÓN “WRITING” (UNIT 13).....	390
IMAGEN 49: CAPTURA DE PANTALLA DE LA INTERFAZ DE RESULTADOS.....	400

# Glosario de siglas y acrónimos

ADDIE: Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation  
AEES: Área Europea de Educación Superior  
AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras  
ALAO: Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador  
ASIC: Área de Sistemas de la Información y las Comunicaciones (UPV)  
ASR: Automated Speech Recognition  
AVI: Audio Video Interleave  
BBC: British Broadcasting Corporation  
BEC: Business English Certificate  
BOUPV: Boletín Oficial de la Universitat Politècnica de València  
CAA: Computer Assisted Assessment  
CAE: Certificate in Advanced English  
CAI: Computer Assisted Instruction  
CALL: Computer Assisted Language Learning  
CALT: Computer Assisted Language Testing  
CAMILLE: Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment (UPV)  
CAPT: Computer Assisted Pronunciation Training  
CB FCE: Computer Based First Certificate in English  
CBA: Computer Based Assessment  
CBI: Content Based Instruction  
CBT: Computer Based Testing  
CDL: Centro de Lenguas (UPV)  
*CEFR*: *Common European Framework of Reference for Languages*  
CFP: Centro de Formación Permanente (UPV)  
CLIL: Content and Language Integrated Learning  
CMC: Computer Mediated Communication  
CMS: Course Management System  
CPE: Certificate of Proficiency in English  
DCU: Dublin City University  
DLL: Distributed Language Learning  
EAP: English for Academic Purposes  
ECCE: The Examination for the Certificate of Competency in English  
ECPE: The Examination for the Certificate of Proficiency in English  
ECTS: European Credit Transfer and Accumulation System  
EEES: Espacio Europeo de Educación Superior  
EFL: English as a Foreign Language  
EHEA: European Higher Education Area  
ELAO: Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador  
ELT: English Language Teaching  
ESL: English as a Second Language  
ESOL: English for Speakers of Other Languages  
ESP: English for Specific Purposes  
ETS: Educational Testing Service  
EUROCALL: European Association for Computer Assisted Language Learning  
EVE: English Virtual Environment

FCE: First Certificate in English  
GQM: Goal, Question, Metric  
HCI: Human-Computer Interaction  
HTTPS: Hypertext Transfer Protocol Secure  
IAO: Inglés Asistido por Ordenador (UPV)  
ICALL: Intelligent Computer Assisted Language Learning  
ICC: Intercultural Communicative Competence  
ICT: Information and Communications Technology  
IELTS: International English Language Testing System  
IFE: Inglés para Fines Específicos  
ILTS: Intelligent Language Tutoring System  
ITS: Intelligent Tutoring System  
KET: Key English Test  
LCMS: Learning Content Management System  
LFE: Lenguas para Fines Específicos  
LMS: Learning Management System  
LSP: Language for Specific Purposes  
LTS: Language Teacher Education  
MALTED: Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development  
*MCERL: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*  
MOOC: Massive Open Online Course  
NLP: Natural Language Processing  
OMR: Optical Mark Reader  
PBT: Paper-based Test  
PDA: Personal digital assistant  
PET: Preliminary English Test  
PFEL: Procesos Formativos en Línea  
PIME: Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (UPV)  
PTE: The Pearson Test of English  
SALIS: School of Applied Language and Intercultural Studies (DCU)  
SLA: Second Language Acquisition  
TELL: Technology Enhanced Language Learning  
TIC: Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones  
TL: Target Language  
TOEFL: Test of English as a Foreign Language  
TOEIC: Test of English for International Communication  
TPR: Total Physical Response  
TTS: Text-to-speech  
UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)  
UPV: Universitat Politècnica de València  
URL: Uniform Resource Locator  
VLC: Virtual Learning Community  
VLE: Virtual Learning Environment  
VW: Virtual Worlds  
VWC: Video-Web Communication  
WELL: Web Enhanced Language Learning  
WWW: World Wide Web  
ZPD: Zone of Proximal Development

# Capítulo 1. Introducción

## *1.1 Punto de partida*

La presente tesis se plantea dentro del área de la lingüística aplicada y se inicia con el objetivo de indagar en los campos y vertientes relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas asistidos por ordenador y la fusión o combinación entre el aprendizaje de lenguas extranjeras y de contenidos específicos dentro del contexto de enseñanzas y estudios eminentemente científico-técnicos de la UPV. Es ésta la institución principal en la que se ha desarrollado todo el trabajo de investigación paralelo a la tesis, en concreto como miembro del Grupo de investigación CAMILLE (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*). El eje en torno al que comenzó a gestarse la tesis vino determinado por el trabajo de investigación con título “Propuesta de parámetros para el diseño de un curso preparatorio de inglés *online* para la realización de pruebas y exámenes informatizados”. El objetivo de dicho trabajo fue definir y establecer los parámetros que permitieran iniciar el posterior desarrollo de un curso *online* de inglés general nivel B2 (intermedio-alto). Dicho curso comenzó a crearse con la intención de desarrollar un canal de preparación *online* y alternativo para los alumnos de la UPV que quisieran recurrir a él con el objetivo de alcanzar o consolidar un nivel B2 en inglés. Fue éste un requisito obligatorio fijado por la UPV en 2008 para que los alumnos pudiesen finalizar sus estudios de grado y obtener la titulación correspondiente. De igual modo, este curso preparatorio, al que hemos llamado *InGenio FCE Online Course*, en combinación con una plataforma de evaluación paralela, *InGenio FCE Online Tester*<sup>1</sup>, ha sido diseñado teniendo muy presentes los requisitos demandados por el examen oficial de inglés *First Certificate in English* de la University of Cambridge. Por este motivo, los materiales desarrollados y publicados han sido también planteados como un posible canal de preparación de cara a la superación de dicho examen oficial y la obtención, por tanto, de un título acreditativo del nivel de inglés requerido. Un punto que no podemos dejar de mencionar y al que volveremos en la sección de metodología es el hecho de que ha resultado muy complicado poder incluir en la tesis información relacionada con

---

<sup>1</sup> Toda la información relativa a esta herramienta de evaluación paralela queda recogida en la Tesis doctoral de la Dra. Ana Sevilla Pavón (2013).

grupos de alumnos que hayan utilizado los materiales y se hayan presentado posteriormente al examen oficial. Consideramos que el planteamiento y realización de dicho estudio hubiese posibilitado la obtención de datos empíricos muy útiles de cara a la validación de los materiales desarrollados en dicha vertiente. Este factor conducirá a que la sección destinada a validar el nivel intermedio-alto de los materiales sea clave para determinar la adecuación de los mismos al planteamiento y a los objetivos iniciales.

La investigación que fundamenta la presente tesis gira principalmente en torno al diseño y la creación de materiales destinados al aprendizaje y la evaluación de lenguas asistidos por ordenador, pues se ha pretendido ofrecer resultados tangibles y recursos utilizables por estudiantes, así como también sentar las bases concretas en torno al proceso en sí de diseño, desarrollo, implementación y validación, por diferentes vías, de materiales *online* para el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras. Una de las novedades de la tesis puede encontrarse en que los recursos resultantes no sólo tratan de contribuir en la fase de preparación para el examen oficial FCE, sino que han contado con un objetivo más amplio de cara a posibilitar la superación de cualquier otro examen de carácter nacional o internacional que evalúe y certifique dicho nivel. El motivo de la elección del nivel B2 no ha sido aleatorio, pues como se ha introducido anteriormente y como se podrá corroborar en secciones posteriores, fue el fijado como requisito por la propia universidad. De éste y otros muchos factores que se expondrán a lo largo de la tesis deriva la importancia de detectar el nivel de lengua con el que se está trabajando para asegurar que se alcanzan unos resultados eficientes. Por tanto, una parte importante de la evaluación y la validación de los materiales resultantes estará encaminada a la necesidad de corroborar y certificar que el nivel de los materiales creados es el nivel fijado como meta a la hora de diseñar y redactar los contenidos.

La presente tesis parte con el objetivo de seguir de modo paralelo todo el proceso de diseño, desarrollo, implementación y validación de los materiales resultantes, creando una importante base teórica que sea útil para el desarrollo futuro de nuevos materiales educativos presentados a los alumnos en un formato informatizado. La tesis recogerá y documentará con la mayor precisión posible aspectos de relevancia concernientes a todas las fases integradas en el proceso. De este modo, la investigación se nutre del proceso de creación del curso y viceversa, el curso –durante su fase de conclusión, adaptación y mejora– se nutre de toda la investigación paralela.



Contextos técnicos y no lingüísticos como los que se presentan en la UPV remarcan la necesidad de poner a disposición de los alumnos sistemas de aprendizaje que les permitan incrementar las posibilidades de práctica en una lengua extranjera, también fuera del contexto del aula o de un modo autónomo contando con la asistencia de un tutor. Desde el grupo de investigación CAMILLE se han iniciado los pasos para la creación del mencionado curso, con el fin último de aunar los contenidos y la práctica de todas las destrezas lingüísticas por igual, y permitir a los alumnos alcanzar un nivel de inglés intermedio alto, como ya ha quedado recogido con anterioridad. El punto inicial puede hallarse en que ni en la UPV ni en general en toda la Web se han encontrado cursos de estas características y que a su vez ayuden a fomentar el conjunto de competencias generales y específicas tan demandadas dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Villa y Poblete, 2007). Algunos ejemplos pueden ser los siguientes: el desarrollo de la competencia comunicativa, la autonomía personal, la capacidad de resolución de problemas, la planificación eficiente tomando en consideración las metas personales, las prioridades y los métodos a seguir, a la vez que se fomenta en los alumnos el conocimiento global y los contenidos específicos de sus respectivas titulaciones de grado, etc. La tesis incorporará una clasificación de competencias que los materiales desarrollados pretenderán recoger y que también deberían tratar de fomentar y desarrollar los cursos que empiecen a aparecer durante la etapa educativa de convergencia europea. De igual modo, se abordará la reflexión sobre qué medios pueden ponerse a disposición de alumnos y profesores para dinamizar todo el proceso de adquisición de contenidos lingüísticos, no lingüísticos (específicos de temática científico-técnica) y competencias generales y específicas.

Resulta de interés el estudio de cursos o métodos didácticos destinados a la enseñanza o aprendizaje de lenguas, así como de materiales desarrollados específicamente para la preparación para exámenes oficiales, pero parece aún más atractiva la opción de desarrollar materiales propios. Son muchos los autores que se refieren a la necesidad de que los profesores de lenguas sean capaces no sólo de seleccionar métodos adecuados para sus necesidades concretas en el aula, sino también que lleguen a crear sus propios materiales o adaptar otros ya existentes con el objetivo de obtener cursos o métodos didácticos perfectamente adecuados a las demandas de cada grupo o contexto educativo concreto (Cunningsworth, 1995; Tomlinson: 1998). Todo esto teniendo en cuenta que el desarrollo y la creación de materiales didácticos y evaluadores destinados a la práctica y al aprendizaje de una segunda lengua obligan a considerar multitud de factores que pueden intervenir en

mayor o menor medida y que pueden afectar de un modo u otro al proceso de aprendizaje.

Tendrá una presencia dominante en la tesis el campo del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. La intención es recabar la mayor cantidad posible de datos sobre esta área tan amplia con el fin de que el trabajo práctico paralelo se enriquezca lo máximo posible de todos los criterios y puntos de vista que vayan surgiendo y se vayan recopilando durante la redacción. El proceso de aprendizaje en combinación con los avances producidos en el ámbito tecnológico cuenta con una historia relativamente corta. A mediados de los años noventa, comenzaba a aparecer tímidamente la posibilidad de enviar correos electrónicos. Así, cualquier avance tecnológico relacionado con el mundo de la *World Wide Web* parecía algo revolucionario en una época que todavía no queda lejana. Todos estos adelantos permitieron añadir una posibilidad a los cursos asistidos por ordenador que ya existían en esa época, en CD-ROM. Los adelantos que han ido teniendo lugar en el campo de Internet hicieron factible la posibilidad de poner a disposición de los usuarios sistemas de aprendizaje y cursos de idiomas *online*, y del mismo modo comenzó a valorarse la posibilidad de evaluar conocimientos de una lengua utilizando estos mismos recursos. La posibilidad de integrar las tecnologías en el ámbito educativo ha hecho que esta área de investigación tome fuerza como una de las más punteras en el seno de la lingüística aplicada.

Hoy en día, uno de los aspectos más interesantes dentro de este campo consiste en controlar y tratar de explorar todos los avances que tienen lugar en los diferentes ámbitos (pedagógicos, educativos, informáticos, etc.), con el fin de aunar esfuerzos y conseguir resultados tangibles, a la vez que se obtienen mejoras significativas que aporten no sólo comodidad, sino mayor efectividad tanto al proceso de enseñanza o aprendizaje de segundas lenguas como a su evaluación. Los pasos en la investigación han sido también paralelos al proceso de creación, ampliación, adaptación y mejora de los materiales *InGenio FCE Online Course*. La herramienta utilizada para la edición y publicación del curso por parte del autor, así como en la realización del curso por parte de los alumnos, recibe el nombre de *InGenio*, una de las creaciones más relevantes y destacadas del Grupo de Investigación CAMILLE. Parte del desarrollo y de la producción de este grupo ha sido la creación de dicha herramienta de gran utilidad que permite la edición y publicación de cursos de idiomas *online* por parte de todo aquel profesor de lenguas que decida iniciar dicha tarea. De este modo, un redactor que recibe los permisos para trabajar con la plataforma puede plantearse la posibilidad

de empezar a desarrollar un curso nuevo destinado a un grupo de estudiantes que persiguen unos fines determinados y específicos.

Tal y como se ha señalado, todo el proyecto de investigación en torno al cual gira la elaboración de la tesis comenzó con el objetivo principal de crear un curso íntegro que sirva como preparación para el examen *First Certificate in English*, que administra y oferta el departamento *ESOL Examinations* dentro de la institución University of Cambridge. La superación de dicho examen implica la certificación de un nivel de inglés B2. La propia UPV, como centro examinador autorizado, a través de su Centro de Lenguas (CDL), ofrece desde hace años a los estudiantes la posibilidad de realizar dicho examen. De este modo, el CDL gestiona la prueba con el fin de que los alumnos de la institución puedan acceder a ella sin necesidad de salir del Campus de Vera, en Valencia. El *Cambridge First Certificate in English Examination* cuenta con una larga trayectoria académica a través de su versión en formato papel. Éste es el formato en el que se ha ofertado durante mucho tiempo en la UPV. La novedad se encuentra en que, a principios del año 2010, salía a la luz la versión informatizada del mismo, pasando a formar parte de una amplia lista de exámenes oficiales de *Cambridge ESOL Examinations* que ya llevaban años siendo distribuidos por ordenador, y sumándose también a la trayectoria en formato electrónico de otros prestigiosos exámenes de inglés a nivel mundial. Son múltiples las ventajas de un examen de estas características en formato informatizado. Estos detalles también serán expuestos a lo largo de las secciones de carácter más teórico integradas en la tesis.

Siguiendo los criterios de investigación y validación que hace públicos en su página web el propio departamento de la University of Cambridge, encargado del desarrollo, implementación y validación del conjunto de exámenes ofertados en el seno de dicha institución académica, el objetivo de mayor calado de este estudio e investigación, a la hora de desarrollar el curso preparatorio, debería consistir también en la creación de un método o guía que ayude a los destinatarios finales del curso en la consecución de sus objetivos. Dicho departamento, considerado como uno de los líderes mundiales en la evaluación de lenguas, basa su trabajo en una serie de parámetros que incluimos a continuación. Uno de los más importantes es la “calidad”, que asocian a los conceptos de “validez”, “fiabilidad”, “impacto” y “viabilidad”.

La labor que se viene desarrollando dentro del grupo de investigación CAMILLE parte de unos objetivos iniciales, entre los que se encuentra la necesidad de hacer más completa la oferta de formación en lenguas

extranjeras ofrecida por la UPV, tratando de presentarse como una novedad eficaz y útil que permita a los alumnos conseguir el nivel demandado y que a la vez incida lo menos posible en sus horarios académicos. Para llevar a cabo este ambicioso reto, es una ventaja de valor incalculable el contar con una plataforma informática desarrollada por el propio grupo al que pertenecen los creadores y redactores<sup>2</sup> de los materiales, *InGenio*, que recoge todas las necesidades y opciones necesarias para el desarrollo de lo que puede considerarse como un curso preparatorio completo y de calidad, que ponga a disposición del alumno todas las herramientas necesarias para el trabajo y estudio de una segunda lengua en base a diferentes modalidades de aprendizaje y tutorización. Paralela a la redacción de esta tesis se viene desarrollando la labor de actualización, modernización, adaptación y adecuación de la plataforma para permitir que responda con efectividad a las demandas del contexto actual. Es éste un punto que también se tratará más adelante. Debe tenerse en cuenta que esta plataforma de enseñanza *online* comenzó a gestarse a finales de los años 90, cuando la mayoría del material informático disponible para el aprendizaje de segundas lenguas se presentaba en formato CD-ROM. Este hecho hizo que *InGenio* se convirtiera en una herramienta novedosa, capaz de ofrecer unas utilidades que hasta la fecha muy pocas lograban incorporar y que ninguna ofrecía de manera conjunta. En la actualidad son muchas las páginas web que ofrecen contenidos y posibilidades de práctica en formato *online*, aunque no sea tan frecuente el bagaje investigador en terrenos pedagógicos y didácticos que apoyen la actividad que a través de ellas se desarrolla. Este factor de crecimiento de espacios *online* que permiten aproximarse a la práctica de segundas lenguas hace obligatorio que *InGenio* incorpore novedades en todos sus ámbitos y variantes, con el fin de ir más allá y convertirse en un recurso capaz de ser más eficaz y que ofrezca mayor calidad y variedad de la que ya ofrece en la actualidad. Estos retos serían finalmente validados y testados con el fin de corroborar que se han conseguido alcanzar las metas propuestas y que las decisiones implementadas finalmente han sido las acertadas. La labor desarrollada permitirá no sólo ampliar y hacer más completa la oferta de cursos que ofrece la plataforma *online*, sino también profundizar en el modo en el que han evolucionado tanto los cursos como los exámenes de lenguas, con el fin de adaptar los materiales docentes y las competencias exigidas a las demandas reales de una sociedad globalizada y en constante movimiento, no sólo en el ámbito de la Unión Europea sino también mundial.

---

<sup>2</sup> *InGenio FCE Online Course*: desarrollado por Antonio Martínez Sáez. *InGenio FCE Online Tester*: desarrollado por la Dra. Ana Sevilla Pavón.

El reto principal de la presente tesis es que sus resultados repercutan de forma decisiva en el curso, tanto en su fase de creación como de adaptación, que será utilizado en contextos educativos reales. Es un requisito fundamental comprobar, por tanto, su nivel de efectividad, a través de tests de aceptación o satisfacción, y en un futuro, que lamentablemente no podrá ser recogido por la presente tesis debido a limitaciones de varios tipos y principalmente temporales, a través de los resultados finales obtenidos por un número representativo de estudiantes que decidan realizar la prueba tras haber seguido los materiales desarrollados. El *First Certificate in English Examination* evalúa las destrezas en un nivel de inglés intermedio-alto, el equivalente al B2 siguiendo el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), abarcando las cuatro destrezas lingüísticas principales; comprensión y expresión escrita y comprensión y expresión oral, además de una sección de evaluación de las destrezas y conocimientos en gramática y vocabulario. A dicho examen se enfrentan cientos de miles de personas en más de 100 países.

La presentación del formato del examen oficial en el momento del diseño y el desarrollo de los materiales, tras constantes renovaciones y frecuente introducción de cambios, así como su consideración de cara a la preparación de los estudiantes, se realizan con la intención de acercar la versión más renovada de la prueba para así recabar al detalle, entre otras muchas cosas, qué tipología de ejercicios resulta más adecuada para satisfacer las necesidades de aprendizaje y de preparación de los estudiantes. En relación a este punto, cabe destacar que la plataforma empleada para la edición y publicación de los materiales permite introducir los cambios que hagan posible adaptar el curso a las últimas modificaciones en el constructo del examen que se hayan introducido ya o puedan incluirse en el futuro. De igual modo, se incluye en la tesis un repaso cronológico o histórico por diferentes cursos preparatorios en el modo tradicional (formato impreso). El recorrido por diversos materiales de preparación para el FCE que se presentará en el capítulo cuarto de la tesis incluye la evaluación y análisis de documentos que datan desde los años 70 hasta documentos recientes en base a las últimas adaptaciones experimentadas por la prueba, recogiendo las novedades y los cambios incorporados. También se incluirá una breve revisión de algunos cursos *online* disponibles como preparación para el FCE. De ese modo, se hará un estudio en profundidad de la tipología principal de los ejercicios que componen la prueba y se describirán las soluciones adoptadas durante la creación de las actividades o ejercicios. El análisis y la evaluación de todos los materiales, tanto en formato papel como electrónico, ha permitido mostrar el modo en el que este examen oficial ha ido

evolucionando a lo largo de los años, pudiendo observar cómo se ha ido adaptando a las diversas necesidades y exigencias educativas marcadas por las diferentes épocas. Una de las conclusiones que se pueden extraer es el hecho de que los cambios introducidos nunca han marcado un punto de inflexión, sino que más bien se han caracterizado por su discreción, ya que poco a poco han ido satisfaciendo las diferentes necesidades y exigencias. El objetivo principal sería incorporar los puntos fuertes y aconsejables en el producto final que se está tratando de mejorar y adaptar.

Los materiales desarrollados se componen de un curso y un *tester*. El curso plantea las secciones teóricas, ejercicios que siguen la tipología del examen oficial y ejercicios complementarios. Por otro lado, el *tester* es una herramienta paralela que presenta al alumno réplicas exactas de los ejercicios que encontrará en el examen. Ambas herramientas o materiales se complementan con el fin de lograr resultados mucho más positivos, especialmente en los casos en los que los alumnos decidan enfrentarse a la prueba oficial. Tanto el curso como el *tester* integran dos módulos cada uno y en cada uno de estos módulos están incluidas ocho unidades. Dichas unidades, que se organizan siguiendo la estructura del examen, en su versión actualizada en 2008, en cinco secciones (*Reading, Writing, Use of English, Listening y Speaking*) se presentan de forma paralela siguiendo un proceso ordenado en el que se recomienda al alumno realizar primero la unidad del curso y a continuación la unidad del *tester*, con el fin de que esta última le permita validar los conocimientos adquiridos hasta el momento. Sin embargo, un alumno podría decidir libremente el orden a seguir. En relación con las secciones orales, se inició una fase de desarrollo de los contenidos (diálogos, monólogos, etc.), en muchas ocasiones en base a corpus como el que ofrece el British Council. Esos diálogos o monólogos han sido grabados por hablantes nativos de inglés de diversa procedencia, como ya se describirá con más detenimiento en las secciones correspondientes. Una sección de la tesis tratará de dar respuesta al modo en el que la utilización de recursos informáticos puede contribuir al fomento y la práctica de las destrezas orales de la lengua. Se explorarán múltiples vías y criterios relacionados con soluciones informáticas disponibles y con aquellas pautas que puedan concernir al aprendizaje de la lengua y que ayuden a determinar qué soluciones son las más acertadas y válidas, y de qué forma se puede hacer más efectiva la práctica, especialmente de la expresión oral, en especial cuando se ponen en funcionamiento cursos que los alumnos pueden realizar de forma completamente autónoma.

Otro de los puntos clave durante el desarrollo de contenidos teóricos ha sido la creación de las secciones gramaticales incluidas en los apartados “Use of English” y las explicaciones de las pautas que han de respetarse a la hora de producir textos de diferentes tipologías, incluidas en las secciones “Writing” de cada unidad. Éste es otro de los puntos fundamentales y que mayor cantidad de trabajo ha planteado durante la creación del curso. Toda esta labor se ha llevado a cabo con el esfuerzo y la intensidad que requiere el proceso de creación de contenidos reales que fundamentarán un curso que ya utilizan alumnos que persiguen unos objetivos concretos. Uno de los objetivos ha sido que el curso no sólo presente ejercicios acordes con la tipología que actualmente recoge el examen oficial de Cambridge, sino que incluya contenidos adicionales y secundarios que permitan profundizar en otros puntos o cuestiones.

En conclusión, puede afirmarse que para el desarrollo de la tesis, se toma como base y guía principal la línea por la que el grupo CAMILLE conduce su investigación, centrada en el campo de CALL (*Computer Assisted Language Learning*) o ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador). Asimismo, también será un pilar fundamental para la tesis la fusión entre el campo lingüístico y el contexto de estudios técnicos de la UPV, factor que ha fomentado el interés por indagar en y estudiar los campos AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) y LFE (Lenguas para Fines Específicos), equivalente del inglés LSP (*Language for Specific Purposes*), o en particular, IFE (Inglés para Fines Específicos) o ESP (*English for Specific Purposes*), con el fin de extraer la mayor cantidad de información posible y conocer más datos acerca de su papel en el ámbito más general de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas. El objetivo principal es hallar el punto de equilibrio entre todas estas áreas de estudio y conseguir aportar soluciones y propuestas concretas para poder respetar todos aquellos criterios, pautas, recomendaciones y datos extraídos de la investigación y que puedan contribuir a una mejora en cuanto a la efectividad y la adecuación del producto resultante.

## ***1.2 Objetivos, hipótesis de partida y metodología***

La presente tesis nace con la intención de convertirse en un estudio, reflexión, descripción, análisis y valoración de todos los elementos que intervienen en un proceso tan amplio y de tanta complejidad como el diseño, la creación y la puesta en práctica de materiales para el aprendizaje y la evaluación de segundas lenguas con unas metas

específicas y con la intención de adaptarse a contextos de estudios como el de la UPV, de carácter científico y técnico. Se cubrirán aspectos variados en torno al desarrollo de materiales didácticos disponibles en la web –a través de entornos de gestión y publicación de contenidos– y se indagará en multitud de aspectos que intervienen en un proceso de estas características, a nivel pedagógico, de usabilidad, de diseño, de adaptación a los lenguajes de especialidad y contenidos que se imparten en las titulaciones ofertadas por la UPV, para finalizar con la valoración y análisis de resultados concretos obtenidos al poner en práctica la propuesta de curso que se viene desarrollando. Toda la investigación y reflexión que cubre los puntos recientemente mencionados ha sido paralela a la fase de trabajo práctico que ha desembocado en la publicación de los materiales para su puesta en funcionamiento, validación, adaptación y mejora.

Las disciplinas que integran los diversos grados ofertados por la UPV implican que todo proceso de desarrollo de materiales para la práctica lingüística, que tengan como destinatarios sus alumnos, trate de adaptarse a los contenidos predominantes. Este factor ha hecho que uno de los objetivos prioritarios de la tesis sea indagar en las áreas de LSP/ESP y CLIL o AICLE con el fin de aportar una visión lo más completa posible del modo en el que se contempla la enseñanza de una lengua con fines específicos o el modo en el que se fusiona la enseñanza de contenido lingüístico con contenido no lingüístico. Se parte de la teoría de que un curso destinado a aprender una segunda lengua puede enriquecerse de un modo considerable si se combina con temáticas relacionadas con el área por la que un alumno muestra interés o en relación a la cual finalmente acabará desempeñando su profesión. Un curso de lenguas es un canal muy valioso para la inclusión de otros contenidos, de tal manera que el alumno reciba finalmente una formación mucho más completa y que también pueda permitirle ampliar sus conocimientos, no sólo a nivel lingüístico sino también en el ámbito general o en el específico de un área científico-técnica. Se espera que la exploración de estos campos también aporte mejoras y conduzca de forma más efectiva a la inclusión de este tipo de contenidos en los materiales ya existentes.

El planteamiento de materiales en formato informático y, más específicamente, editados y publicados en Internet hace que se produzca un cambio de roles en todo el proceso formativo. En un proceso de estas características se considera que el alumno cambia su papel como un mero receptor para convertirse en una figura más activa, autónoma y responsable de su propio proceso de aprendizaje, adquiriendo lo que ha pasado a conocerse como aprendizaje significativo por encontrarse más



incorporado en dicho proceso (Tello Díaz-Maroto, 2009). Internet se convertiría así, como ya vienen comprobando muchos profesores, en una herramienta que se pone a su disposición para enriquecer la metodología de enseñanza que se esté aplicando (Tello Díaz-Maroto, 2009), y no en un sustituto, como algunos piensan. Teniendo en cuenta estas ideas, se tratarán los usos que se pueden hacer de Internet en los ámbitos de la educación y la formación, como por ejemplo, Internet como una vía de apoyo a la enseñanza presencial, la enseñanza semipresencial a través de Internet (*blended learning* o *e-learning*) o la enseñanza virtual haciendo uso también de este mismo canal.

Como ya se ha mencionado anteriormente, uno de los puntos fundamentales de la tesis está relacionado con la validación y evaluación de los materiales desarrollados con fines didácticos, todo con la intención de aportar información acerca de los modos de evaluar la calidad de los métodos destinados al aprendizaje de lenguas y de la educación en general. Se tratarán diversas definiciones, tipos, características y diferentes estrategias o métodos para llevar a cabo la evaluación en el ámbito educativo, y en el proceso intervendrán conceptos como los de adecuación, eficacia o relevancia.

Presentando de forma directa algunos de los puntos clave de la tesis, puede decirse que se parte con los siguientes objetivos y con la intención de dar respuesta a las cuestiones que se presentan a continuación:

- Mostrar la importancia de la contextualización y de la toma en consideración de las necesidades que plantean contextos concretos a la hora de desarrollar materiales destinados al aprendizaje de lenguas.
- Incorporar una reflexión documentada teóricamente de todos los campos de estudio y conocimiento que intervienen en todo el proceso de diseño, creación, desarrollo, adaptación, mejora, evaluación y validación de materiales de aprendizaje de lenguas disponibles en Internet.
- Demostrar la hipótesis de partida. Es decir, que el material desarrollado en base a toda la documentación teórica y presentado como propuesta podría ser un recurso óptimo para la consecución por parte de los alumnos del nivel fijado a priori y para la superación de un examen que evalúe dicho nivel.

- Que los contenidos de los que se compone el curso *online* para superar el mencionado examen se ajusten al nivel y a los contenidos lingüísticos exigidos.
- Validar los contenidos del curso *online* mediante un estudio comparativo de los resultados obtenidos por un grupo que sigue el curso en un contexto de aprendizaje de segundas lenguas, como el que ofrece la UPV, y los resultados obtenidos por un grupo de alumnos voluntarios que se encuentran aprendiendo inglés en un contexto de inmersión lingüística, es decir, viviendo en un contexto en el que se habla la lengua que se está aprendiendo. Este segundo grupo de alumnos procede de la institución Dublin City University (Irlanda). Los datos empíricos de dichos estudios se obtendrán, por un lado, de las respuestas emitidas por los estudiantes a un cuestionario al que deberán acceder antes y después de la realización del curso, y a través de la observación y registro de datos en un diario que permita dejar constancia de los detalles precisos que se puedan ir detectando y que puedan contribuir de forma decisiva en la mejora y consolidación de todo el proceso.
- Comprobar si la investigación ha permitido llegar a una propuesta de curso que sea utilizado como un recurso real, capaz de introducir elementos novedosos, no sólo en cuanto al formato sino también de carácter pedagógico.
- Poner en práctica los dos modos de seguimiento y evaluación; autónomo o con el apoyo y control de todo el proceso de aprendizaje por parte de personal docente a través del usuario “tutor”.
- Conseguir que el material creado se convierta en un medio que permita la práctica de contenidos lingüísticos también en base a contenidos específicos dependiendo de cada campo o disciplina, no olvidando el contexto de carácter eminentemente científico y técnico de la UPV.
- Estudiar las pautas de usabilidad que deberían incorporarse a la hora de desarrollar cursos telemáticos de idiomas que satisfagan las necesidades específicas por las que han sido creados.
- Presentar la versión informatizada del examen oficial *Cambridge First Certificate in English*. Los objetivos principales serán

aumentar el conocimiento en torno a los criterios relacionados con la informatización de exámenes de lenguas y poder adaptar la propuesta de curso derivada de la investigación a posibles cambios o criterios que lo hagan más cercano a la versión informatizada de la prueba oficial.

Una de las obligaciones de los creadores o redactores de nuevos materiales es prestar atención a todos los aspectos que puedan verse afectados de algún modo en todo este proceso, aspecto que se convierte en otra de las principales intenciones de la tesis. Al crear un curso preparatorio o para el aprendizaje de una segunda lengua, se han de valorar, por una parte, el contexto en el que se pondrán en marcha dichos materiales, y por otra, los usuarios de los mismos y a su vez, toda la investigación que rodea al campo del aprendizaje y evaluación de segundas lenguas y al modo de integrar contenidos lingüísticos y específicos.

Otro de los puntos a tener en cuenta es la interacción entre el ser humano y el ordenador con el que se produce dicha interacción, bien como profesor, bien como estudiante. En el caso de los cursos preparatorios, suelen intervenir las nociones de aprendizaje autónomo y autoaprendizaje para referirse a los casos en los que un curso es seguido individualmente por un alumno o en los que forma parte del programa educativo de un profesor. De hecho, el curso, en su versión final, que resultará de todo este proceso paralelo reunirá las características de un método que el estudiante pueda seguir independientemente, y también mediante la incorporación de funciones tutoriales, tanto automáticas como capaces de conectar de forma más específica al profesor con el alumno. Este caso se dará siempre que el curso sea utilizado en el ámbito de alguna asignatura de inglés dentro de la UPV, por parte de algún profesor. Se llevará a cabo un estudio comparativo de ambas modalidades de aprendizaje y de evaluación para tratar de obtener información concreta de posibles diferencias entre los dos modos de seguimiento.

La tesis pretenderá dar respuesta a uno de los aspectos más controvertidos y que mayores dificultades plantea en el momento de desarrollar nuevos contenidos. Se trata de la validación del nivel de lengua introducido en el curso. El ejemplo práctico vendrá ilustrado una vez más por el curso *online* de inglés nivel B2 propuesto. Se pretende recabar información precisa de los parámetros que intervienen a la hora de clasificar los diferentes niveles de lengua y se parte con la intención de utilizar la mayor variedad posible de métodos que permitan comprobar y corroborar que los progresos que se han llevado a cabo durante la fase de creación

del curso han sido los adecuados y que los materiales desarrollados son capaces de ofrecer finalmente una respuesta fiable y ajustada al nivel meta. A través de *InGenio*, los profesores pueden supervisar el proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos por los alumnos que trabajan con los contenidos *online* a través de los informes de progreso que pueden consultar como tutores. En el caso de la propuesta de curso, se podrá medir el grado de interés y motivación despertado en los alumnos a través de la comprobación del porcentaje de contenidos completado por cada uno. Por otro lado, podrá verificarse el grado de éxito a través de los porcentajes de respuestas correctas o incorrectas emitidas por un alumno en el cómputo global del curso. En aquellos casos en los que la corrección de las respuestas no pueda ser automática, como es el caso de algunos ejercicios de expresión escrita y oral, se proporcionarán modelos y muestras para que los alumnos comparen sus respuestas o bien será el tutor el que se encargue de emitir un *feedback* personalizado e individual para cada uno de sus alumnos. La corrección automática y personalizada en contextos de autoaprendizaje y aprendizaje autónomo, así como la posibilidad de editar el *feedback* que recibirán los alumnos también serán aspectos a tener en cuenta.

### ***1.3 Explicación de la estructura y contenidos de la tesis***

La presente tesis no sólo recoge las bases para la creación del material didáctico original que compondrá el curso, intenta ser también una aproximación teórica y científica que haga constar, describa y explique los diferentes estadios del proceso de diseño, desarrollo, adaptación y mejora, así como las decisiones con respecto a todos los campos disciplinares incluidos dentro de la labor de desarrollo de nuevos materiales educativos. Para ello, una parte destacada de la bibliografía utilizada incluye reflexiones que versan sobre la contextualización, selección y evaluación de materiales de mayor o menor calidad e idoneidad que ayuden a conseguir los retos que marcan ciertos contextos educativos o de evaluación.

A continuación, se mencionan brevemente las diferentes secciones y subsecciones incluidas en la presente tesis. Una vez cerrada la introducción, se expondrán las bases para la contextualización del estudio y la investigación, con la intención de ir avanzando desde el ámbito más general al contexto más particular. Partiendo de la UNESCO y sus informes sobre educación, continuando con el contexto europeo, abordando el Proceso de Bolonia, la Europa de las competencias y el

*Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, documento base a nivel lingüístico. Seguidamente se aborda el contexto que plantea la UPV, considerando requisitos, políticas de inversión, así como receptores y usuarios de los materiales de aprendizaje desarrollados.

En el siguiente punto de la tesis se abordará la fundamentación teórica y el estado de la cuestión. En dicha sección, con un protagonismo muy destacado, se tratará la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, explorando las posibles diferencias y puntos en común entre ambos conceptos, la evolución del pensamiento y de las teorías didácticas asentadas o la evolución de los modos en los que se ha ido concibiendo el aprendizaje. A continuación se presentan las bases del Aprendizaje y la Enseñanza de Lenguas Asistidos por Ordenador (ALAO – ELAO), tratando puntos como la irrupción de las nuevas tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) y los inicios de su aplicación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, la evolución de la aplicación de herramientas y de recursos informáticos destinados a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, los cambios en las metodologías y en los planteamientos didácticos del aprendizaje y la enseñanza, el aprendizaje de lenguas a través de recursos *online*, los últimos avances en el área, los criterios visuales y de usabilidad de contenidos presentados en formato *online*, la motivación y otros criterios psicológicos que puedan intervenir en el proceso, el efecto *washback*, teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes que sigan los materiales desarrollados optarán por la realización de un examen o prueba oficial, lo que significa que abordarán el proceso centrados y teniendo en mente el momento concreto de la realización de la prueba, y la importancia de la retroalimentación o *feedback* en el contexto formativo en general y en el contexto de aplicación de la tecnología como soporte fundamental en particular. Se seguirá en esta sección, de corte más teórico, tratando las herramientas y recursos informáticos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, así como el modo en el que han ido evolucionando las diferentes alternativas hasta llegar al planteamiento de soluciones más novedosas y avances más punteros. Un papel muy relevante será el que juegue la sección que trate el aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos, presentando la UPV como una institución de estudios científico-técnicos, el modo en el que se plantea la enseñanza de lenguas en dicha universidad, aspectos concretos sobre aprendizaje y enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (LFE) y sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), así como ambas áreas en relación a la introducción de la tecnología. A continuación se trata, también desde un punto de vista teórico, el diseño y desarrollo de materiales de aprendizaje *online* de

creación propia, explorando rasgos generales de dichas fases, acercándonos a recursos *online* disponibles y al diseño concreto de materiales en el área de ALAO o ELAO.

En cuanto al proceso práctico de diseño, desarrollo e implementación de materiales *online* para el aprendizaje de lenguas de creación propia, se mostrará un estudio detallado de métodos preparatorios nivel B2 ya existentes: formato impreso y electrónico/*online*, se hará un breve repaso por los exámenes oficiales de lengua equivalentes al nivel B2, se abordará el examen oficial *Cambridge First Certificate in English* y su evolución, por ser éste el que más peso tiene en el planteamiento y la creación de los materiales *online*, se tratarán los exámenes informatizados que oferta *ESOL Cambridge* y en concreto el *Cambridge Computer Based First Certificate in English* (CBFCE). El siguiente paso será definir y explicar la estructura del curso, centrándonos en los diferentes módulos y unidades que lo integran. Para finalizar, se presentarán las pautas que ayudan a entender el curso y el *tester* como dos herramientas diseñadas para ser utilizadas de forma paralela con el fin de que lleguen a complementarse lo máximo posible y contribuyan de un modo más eficiente de cara a la consecución de objetivos concretos.

En la sección destinada a detallar el proceso de creación de los contenidos, se mostrarán los aspectos definitorios de la plataforma y gestor de contenidos *online InGenio* y se llevará a cabo un repaso por todas las plantillas que lo componen y que han permitido al autor de los materiales desarrollar sus tareas de un modo más eficiente. Otro punto sobre *InGenio* tendrá en cuenta el modo en el que se lleva a cabo la evaluación a través de dicha plataforma, así como las modalidades de aprendizaje y de evaluación (modalidades de tutor) que se pondrán a disposición de los usuarios. A continuación se desglosará el modo en el que se han concebido los contenidos teóricos y prácticos y se tratarán las tipologías de los ejercicios del examen oficial FCE que han definido el formato de una parte muy importante de los contenidos prácticos incluidos en los materiales. Se presentarán también los ejercicios creados para la práctica complementaria de aquellos puntos que se ha considerado necesario remarcar y abordar con mayor detalle para fundamentar y asentar mejor la adquisición del conocimiento, y por último, se presentará el modo en el que se han ido incorporando, así como los planes de implementación futura de contenidos específicos y técnicos. La última sección que trata el diseño y desarrollo de los materiales se ocupará de la creación de recursos y objetos complementarios de aprendizaje, entre los que destacan las grabaciones *Polimedia*, *Polimedia Plus* y *Screencast*, mostrando el papel que juegan como parte integrante del curso.

La siguiente sección aborda la fase de implementación, presentando los dos estudios o experimentaciones empíricas llevadas a cabo. Para ello, se presentarán tanto el contexto como los participantes, así como las modalidades de aprendizaje y evaluación seguidas en cada caso, tanto en la UPV, como en la Dublin City University. El siguiente punto se ocupará de la práctica de las destrezas orales, tanto comprensión como expresión oral, que tanto interés ha ido despertando cuando se han presentado los estadios iniciales de la investigación en diversos congresos de carácter nacional e internacional. Se tratará la comunicación mediada o asistida por ordenador, que en inglés recibe el nombre de *Computer Mediated Communication* (CMC) y en concreto, se presentarán las tres plataformas utilizadas durante los procesos prácticos y de experimentación con estudiantes: *Policonecta*, *Polireunión* y *Skype*. Por último se analizará brevemente el modo en el que la plataforma *InGenio* podría incorporar este tipo de prácticas, así como sus posibilidades futuras de mejora e introducción de nuevas herramientas.

Aproximándonos ya al final se tratará la fase de validación de los contenidos. Por ello se ha considerado oportuno y relevante incluir una fundamentación teórica y metodológica que posibilite la validación y evaluación de entornos y materiales de aprendizaje de lenguas *online*. Para ello, se tratarán las metodologías de validación y evaluación de entornos de aprendizaje *online* y la validación y evaluación de *InGenio*. El siguiente punto será abordar las metodologías de validación y evaluación de los recursos de aprendizaje de lengua *online*, la validación y evaluación de los contenidos y el estudio de los resultados obtenidos por los estudiantes. El apartado final recogerá el planteamiento e incorporación de las mejoras y necesidades de adaptación surgidas durante la primera fase de la experimentación. Por último se presentarán los resultados y se abordará el correspondiente análisis y discusión de los mismos, para finalizar la tesis a través de la sección de conclusiones.





## Capítulo 2. Contextualización

La sección de contextualización constituye una presentación de las bases sobre las que se fundamenta y se sostiene la labor de investigación paralela a la redacción de la tesis. A través de ella se pretende mostrar con claridad los contextos político, legislativo y geográfico que explican los porqués de la temática elegida, así como también se aspira a poder aportar datos que ayuden a definir el marco tomado como referencia y como punto de partida para cada uno de los pasos que se han ido dando. Esta sección ha sido concebida de modo que se pueda ir progresando desde un contexto de carácter más general, comenzando por la Organización UNESCO que, desde los estamentos a nivel global, ya define derechos, criterios y metas que se han de alcanzar por parte de los ciudadanos del mundo, para pasar posteriormente a priorizar las bases que rigen la educación superior en la Unión Europea a través del Área Europea de Educación Superior (AEES) o, como se le conoce en inglés, *European Higher Education Area* (EHEA) y su política educativa basada en el fomento, la práctica y la consecución de competencias. A continuación se hará mención a los criterios y al contexto de carácter fundamentalmente lingüístico que refleja el documento base a nivel europeo conocido como *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) o en inglés *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) presentado en el año 2001. De modo más particular, se incidirá en el nivel B2 o intermedio-alto comprendido en la escala establecida por el marco mencionado recientemente, así como en el estado de la cuestión en lo que concierne a los intentos y a la consecución de dicho nivel en el entorno de trabajo y de investigación en el que se ha venido gestando la tesis. A continuación se incidirá de manera más específica en el contexto universitario español, para acabar presentando la Universitat Politècnica de València, la institución en la que se ha desarrollado todo el trabajo, la investigación y la docencia por parte del autor de la presente tesis. Se pretende, por ende, reflejar algunos de los rasgos definitorios del contexto académico y docente de una institución basada fundamentalmente en la impartición y seguimiento de disciplinas científico-técnicas y en la que la enseñanza de lenguas podría decirse que cuenta con un carácter complementario. Se realiza esta afirmación al detectarse cómo la docencia y el aprendizaje de lenguas en la UPV quedan lógicamente supeditados a saberes eminentemente científico-técnicos. Podría añadirseles incluso la etiqueta de formación

adicional, pues a pesar de ir haciéndose imprescindibles en el contexto de globalización mundial y europeo, las disciplinas ligadas directa y exclusivamente a la enseñanza de lenguas no siempre se conciben y presentan bajo carácter de obligatoriedad en los planes de estudio de los nuevos grados universitarios de ingeniería, arquitectura o bellas artes.

## ***2.1 La UNESCO y sus informes sobre educación***

Puesto que la contextualización de la presente tesis se llevará a cabo a través de un recorrido que irá evolucionando desde criterios y estamentos superiores o de mayor generalidad hasta concluir en el contexto específico de trabajo e investigación propio del autor, se comienza haciendo alusión a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, conocida mundialmente a través de su acrónimo UNESCO.

A grandes rasgos, puede decirse que el sector de la educación en la UNESCO cuenta con un carácter prioritario. Este factor implica que resulte pertinente hacer referencia a su contribución mundial en lo que se refiere a la definición de metas y objetivos que deben alcanzar los participantes inmersos en el proceso educativo general y de la educación superior en particular. Resulta imposible reflejar al detalle en la presente tesis la abrumadora y completa misión que desempeña esta institución mundial en el fomento de planes educativos y de acercamiento de la formación a todos los sectores de la población del planeta. Entre sus objetivos<sup>3</sup> destacan: Asumir un liderazgo internacional en la creación de sociedades del aprendizaje que otorguen oportunidades de educación a toda la población; Entregar conocimientos especializados y fomentar la creación de alianzas encaminadas a fortalecer el liderazgo y la capacidad nacional para ofrecer una educación de calidad para todos. Se reconoce que “el trabajo de la UNESCO es el de un líder intelectual, un mediador honesto y un centro de intercambio de ideas, que busca impulsar el avance tanto de los países como de la comunidad internacional en la consecución de estos objetivos”.

En la página web de la UNESCO puede leerse que, con el fin de poder cumplir su misión, el Sector Educación de dicha organización ha

---

<sup>3</sup> Listado proporcionado por la UNESCO a través de su página web en su sección destinada a definir la misión que desempeña dicha organización: <http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/how-we-work/mission/> (última consulta: 30/06/2015).

adoptado los siguientes objetivos estratégicos, que pasamos a enumerar a continuación:

- *“Fortalecimiento de la capacidad: Proporcionar una plataforma de liderazgo intelectual para el impulso de innovaciones y reformas educativas.*
- *Laboratorio de ideas: Anticipar y responder a las emergentes tendencias y necesidades en el área de la educación y formular recomendaciones de política educativa fundamentada en resultados de investigación.*
- *Catalizador internacional: Iniciar y promover el diálogo y el intercambio de información entre todos los protagonistas de la educación. El Plan de Acción Global para la EPT ilustra los esfuerzos de la Organización para garantizar una mayor armonización y una mejor coherencia en los enfoques de las organizaciones multilaterales hacia la educación.*
- *Centro de intercambio de información: Promover el desarrollo e implementación de prácticas educativas exitosas y documentar y difundir dichas prácticas.*
- *Formulación de estándares: Desarrollar Estándares, Normas y Directrices en áreas claves de la educación.”*

Entre las funciones que desempeña dicha organización se encuentra la de posibilitar sistemas educativos abiertos que no se limiten a las fronteras básicamente nacionales y asegurar la calidad de la educación y también la posibilidad de poder acceder a ella en todos sus estadios, incluida la educación superior, que es la que ocupa nuestra atención en la presente tesis. Dicha organización ha iniciado a lo largo de su historia proyectos centrados en el fomento de los programas de investigación, la defensa de la movilidad, el reconocimiento de las calificaciones obtenidas más allá de las fronteras de un país concreto, algo que la acerca a la filosofía europea o al modo de concebir la educación entre países en el ámbito de la Unión que detallaremos en secciones posteriores.

Entre las diferentes consideraciones temáticas a las que se puede tener acceso a través de la página web de la UNESCO destacamos, por proximidad, la descripción y consideración que se lleva a cabo en torno a las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC), o en inglés, *Information and Communications Technology (ICT)*. Según dicha organización, las TIC pueden contribuir a un acceso universal a la educación, al igual que a la equidad, al fomento de un aprendizaje y una enseñanza de calidad, al desarrollo profesional de los profesores y a una gestión y administración de la educación mucho más eficiente. De acuerdo a la información que podemos leer en su página web, la UNESCO adopta un enfoque holístico y comprensivo con el fin de promover el uso de las TIC en la Educación, considerando el acceso, la inclusión y la calidad como algunos de los principales desafíos que se pueden plantear y abordar. Dicha organización se muestra, por tanto,

como una plataforma que considera la educación y el aprendizaje como elementos claves, defendiendo el papel determinante que ejercen las TIC para la consecución de muchos de los objetivos. De igual modo, no se deja de lado el concepto de “e-learning” como “a cornerstone for building inclusive knowledge societies<sup>4</sup>”, ni tampoco el de “mobile learning”, pues de acuerdo a lo que puede leerse en la página web de la organización, “it offers modern ways to support the learning process through mobile devices, such as handheld and tablet computers, MP3 players, smartphones and mobile phones<sup>5</sup>”. Algunas de las ventajas que se atribuyen a esta novedosa modalidad o recurso de aprendizaje, en comparación con la modalidad de carácter algo más “convencional” *e-learning*, son las siguientes: “personal, portable, collaborative, interactive, contextual and situated, it emphasizes just-in-time-learning as instruction can be delivered anywhere and at anytime through it”. Además, se piensa que “it is an aid to formal and informal learning and thus holds enormous potential to transform the delivery of education and training” y que la inclusión de este tipo de tecnología o nuevo modo de concebir la educación puede verse como “one of the solutions to the challenges faced by education”. De acuerdo con la información proporcionada, la UNESCO puso en funcionamiento un programa de actividades basado en el estudio y la exploración del modo en el que la tecnología móvil puede permitir y contribuir a extender la educación al mayor número posible de personas.

Se ha considerado que las TIC han ampliado de un modo muy considerable las posibilidades de adquirir información, interactuar, establecer redes, abordar problemas comunes, generar ingresos y participar en la vida social. En la UNESCO también se presta importancia a la idea sobre aprendizaje de libre acceso, considerado como “una filosofía basada en el principio de flexibilidad, en función de cuándo y cómo el alumno estudia” y define la educación a distancia como “el uso de técnicas pedagógicas, recursos y medios de comunicación específicos para facilitar el aprendizaje y la enseñanza entre alumnos y docentes que están separados por el tiempo o la distancia”. Considerando igualmente que “las técnicas, recursos y medios de comunicación dependen de factores como: la asignatura, las necesidades y el contexto del alumno, la competencia y experiencia del docente, los objetivos de la instrucción, las

---

<sup>4</sup> Información extraída de la página web de la UNESCO sobre *e-learning*: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/e-learning/> (última consulta: 30/06/2015).

<sup>5</sup> Información extraída de la página web de la UNESCO sobre *mobile learning*: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/> (última consulta: 30/06/2015).

tecnologías disponibles y la capacidad institucional<sup>6</sup>”. Otro de los apuntes o reflexiones de interés y relevancia sobre el tema que nos ocupa, al que también se puede acceder a través de su página web, es el hecho de enfatizar que no es suficiente para los profesores el contar con las competencias en uso de las TIC para enseñarlas a sus alumnos, sino que lo más importante es que los profesores lleguen a poder enseñar a sus alumnos a ser más colaborativos, más creativos, con mayor capacidad resolutoria de problemas, con el fin de que en definitiva, consigan ser ciudadanos del mundo mucho más eficientes<sup>7</sup>.

En el año 1998, la UNESCO publicó un informe titulado *Teachers and teaching in a changing world* en el que se tomaban en consideración las innovaciones y los cambios planteados por las TIC, así como el impacto que pudieran tener en las metodologías educativas en su capacidad para transformar, de forma definitiva y sin posibilidad de vuelta atrás, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dicho informe no dejaba de lado las figuras de profesores, estudiantes e investigadores y el uso que éstos pudieran hacer de las nuevas herramientas puestas a su disposición para modificar los procesos de práctica y formación en niveles tales como: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y el papel que tanto profesores como estudiantes pudieran desempeñar (UNESCO, 1998). Una década más tarde, un nuevo informe de la UNESCO, titulado *ICT Competency Standards for Teachers*, volvía a centrarse en el tema y en el papel desempeñado por las TIC en el ámbito de la educación, advirtiendo de la necesidad de que todos los actores involucrados en el proceso, estudiantes y profesores en particular, hicieran un uso eficiente de los nuevos recursos que se ponen a disposición con el fin de dar lugar a un proceso lo más positivo y beneficioso posible. En dicho informe (UNESCO, 2008), también se recogen algunas de las competencias que pueden adquirir los alumnos que participan en un contexto educativo que hace uso de las TIC. De ese modo, los alumnos podrán llegar a ser capaces de utilizar dichas tecnologías, serán capaces de buscar, analizar y evaluar la información, de resolver problemas y tomar decisiones, usar con creatividad y eficacia herramientas de productividad, ser capaces de comunicarse, colaborar, publicar y producir, y en definitiva, llegar a ser ciudadanos con mucha mejor formación y mucho mejores cualidades.

---

<sup>6</sup> Información extraída de la página web de la UNESCO sobre *open y distance learning*: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/lifelong-learning/open-and-distance-learning/> (última consulta: 30/06/2015).

<sup>7</sup> Información extraída de la página web de la UNESCO sobre *ICT Competency Framework for Teachers*: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ict-competency-framework-for-teachers/> (última consulta: 30/06/2015).

## ***2.2 El contexto europeo y el Proceso de Bolonia***

Acotamos en este punto un poco más el contexto para centrarnos en las bases educativas de la Europa actual. Para introducir el contexto europeo habría que remontarse al año 1999, fecha en la que Ministros y Secretarios de Estado de Educación de la Unión Europea firmaron la llamada *Declaración de Bolonia*. Éste fue un documento creado con la intención de abordar la educación en una Europa unida para consolidar todavía más las relaciones entre los diversos estados que la componen y hacer de la Unión no sólo un conjunto con ambiciones económicas, sino también un marco convergente y de unidad en lo relativo a la educación, la investigación y el desarrollo. En esta declaración se menciona que el proceso europeo, gracias a los logros extraordinarios alcanzados en los últimos años, se ha convertido en una realidad concreta y relevante en auge para la Unión y sus ciudadanos (*The Bologna Declaration of June 1999*). Todo este proceso y la facilidad de movilidad dentro del territorio de la Unión ha sido el que ha forjado una Europa de ciudadanos en constante movimiento. Este auge de la movilidad entre estados es extensible también al espacio de la educación superior, en el que numerosos programas de intercambio o de movilidad permiten que estudiantes de toda la Unión puedan cursar parte de sus estudios superiores en instituciones o universidades de otro país. Se consideraba, en el momento de la firma del documento y del mismo modo en la actualidad, que se está viviendo una fase de aumento de las relaciones entre estados europeos en el campo político, académico, intelectual, cultural, social, científico y tecnológico. Nace, por tanto, el concepto de la Europa del Conocimiento, reconocido como un factor clave para el crecimiento social y humano fundamental para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea. Este marco obliga a la Unión a ser capaz de ofrecer a sus estudiantes las competencias para afrontar los desafíos del nuevo milenio, a la vez que resulta necesario concienciar sobre los valores compartidos y sobre la pertenencia a un espacio común en lo social y lo cultural.

En la *Declaración de Bolonia* se cita que fue en la *Declaración de la Sorbona*, en mayo de 1998, donde se puso el acento en el papel central de las universidades como potenciadoras de las relaciones y dimensiones culturales. Esta declaración fue la encargada de fijar la creación de un área europea de educación superior que pudiera favorecer la libre movilidad entre los estudiantes y la búsqueda de empleo de los ciudadanos europeos en cualquier estado perteneciente a la Unión. De este modo, a través de la *Declaración de Bolonia* se otorga a las Universidades europeas la independencia y autonomía que asegure la

consecución del espacio de educación superior y sistemas para la investigación que se adapte de manera continua a las necesidades cambiantes y a las demandas sociales, así como a los avances que tengan lugar en el conocimiento científico.

La meta primordial de la Declaración es fijar una dirección concreta: alcanzar la compatibilidad y convergencia de los sistemas de educación europeos, algo que parece funcionar si se observa la gran movilidad que la difícil situación económica actual está provocando entre jóvenes europeos que al terminar sus estudios en países con mayores dificultades deciden emigrar a otros estados de la Unión o incluso fuera de ella. La meta expresada anteriormente se une a la de alcanzar una mayor competitividad del sistema europeo de educación en el mundo globalizado. La fecha fijada en tal declaración para la consecución de los objetivos recientemente mencionados es la primera década del tercer milenio. La *Declaración de Bolonia*, por tanto, ya fija unos pasos de actuación concretos que lleven a la consecución de los ambiciosos objetivos citados con anterioridad:

*“Adoption of a system of **easily readable and comparable degrees**, also through the implementation of the Diploma Supplement, in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system.*

*Adoption of a system essentially based on **two main cycles**, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries.*

*Establishment of a **system of credits** - such as in the ECTS system – as a proper means of promoting the most widespread student mobility. Credits could also be acquired in non-higher education contexts, including lifelong learning, provided they are recognised by receiving Universities concerned.*

*Promotion of **mobility** by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to:*

- for students, access to study and training opportunities and to related services;*
- for teachers, researchers, and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights.”*

Es este último punto de la promoción de la movilidad el que conecta el Proceso de Bolonia directamente con una de las bases de la presente tesis.

A los objetivos ambiciosos recientemente citados se une el de respetar también la diversidad de las culturas, las lenguas y los sistemas de enseñanza de las universidades. En este punto, se confía también en la respuesta efectiva de la institución universitaria para certificar una vez más su compromiso con la consecución de los logros fijados por el marco europeo.

El llamado Proceso de Bolonia hace referencia no sólo a la *Declaración de Bolonia* de 1999, sino que también hay que añadir otras citas entre los líderes europeos de educación que han dado lugar a comunicados que, del mismo modo, fijan objetivos y sientan las bases para la consecución de los mismos:

- *The communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*, firmado en Praga (República Checa) con fecha 19 de mayo de 2001.

- *The communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*, signed by the Higher Education Ministers of 33 European countries – “Realising the European Higher Education Area”, en Berlín con fecha 19 de septiembre de 2003.

Es la cita de Berlín la que determina con exactitud la fecha de 2010 para el desarrollo y la consecución del Área Europea de Educación Superior, un espacio coherente y cohesionado para el ámbito educativo de la Unión. Tal y como menciona el Profesor Ian Tudor (2005), a este hecho se une la globalización y el factor de que las fronteras entre los países cada vez sean más permeables en los ámbitos del movimiento de capitales, del comercio y el empleo. El Proceso de Bolonia es considerado como un apoyo fundamental para eliminar los obstáculos que puedan ralentizar o dificultar la movilidad, especialmente a través del reconocimiento mutuo de las titulaciones universitarias (Tudor, 2005), algo que como ya se ha mencionado anteriormente ha quedado de manifiesto en los tiempos de dificultad económica que vive la zona euro.

La movilidad académica en un entorno de 33 países con 20 lenguas nacionales diferentes, y otras tantas lenguas propias habladas en diversas regiones de estos países, hace que las destrezas lingüísticas se conviertan en un punto primordial a la hora de considerar los aspectos culturales y académicos europeos (Tudor, 2005). Este hecho también hace aumentar el grado de atención prestada a los aspectos pedagógicos relacionados con la función de los profesores de lenguas en todo el contexto europeo. Las destrezas comunicativas se convierten en uno de los puntos más importantes dentro del área de aprendizaje y enseñanza de lenguas. El



profesor Ian Tudor (2005) también cita algunos de los puntos que intrincan el Proceso de Bolonia con el desarrollo de las destrezas comunicativas y concretamente, con el aprendizaje de segundas lenguas: poder acceder a material especializado en otra lengua, participar en los programas de movilidad, fomentar la práctica de las destrezas comunicativas profesionales, la participación en proyectos internacionales, las destrezas de socialización, etc.

Los procesos de intercambio y la movilidad constante y creciente entre los diversos países están dando lugar a contextos nuevos de aprendizaje en los que, en muchos casos, el inglés adopta un papel de *lingua franca* en varios ámbitos de la Unión Europea, entre los que se encuentra el contexto educativo y académico. Estos hechos obligan a la preparación de los estudiantes y los profesionales europeos para su correcta actuación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que exige desarrollar un proceso de análisis de las situaciones específicas de los diversos autores involucrados y la consideración de las demandas específicas y de comunicación en el contexto académico europeo actual (Tudor, 2005).

El dominio de las lenguas en el marco europeo se ha convertido en una exigencia y también en una necesidad para poder optar a la movilidad, tanto a la hora de buscar trabajo como en el momento de solicitar la participación en un programa de intercambio o de estudios en el extranjero. En relación con esta situación, el profesor Ian Tudor (2005) menciona los importantes desafíos que se plantean en el ámbito del aprendizaje de lenguas. En la actualidad, los objetivos de los programas de aprendizaje de lenguas se formulan con el fin de alcanzar un determinado producto. Este producto suele ser equivalente a conseguir los conocimientos en determinados puntos o destrezas lingüísticas. La experiencia y la observación de los contextos de enseñanza de lenguas más cercanos muestran que, en la mayoría de los casos, las asignaturas de lenguas extranjeras basan el currículum en la práctica de las destrezas escritas, así como en el asentamiento de conocimientos gramaticales o léxicos, que suelen ser repetitivos curso tras curso. Valorando esta realidad cercana, cobran todavía más valor los objetivos mencionados por Tudor (2005) en relación con el campo de la enseñanza de lenguas, pues el alumno debería ser capaz de aproximarse a situaciones de la lengua en uso, y a la vez alcanzar la destreza de dirigir y guiar su propia trayectoria de aprendizaje. De este modo, un estudiante de lenguas debería ser capaz de detectar aquellos puntos que le resulten necesarios para afrontar unas determinadas realidades comunicativas o profesionales, adquiriendo una autonomía complementaria que le facilitaría su trayectoria como

estudiante de una lengua y le permitiría ser mucho más eficaz en la consecución de unos objetivos determinados. El aumento de las posibilidades de movilidad y de contacto con otras lenguas y culturas a menudo se convierte en un factor motivador que impulsa a muchos alumnos a seguir esas trayectorias de formación en lenguas extranjeras, que pueden llevarles a afrontar exámenes oficiales que acrediten niveles determinados de una lengua y servirles para abrir las puertas del éxito académico o profesional en cualquier parte del continente. Éste se ha convertido en uno de los factores clave que han conducido a desarrollar y analizar los diferentes parámetros teóricos que desemboquen en la futura conclusión de un curso preparatorio que permitirá a los alumnos de la UPV la consecución del nivel B2 en lengua inglesa, al que equivale el examen *First Certificate in English*, de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*.

### ***2.3 La Europa de las competencias***

La implementación del enfoque basado en competencias que se extrae de la Declaración de Bolonia en relación al EEES ha ido trayendo importantes cambios y novedades en el modo de concebir los procesos de aprendizaje y se considera que traerá nuevos enfoques relacionados con la enseñanza y aprendizaje de contenidos, que inevitablemente afectarán a los planes de estudio, a la metodología seguida y a la evaluación (Cano García, 2008). Uno de los objetivos durante las fases de diseño y desarrollo de los materiales ha sido que dichos enfoques novedosos formen parte de las bases del *InGenio FCE Online Course*.

Entre los objetivos principales del acuerdo de Bolonia, no sólo se encuentra la necesidad de alcanzar la convergencia y la armonización en el Espacio Europeo de Educación Superior. Dicho acuerdo también deja patente la necesidad de dedicar esfuerzos a la preparación de los alumnos ante los desafíos múltiples que plantea el entorno laboral en la actualidad (Räisänen y Fortanet-Gómez, 2008). Dichas autoras también señalan que esta situación ha incrementado la presión en el ámbito universitario ante la necesidad de fomentar “general competencies and qualities such as professional and ethical responsibility, critical thinking and accountability for one’s own learning, communication skills, etc.” (Räisänen y Fortanet-Gómez, 2008: 1). Dichas competencias serían las que podríamos clasificar como competencias generales. En esta sección vamos a establecer una clasificación basada en tres niveles fundamentales de competencias. Por un lado encontraríamos las competencias generales, por otro las competencias transversales y finalmente, las competencias de

carácter más específico. Dichas competencias específicas son las que guardan una relación muy directa con el objetivo final de aprender una segunda lengua y llegar a alcanzar un nivel de competencia y fluidez que pueda, en este caso concreto, equipararse al nivel B2 o intermedio-alto (MCEERL, 2001). Trataremos de explorar también el modo en el que dichas competencias y los objetivos marcados han influido y ayudado a definir parámetros fundamentales en el proceso de diseño y desarrollo de los nuevos materiales preparatorios y el modo en el que dichos materiales ayudan a fomentar, practicar y finalmente adquirir las competencias requeridas. Uno de los objetivos fundamentales sería conseguir dejar atrás la práctica tradicional en la que ha estado basado el aprendizaje de lenguas, y que históricamente no ha dado resultados muy satisfactorios. Para ello, no se debería incidir tanto en los ejercicios de corte más tradicional caracterizados por la repetición y la memorización de estructuras concretas, pues se trata de una tipología de actividades consistentes en que la puntuación obtenida por un alumno depende básicamente de su nota en tests en formato impreso (Barberà, 1999). De acuerdo con la anterior idea, ese modo de evaluación debería sustituirse por un nuevo enfoque basado más en las habilidades de carácter cognitivo haciendo uso de herramientas y estrategias de aprendizaje más complejas y diversas.

El debate y la investigación en torno al papel que juegan las competencias no son nuevos en el ámbito de la educación superior. Alison Wolf propuso en el año 1995 una definición de “competence-based assessment”, mediante la cual este nuevo planteamiento era visto como una forma de evaluación fruto de la especificación de una serie de resultados. De este modo, la definición y delimitación de este grupo de resultados concretos debería presentarse y quedar desde el principio lo más claro posible para los evaluadores, los alumnos y otros posibles participantes en el proceso, tanto a nivel general como más específico. Conocer estas bases en las fases iniciales de dicho proceso puede contribuir de manera muy efectiva para alcanzar los objetivos con mayor facilidad y eficiencia. De este modo, a la hora de diseñar nuevos materiales de aprendizaje, los autores deben tratar de proporcionar a los estudiantes que accederán a ellos en el futuro oportunidades para la práctica real, especialmente cuando se trata del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, pues dicha concepción del aprendizaje podría contribuir muy positivamente a eliminar los obstáculos que a día de hoy los alumnos, pensando especialmente en el caso español, siguen encontrando a la hora de desplazarse y desenvolverse con naturalidad en una lengua que se ha estado estudiando durante años. También se podría contribuir para eliminar este tipo de barreras en el caso

de profesores, investigadores y otras categorías profesionales, fomentando la libre movilidad en el territorio europeo y en un mundo caracterizado por la globalización.

Wolf (1995) alerta sobre la importancia de delimitar con especial atención las tareas y funciones que intervienen en el proceso de aprendizaje. La interpretación de qué aspectos o resultados pueden resultar fundamentales y cuáles no es una tarea que pueda considerarse fácil. Sin embargo, en el caso concreto que nos ocupa, el hecho de fijar como posible meta la superación de un examen que ya dispone de un nivel muy bien definido, podría facilitar dicha delimitación o definición de las competencias y los contenidos que deberían ser finalmente incluidos, desarrollados y evaluados. Dicho proceso de evaluación es considerado por Wolf (1995) como el punto en el que se le requiere al candidato que demuestre de forma satisfactoria que ha cumplido con los criterios fijados previamente. En el caso concreto que estamos planteando, dicha situación no sólo tendría lugar en el momento de afrontar la realización del examen oficial FCE de Cambridge, sino también durante las fases preparatorias de seguimiento de los materiales y especialmente a la hora de realizar simulaciones de examen disponibles como parte de los materiales preparatorios a través de la plataforma *InGenio* y del *InGenio FCE Online Tester*. Esta idea estaría muy relacionada con el concepto de evaluación formativa que planteó Ricardo Zúñiga en 1997, que aúna los criterios de evaluación y aprendizaje o formación de forma simultánea. En el caso particular que nos ocupa, la evaluación que tiene lugar cuando un estudiante se presenta al examen oficial sería el tipo de evaluación considerada como evaluación sumativa, a diferencia de la evaluación que se iría produciendo a lo largo de todo el proceso formativo accediendo a los materiales publicados a través de la plataforma *InGenio*. Zúñiga (1997) toma en consideración la idea planteada por Stufflebeam de que el propósito u objetivo de la evaluación formativa no es demostrar, sino mejorar (“not to prove, but to improve”), siempre con el objetivo de favorecer la adquisición de un conjunto de competencias tanto generales como específicas previamente definidas y planificadas. La evaluación continua y formativa a la que hemos hecho referencia es posible gracias a la herramienta de *feedback* disponible en la plataforma *InGenio*, herramienta que permite, a los autores de los contenidos o tutores que seguirán el curso con sus alumnos, el ajuste y la edición de los mensajes, claves y otra información adicional que el alumno podrá recibir a lo largo de su progresión en el curso.

Las competencias generales normalmente se relacionan con la capacidad de resolver problemas a la vez que los estudiantes expanden su

conocimiento y sus destrezas. Este enfoque ha tenido un efecto en los currículos de muchas carreras universitarias y ha estimulado cambios importantes en las metodologías implementadas durante años en las universidades. De acuerdo con Villa y Poblete (2007), la introducción de un enfoque basado en competencias está íntimamente ligada a la idea de fomentar también aptitudes personales a la vez que se aprende. Se trata, por ejemplo, del fomento de la autonomía, la responsabilidad personal y la colaboración. Dichos autores se encargan también de proporcionar una clasificación de competencias: instrumental, interpersonal y sistémica. Las competencias instrumentales serían aquellas que tendrían una función catalizadora, canalizadora o conductora, es decir, serían las que se utilizan para poder alcanzar un resultado final, combinando tanto destrezas manuales como cognitivas. Las competencias interpersonales son aquellas que están relacionadas con las destrezas personales que tendría un estudiante para colaborar con otros estudiantes persiguiendo un fin común. Por último, tendríamos que referirnos a competencias sistémicas, capaces de gestionar aquellas destrezas que conciernen a todo un sistema, combinando imaginación, sensibilidad y la capacidad de encontrar nexos o elementos en común entre elementos divergentes y distantes. Los criterios principales tomados en consideración para establecer las bases que cimientan el Espacio Europeo de Educación Superior son importantes para los logros científicos, especialmente en lo que concierne a las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, los cambios económicos que han ido teniendo lugar a lo largo de las últimas décadas y la redistribución de los servicios, la internacionalización de las diferentes sociedades y economías a nivel global y los niveles más altos de educación en las sociedades avanzadas de hoy en día (Villa y Poblete, 2007). El aprendizaje basado en competencias ha estado centrado en la necesidad de establecer competencias que estén íntimamente ligadas con el mundo real. Algunas de esas competencias serían consideradas como transferibles o genéricas (instrumental, interpersonal y sistémica), mientras que otras muestran un carácter de mayor especificidad.

El diseño de los materiales preparatorios de *InGenio* se ha llevado a cabo tomando en consideración muchos de los criterios que se incluyen en la presente sección, a través de un gran esfuerzo para incorporar algunas de las estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza y aprendizaje en un intento por fomentar el nivel de autonomía de los alumnos y para permitirles participar en un proceso de aprendizaje que posibilite la adquisición de conocimiento significativo. Los materiales que nos ocupan han sido desarrollados para ser seguidos por estudiantes de acuerdo con dos modalidades distintas de evaluación: o bien de un modo

completamente autónomo, considerado como “self-evaluation”, o a través del control y monitorización por parte de un tutor, tal y como se expone en la sección correspondiente de la presente tesis. En este último caso, ha de participar en el proceso un profesor de lenguas que tendría acceso a la progresión detallada por parte de los alumnos durante la fase en la que dichos estudiantes se encuentran completando los materiales que les han sido proporcionados. Villa y Poblete (2007) remarcan algunos de los aspectos cruciales relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje para finalmente adquirir de un modo satisfactorio un grupo de competencias previamente establecido o definido. Se estaría haciendo referencia a estrategias y metodologías, modalidades, monitorización y evaluación.

En base a la clasificación de competencias que ya hemos presentado, pasamos a ocuparnos de forma algo más detallada de las competencias genéricas o transversales, es decir con la capacidad de cubrir y relacionar aspectos de diversa procedencia. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) distingue entre competencias generales de un individuo y la capacidad de comunicación haciendo uso de una lengua. Se incluye una breve discusión acerca del modo en el que dicho documento marco trata las competencias generales. De acuerdo con el documento marco, las competencias generales de los estudiantes serían las siguientes: “their knowledge, skills and existential competence and also their ability to learn” (CEFR, Council of Europe, 2001). Se hace referencia al conocimiento como conocimiento declarativo, entendido como “knowledge resulting from experience (empirical knowledge) and from more formal learning (academic knowledge)”. El conocimiento adquirido por un individuo puede considerarse relevante para el aprendizaje de una lengua puesto que se piensa que la relación entre conocimiento y la competencia comunicativa es realmente importante. Al tratar el proceso de aprendizaje de una segunda lengua y el diseño y la creación de nuevos materiales, las características personales de los estudiantes y las actitudes también deberían tomarse en consideración, al igual que algunas variaciones del tipo: contexto, experiencia anterior o pasada, etc., pues podrían tener un efecto importante en el modo de concebir el proceso. De acuerdo con el *MCERL*, la competencia comunicativa en una lengua albergaría diversos componentes: lingüístico, sociolingüístico y pragmático. Se trata de componentes a los que hay que prestar atención detallada a la hora de diseñar nuevos materiales con el fin de que todos queden incluidos para que el aprendizaje pueda ser lo más completo y eficiente posible. La competencia lingüística incluye destrezas y conocimientos léxicos, fonológicos y sintácticos, así como el modo en el que se activa, se recuerda o se hace disponible dicho

conocimiento. Además de las competencias lingüísticas, se mencionan otras competencias, tal y como hemos indicado, que no pueden quedar al margen en el proceso. Se trata de las competencias sociolingüísticas y pragmáticas.

La función principal de este apartado es tratar qué competencias genéricas se pueden incluir teniendo en cuenta las fases de práctica y evaluación a través de los materiales preparatorios creados. La elección y definición de competencias está fundamentada, en parte, en la obra de Villa y Poblete (2007). Dichos autores son los directores de un proyecto que se puso como meta la categorización de las competencias en la situación que planteaba el nuevo contexto europeo. Su intención fundamental fue la de implementar de un modo más eficiente la innovación y los estándares de calidad fijados por el Espacio Europeo de Educación Superior en la Universidad de Deusto. Existe la creencia de que las competencias genéricas están íntimamente ligadas con los valores y principios humanos, la capacidad para finalmente alcanzar una mayor calidad de vida y el principio de respeto de la diversidad individual y social (Villa y Poblete, 2007). La definición de las competencias genéricas debería basarse en la necesidad de fomentar el nivel de autonomía de los estudiantes. El alto nivel de autonomía que proporcionan los materiales de aprendizaje *online* hace que la evaluación de algunas de estas competencias de carácter más genérico no resulte una tarea fácil, y que, en muchos casos, los estudiantes sean los tengan que determinar hasta qué grado han cumplido con sus objetivos personales y con otros de los criterios o competencias que se plantean en la presente sección. En aquellos casos en los que los materiales sean seguidos de modo completamente autónomo, los autores de materiales deberían tratar de proporcionar a los estudiantes algunas de las claves o la guía que les permitiría alcanzar dichos objetivos previamente planteados.

El acceso satisfactorio a las TIC es considerado como una de las competencias básicas y de mayor importancia entre las que han de ser adquiridas. Los estudiantes, inmersos en el proceso de aprendizaje a través de materiales didácticos publicados *online*, han de mostrar competencia en el uso de dispositivos tecnológicos, destreza con la que debe contar y que incluso podría continuar desarrollando toda persona que decide seguir *online* los contenidos de los materiales preparatorios presentados a través de la plataforma *InGenio*.

Otras competencias importantes a desarrollar estarían relacionadas con la capacidad para trabajar de un modo autónomo, para resolver problemas, para planificar de un modo eficiente y efectivo tomando en consideración

metas personales, prioridades, métodos, etc. y para gestionar el tiempo de forma que se pueda aprovechar del modo más eficiente y productivo posible. Se ha desarrollado el curso *InGenio FCE Online Course* para que se pueda seguir tanto de forma autónoma como con la asistencia de un tutor, tal y como ya hemos mencionado anteriormente y como se detallará en la sección correspondiente. De este modo, se presupone que los alumnos de la UPV que sigan este curso, o bien como base fundamental o como parte complementaria de alguna asignatura, muestren un nivel de madurez suficiente para trabajar de un modo responsable y disciplinado. Tanto el curso *online* como la plataforma “tester” son presentados de tal modo que se favorezca la práctica y el desarrollo de dichas competencias, que tendrían unos efectos positivos de largo recorrido en la vida tanto personal como académica y profesional de los estudiantes.

El uso de la tecnología en la educación favorece que los alumnos puedan gestionar los recursos disponibles y también el tiempo del que disponen de modo que puedan practicar con los nuevos contenidos y adquirir nuevos conocimientos de un modo personal y adaptado a las necesidades concretas, especialmente temporales en cada caso. De acuerdo con Gimeno (2009a: 81), “the modern class” debería verse como un entorno en el que el estudiante recibe información procedente de diferentes *inputs* (tanto tecnológicos como humanos). De ese modo, el alumno podría “process this information, integrate it with previously acquired knowledge and expand existing knowledge”, siempre aprovechando todos los conocimientos de los que ya disponga con el fin de ser lo más productivo y eficiente posible. Este factor favorecería la adquisición de una nueva competencia. Se trataría de la competencia de saber guiar nuestro propio proceso de aprendizaje siguiendo pautas estratégicas y funcionales de acuerdo con fines concretos y específicos marcados con anterioridad. Los materiales publicados a través de este tipo de sistemas de gestión del aprendizaje (*Learning Management Systems*, LMS), favorecen el desarrollo por parte de los estudiantes de lo que se conoce como “active knowledge” (Gimeno, 2009a) en el momento en el que se involucran en su propio proceso de aprendizaje. El diseño de materiales para ser seguidos de un modo completamente autónomo implica tomar en consideración el siguiente precepto: “include as many tools as possible in order to support self-access learning” (Gimeno, 2009a: 86). Esto es algo que podría llevarse a cabo al proporcionar a los alumnos más materiales de referencia, explicaciones o pistas para orientar mejor el aprendizaje, lecturas adicionales, *feedback* apropiado y acorde con las necesidades específicas que plantea cada caso o situación, mediante canales automáticos de comunicación de notas o resultados, en el caso de *InGenio* es posible a través de la emisión de los informes automáticos de



progresión en los contenidos, pantallas imprimibles, etc. Estos y otros recursos son los que hacen que la plataforma *InGenio* en general y el *InGenio FCE Online Course y Tester* puedan considerarse como recursos capaces de permitir a los estudiantes fomentar su autonomía personal durante el proceso, pudiendo siempre añadir canales de comunicación, tanto sincrónicos como asincrónicos, con otros estudiantes o con el tutor con el fin de dinamizar y enriquecer todo lo posible un proceso de formación autónoma como el que se viene presentando. En el caso de que un profesor decida seguir una metodología “blended”, su función será la de emitir correcciones personales y de carácter más subjetivo de aquellas secciones en las que la plataforma *InGenio* no permita la emisión automática de evaluación.

Otras competencias genéricas que pueden practicarse y finalmente adquirirse a través de los presentes materiales de aprendizaje están basadas en la necesidad de desarrollar una capacidad o modo de pensamiento analítico, crítico y sistémico. En relación con este punto, puede afirmarse que puesto que la mayor parte de las tipologías de ejercicios en las que consiste el examen FCE están basadas en textos, el autor de los contenidos tiene la capacidad de ser lo más cuidadoso posible a la hora de seleccionar la temática incluida en un afán por contribuir al desarrollo de las competencias que acaban de ser enumeradas en el presente párrafo. De ese modo, puesto que la mayoría de los textos o documentos de audio incluidos en el curso incorporan reflexiones de interés y de una temática muy variada y bastante actualizada, y con la ayuda ofrecida por las preguntas planteadas para dichos textos o audios, se puede conseguir que los estudiantes fomenten su capacidad analítica y de pensamiento crítico.

Otras competencias estarían relacionadas con la creatividad y con la necesidad de fomentar un modo de pensamiento más reflexivo, lógico y práctico. Dichas competencias tienen una función dominante en la práctica de la expresión escrita y de la expresión oral, puesto que se trata de las secciones que proporcionan al estudiante mayor libertad para escribir y hablar sobre temas que puedan resultarles de interés y parecerles atractivos. Las tareas diseñadas para ser incluidas en los materiales no sólo respetan los criterios del examen oficial, sino que tratan de ir un paso más allá, presentando posibilidades de práctica que pueden ser consideradas más innovadoras y reflexivas. Los alumnos también recibirían recomendaciones con el fin de conocer y empezar a practicar teniendo en cuenta los límites que fija dicho examen oficial de Cambridge.

Pasando a ocuparnos ahora de las competencias específicas, empezaremos diciendo que otras competencias que suelen ser consideradas como genéricas son las relacionadas con la comunicación escrita y oral. Sin embargo, el hecho de que en la presente tesis se esté tratando el diseño y el desarrollo de un curso *online* de inglés convierte las competencias lingüísticas y comunicativas en competencias específicas para el contexto concreto que se está valorando. Para ir un paso más allá en el nivel de especificidad de las competencias tratadas, no puede dejarse de lado el *MCERL* como documento que establece las pautas que definen el nivel meta de los materiales creados: B2 o intermedio-alto, al que equivale el examen oficial de Cambridge FCE. Tratamos de forma muy breve algunos de los requisitos fijados, puesto que la sección posterior se centrará en el presente documento marco. De acuerdo con el mismo, un alumno alcanzará un nivel B2 entendiendo las ideas principales de textos complejos, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización. También deberá ser capaz de interactuar con un grado aceptable de fluidez y de espontaneidad que haga entendible y aceptable la comunicación con un hablante nativo. Un estudiante que aspira a dicho nivel deberá ser capaz de producir textos claros y detallados tratando un variado abanico de temas y explicar su punto de vista sobre un tema concreto (*CEFRL*, Council of Europe, 2001). Debido al contexto de enseñanzas técnicas de la UPV, una de las metas más ambiciosas que también será tratada en la correspondiente sección de la presente tesis, es la introducción de contenidos en inglés de temáticas específicas relacionadas con las titulaciones ofertadas en dicha institución. Esta reflexión nos acerca a un campo de estudio que fusiona la enseñanza del inglés como una lengua extranjera con la integración de contenidos técnicos, lo que hará relevante tratar las áreas de lenguas o del Inglés para Fines Específicos (*Language and English for Specific Purposes*, LSP/ESP) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL).

La validación con éxito de los materiales desarrollados (curso y *tester*) haría que los creadores de los mismos se encontraran en disposición de abrirlos lo máximo posible a la comunidad universitaria, en principio de la UPV, con el fin de que los alumnos cuenten con un nuevo medio que contribuya a desarrollar sus capacidades para finalmente convertirse en un hablante independiente de inglés y que les permita consolidar y certificar su nivel B2 de inglés y por tanto cumplir con uno de los requisitos fijados por la institución para la obtención del título de grado correspondiente.

De acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, los contenidos a aprender, fomentar y desarrollar a la hora de aprender una lengua no son sólo lingüísticos, sino que también incorporan la visión socio-cultural. A la hora de seleccionar las temáticas incluidas en el curso desarrollado se ha tenido en cuenta este factor, tratando de introducir textos que en muchas ocasiones se relacionan con aspectos de diversos países de habla inglesa, así como de numerosos eventos y acontecimientos que tienen lugar en diversas partes del mundo, siempre tratando de hacer que los materiales fueran lo más variados y atractivos posible para no intervenir negativamente en la dimensión de la motivación del estudiante. De acuerdo con Gimeno (2009a: 80), el uso de las tecnologías en el ámbito educativo “opens up a myriad of opportunities for designing creative learning environments, for instance, by using actual video or audio excerpts which could also bring students closer to a particular language speaking context”. Uno de los principales propósitos sería proporcionar un acceso más directo a contextos sociales y culturales específicos, a la vez que se pueden combinar con otros recursos, vías o herramientas de comunicación que permitirían al estudiante estar en contacto con la lengua inglesa en sus diferentes contextos, con sus diferentes acentos, y en las diferentes manifestaciones culturales que se puedan plantear en torno a dicha lengua. Una posibilidad ambiciosa consistiría en que los alumnos puedan participar en canales de comunicación con otros hablantes de la lengua e incluso con otros candidatos que también se encuentren preparando la prueba con el fin de practicar o simular situaciones del examen. Los recursos incluidos en el curso en cuanto al fomento de las destrezas de oralidad y finalmente de comunicación están basados en archivos de audio y vídeo para la práctica del *Listening*, y en el acceso a plataformas de comunicación sincrónica o en la grabación de documentos de audio por los propios alumnos para la práctica del *Speaking*. El hecho de que un tutor pueda acceder a un archivo de audio grabado por el alumno puede fomentar una corrección más exhaustiva y la emisión de un *feedback* mucho más riguroso y detallado, y por ende, dar lugar a mejoras más significativas. En aquel caso en el que el curso fuera seguido por alumnos de forma autónoma, una de las soluciones más eficientes podría encontrarse en la creación de respuestas modelo que los alumnos podrían utilizar para llevar a cabo su propia autoevaluación. El nivel de autodisciplina requerido en este último caso tendría que ser más elevado. Gimeno, en el año 2009, consideraba que si se optara por este modo de práctica, la evaluación de la expresión oral estaría basada en una “learner comparison with a pre-recorded model, with no tutor intervention”. Las expectativas futuras estarían relacionadas con sistemas de reconocimiento de voz (Gimeno, 2009b: 94).

El examen FCE recoge la evaluación de las cuatro principales destrezas en las que un alumno ha de mostrarse competente a la hora de aprender una lengua extranjera: comprensión y expresión escrita (*Reading* y *Writing* respectivamente) y comprensión y expresión oral (*Listening* y *Speaking* respectivamente). Además, los alumnos han de mostrar también sus competencias en gramática y vocabulario. Para que la práctica en todas las competencias relacionadas con dichas destrezas sea lo más completa y eficaz posible, se han analizado materiales en formato impreso y *online* con finalidades similares a las del curso creado y se han tratado de buscar puntos en común, así como también se han intentado detectar posibles deficiencias en dichos documentos que posibiliten la introducción de mejoras en los nuevos materiales. Hay que añadir además la ventaja del formato *online* de los materiales, pues dicho formato posibilita la introducción constante de mejoras y cambios, así como la adaptación inmediata de los contenidos para dar respuesta rápida y eficaz a las necesidades que puedan irse planteando. El objetivo ha sido la presentación al alumno de ejercicios consistentes y coherentes, y a la vez lo más atractivos, interactivos y dinámicos posible con el fin de agilizar al máximo la práctica del inglés como una segunda lengua, tratando de ir alejándonos poco a poco de los modos más tradicionales de concebir la enseñanza, siendo un ejemplo los repetitivos “grammar clusters”, tan recurrentes históricamente en este campo. Herramientas adicionales como la corrección automática y correspondiente emisión de *feedback*, así como la inclusión de glosarios, materiales de referencia, enlaces externos, textos de apoyo y explicaciones extra, etc. contribuirán a la práctica y al fomento de las competencias tratadas en la presente sección.

El intento de proporcionar, a lo largo de este apartado, descriptores ilustrativos de las competencias que deberían practicarse y desarrollarse a través del acceso a los materiales desarrollados resulta una tarea compleja. Sin embargo, establecer dicha clasificación juega un papel inmensamente positivo en cuanto a que proporciona un punto importante de orientación y de organización no sólo para el planteamiento de novedades y mejoras de los materiales, sino para conocer mejor el modo en el que puede llevarse a cabo la aproximación, seguimiento y utilización de los mismos. Las diferentes herramientas y utilidades con las que cuenta la plataforma *InGenio* permitirían llevar a cabo un seguimiento aceptable y exhaustivo del nivel de adquisición de dichas competencias por parte del alumno, en ambas modalidades de seguimiento, bien de forma completamente autónoma o mediante la asistencia de un tutor. Los materiales tratados, al igual que el resto de materiales publicados en la plataforma, han sido diseñados, desarrollados

e implementados en un intento de fomentar altos niveles de participación y autodisciplina por parte del alumno (Gimeno, 2009b).

## ***2.4 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas***

Según la escala global de los niveles comunes de referencia, el nivel A corresponde a un usuario básico, el B a un usuario independiente, y el nivel C a un usuario competente. El nivel A1 es el alcanzado por un alumno capaz de “comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar” (*Marco Común Europeo de Referencia*, 2001). El nivel A2 es el alcanzado por un alumno “capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas”.

El nivel B1 muestra que un estudiante de una segunda lengua es “capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes”. El siguiente nivel es el B2, que equivale a un nivel intermedio-alto y es el alcanzado tras superar el examen *Cambridge First Certificate in English*. Un alumno que alcanza este nivel debe ser “capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de

modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones”.

Los niveles posteriores son el C1 y C2. El primero es el nivel que certifica que el alumno es “capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea, sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto”. El nivel C2 es el conseguido por aquel alumno que es “capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad”.

Según el Boletín Oficial de la UPV de diciembre de 2008<sup>8</sup>, y de acuerdo con la normativa establecida por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, un alumno que pretende acreditar el nivel B2 ha de mostrar su capacidad y competencia en las siguientes destrezas:

“Comprender:

a) Comprensión auditiva: Comprender discursos y conferencias extensas e incluso seguir líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprender casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprender la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.

b) Comprensión de lectura: Ser capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprender la prosa literaria contemporánea.

Hablar:

---

<sup>8</sup> Documento íntegro disponible en la siguiente dirección : <http://www.upv.es/entidades/SG/infoweb/sg/info/U0446902.pdf> (última consulta: 15/02/2015).

a) Interacción oral: Poder participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Poder tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo puntos de vista propios.

b) Expresión oral: Presentar descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Saber explicar un punto de vista sobre un tema, exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.

Escribir:

a) Expresión escrita: Ser capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Poder escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Saber escribir cartas que destaquen la importancia que se concede a determinados hechos y experiencias.”

## ***2.5 La Universitat Politècnica de València: requisitos, políticas de inversión y creadores, receptores y usuarios de los materiales de aprendizaje desarrollados***

Una idea fundamental para comenzar con esta sección es la de que, ante el planteamiento de la creación de un nuevo curso destinado a unos usuarios concretos, ha de tenerse en cuenta que los materiales más efectivos y eficientes son aquellos que se crean considerando las necesidades de los estudiantes, sin olvidar tampoco el hecho de que ningún curso puede cubrir la totalidad de las necesidades de sus usuarios (Tomlinson, 1998). Levy y Stockwell (2006: 197) también hacen alusión a la importancia de conocer a los participantes que entrarán en contacto con aquellos materiales que se encuentren en fase de planificación y diseño. Además de conocer el contexto, entorno y bagaje de los futuros usuarios, resultaría necesario obtener información acerca de sus objetivos o metas lingüísticas, es decir, el porqué de iniciarse en el aprendizaje o perfeccionamiento de una segunda lengua, y también saber acerca de su experiencia previa con la tecnología. De igual modo, resultaría útil saber el número de personas que utilizarían los nuevos materiales y qué tipo de relaciones establecerían entre sí los usuarios de los mismos. Es por esto por lo que resulta tan importante incluir un punto que nos indique la procedencia de los futuros usuarios del curso preparatorio, así como datos adicionales acerca de quiénes utilizarán estos nuevos materiales, que se planifican, diseñan y elaboran en base a la investigación y a los

parámetros y criterios que recoge la presente tesis. Todos estos puntos se tratan sin olvidar que el uso de materiales de aprendizaje de lenguas asistido por ordenador se pone en marcha asumiendo que los futuros alumnos poseen o han de desarrollar un grado suficiente de autonomía (Levy y Stockwell, 2006: 198). En el capítulo destinado a la experimentación empírica y a la validación de los materiales desarrollados se incluirá un apartado cuya función sea la de analizar el perfil de un estudiante de ingeniería en la UPV que acaba de acceder a dicha institución con el fin de conocer sus aspiraciones y actitudes hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto universitario y haciendo uso de la tecnología.

La UPV es una institución que cuenta ya con más de 40 años de historia. La fecha en la que se constituyó tal y como se conoce hoy en día se remonta al año 1968. La UPV se autodefine como “pública, dinámica e innovadora, dedicada a la investigación y a la docencia, y al mismo tiempo con fuertes vínculos con el entorno social en el que desarrolla sus actividades y que opta por una decidida presencia en el extranjero” ([www.upv.es](http://www.upv.es)). La principal vocación de la Universidad es ofrecer un servicio que “responda a un objetivo de compromiso con la sociedad, proporcionando a sus jóvenes los conocimientos adecuados que les permitan lograr su inserción como titulados en el campo profesional que elijan, y a los que se le ofrece un modelo de educación integral que les aporta conocimientos tecnológicos, así como formación humanística y cultural”. Teniendo en cuenta las principales bases ideológicas y objetivos incorporados en la tesis, cabe destacar la adecuación de los mismos a los propósitos del trabajo que se está desarrollando con el objetivo de proporcionar un nuevo recurso que se convierta en una utilidad más para los alumnos de la institución, que pueda acercarles a adquirir los conocimientos y experiencia necesarios, tanto para finalizar sus estudios de grado, como para enriquecerles como integrantes de un mundo globalizado y para que no cierren sus puertas a posibles perspectivas de futuro.

En la declaración aprobada con fecha de 20 de diciembre de 2005, el órgano de Gobierno de la Universidad resaltaba las bases que constituyen la misión de la UPV. En uno de sus puntos principales se destaca textualmente que uno de los objetivos es “el desarrollo de un modelo de institución caracterizada por los valores de excelencia, internacionalización, solidaridad y eficacia; una institución abierta que incentiva la participación de instituciones, empresas y profesionales en todos los aspectos de la vida universitaria”. También se cita, entre los puntos dedicados a la “visión” de la institución, que “la UPV es una



universidad capaz de atraer a los mejores estudiantes y formar profesionales con un nivel de excelencia reconocido, prestigiado y muy apreciado por los empleadores locales e internacionales”, así como “la relevancia de la producción científica de la UPV, que le proporciona una destacada presencia internacional, con fuertes relaciones de colaboración académica con las mejores universidades del mundo”.

La constante alusión a la internacionalidad de la universidad resalta la importancia de fomentar las relaciones con el exterior y la necesidad de que los estudiantes de la UPV finalicen sus estudios universitarios con la mayor preparación posible, y en este punto, no puede quedar al margen del aprendizaje y la práctica de lenguas extranjeras, entre las que el inglés suele tener una posición de dominio y desempeñar un papel protagonista. Por ello, entre las acciones a llevar a cabo dentro de la universidad, conviene la de producir tanto material como medios novedosos que conduzcan hacia la consecución de tales conocimientos lingüísticos, pues la preparación de los futuros graduados para los objetivos de la propia UPV, y de muchas otras instituciones del entorno, no puede dejar de lado las oportunidades y el contexto que ofrece la Europa de la Unión y el mundo globalizado. Estas razones hacen que, a la hora de desarrollar nuevos materiales o medios ventajosos para los alumnos o los profesores que forman parte de la institución, éstas sean algunas de las claves principales a tener en cuenta. Esta consideración podrá encauzar mejor los productos ofrecidos y hacerlos más eficaces en el momento real de su utilización.

Hémard (2003: 26) reflexiona acerca de la importancia de entender al usuario para el que irá destinado el material que resulte del proceso de diseño y creación. Menciona también la necesidad de conocer y entender a los receptores finales del curso, que en este caso serán profesores y alumnos dentro del contexto de la UPV. Conocerles supone apreciar cuáles son sus necesidades, objetivos y aspiraciones (Hémard, 2003: 29). Este hecho hace que se deba prestar atención al usuario del contexto educativo y académico de la UPV, usuarios que en el momento actual han de amoldarse y respetar la nueva normativa europea. En diciembre de 2008, el diario *Levante* publicaba la noticia de que el inglés sería obligatorio en la UPV, subtitulando que “los alumnos deberán certificar su nivel y podrán estudiar su carrera en una lengua extranjera”. Este artículo también mencionaba que la acreditación por parte del alumno podría llevarse a cabo de cinco formas diferentes en base a su aprobación por parte del Consejo de Gobierno de la UPV.

El recientemente citado Boletín Oficial de la UPV (BOUPV, 12/2008 n°22) publicaba la “acreditación del conocimiento de las lenguas extranjeras en los nuevos planes de estudio”, medida que fue aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión de 18 de diciembre de 2008. El punto 8 del Documento Marco para el diseño de titulaciones aprobado por Consejo de Gobierno el 14 de febrero de 2008 ya indicaba, en lo que se refiere al tratamiento de las lenguas extranjeras, que “para la obtención del título de Grado, el alumno deberá acreditar el conocimiento de una lengua extranjera, preferentemente el inglés, con un nivel correspondiente al B2 de los niveles comunes de referencia fijados por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. Tal acreditación sólo se convierte en requisito para aquellos alumnos que ya han comenzado con los nuevos planes de estudio. Las vías para la acreditación también fueron fijadas por el Consejo de Gobierno y son las siguientes, citando textualmente del BOUPV (12/2008 n°22):

- “Superación de una prueba de nivel de lengua extranjera supervisada por el Departamento de Lingüística Aplicada de la UPV.
- Certificación por organismos oficiales o internacionalmente reconocidos, que será validada por el Centro. El alumno podrá realizar las pruebas necesarias para la obtención de la citada certificación en el Centro de Lenguas de la UPV, como centro evaluador autorizado de dichos organismos.
- Superación de la o las asignaturas que, de acuerdo con los recursos de plantilla, pueda ofertar el Departamento de Lingüística Aplicada en los planes de estudios, las cuales deberán acreditar que el alumno adquiere las competencias reseñadas anteriormente, que se incorporarán en los contratos-programa. A tal efecto, la Memoria de Verificación de la Titulación correspondiente deberá incluir dichas competencias de forma explícita.
- Estancia de un mínimo de tres meses en el extranjero en el marco de programas de movilidad estudiantil y presentación y defensa oral y pública del Proyecto o Trabajo Fin de Carrera en una lengua extranjera de la que el estudiante quiera conseguir la acreditación del conocimiento del nivel B2.
- Superación de un mínimo de 30 créditos ECTS en forma de asignaturas impartidas y evaluadas en una lengua extranjera de la que el estudiante quiera conseguir la acreditación del conocimiento del nivel B2, bien en nuestra universidad, bien en otra universidad nacional o extranjera. Los centros podrán ofertar asignaturas de varias lenguas extranjeras y los estudiantes podrán cursar, al menos, una segunda lengua extranjera. Las competencias a adquirir en dichas asignaturas de segundas lenguas podrán ser de nivel inferior al B2.”

La segunda opción es la que relaciona todo el proceso con algunos de los objetivos más importantes que fundamentan la presente tesis, y que han ejercido un papel de gran relevancia en la fase de creación de un curso preparatorio *online* completo y riguroso que ofrezca a los alumnos de la UPV un nuevo recurso para obtener la preparación adecuada que les permita afrontar con éxito el examen oficial *First Certificate in English*, ofrecido por la University of Cambridge, y que como ya se ha mencionado con anterioridad, es equivalente al nivel de lengua demandado. Como se indicaba en la introducción, el Centro de Lenguas de la propia universidad es uno de los centros examinadores autorizados para la realización de pruebas de este tipo, entre las cuales está incluido el examen oficial FCE.

En el mencionado BOUPV también se recoge el hecho de que las diferentes posibilidades ofrecidas para la consecución de tal nivel plantean posibles cuestiones que han de tenerse en cuenta seriamente. Se considera que “la realización de una prueba de nivel que implique a todo el alumnado puede suponer un despliegue de medios y logística que resulten excesivos” para la universidad. Otro de los puntos que se valoran es el relacionado con aquellas asignaturas que se impartan en inglés de acuerdo con las bases del documento marco, considerando que “sería lógico que la superación de dichas asignaturas acreditase la superación del nivel B2”.

Pero la UPV no sólo ha establecido los requisitos a cumplir por parte de los alumnos, también se han promovido diversas iniciativas que tienen como objetivo el desarrollo de la innovación pedagógica. En especial, y muy relacionado con el campo de estudio que vertebra la presente tesis, se encuentra el objetivo de seguir integrando las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de los esfuerzos que realizan profesores y alumnos y mediante el apoyo proporcionado por la institución. En esta sección es imprescindible mencionar el Proyecto PIME que concedió la UPV al Grupo de investigación CAMILLE para cubrir la fase final de diseño, desarrollo e implementación de los materiales que se están tratando. Dicho proyecto estaba fundamentado en las ideas y objetivos de mejora e innovación pedagógica y representa la importancia que puede desempeñar una institución en lo referente a financiar y apoyar proyectos que tratan de aportar mejoras en su propio contexto a través de la implementación de la tecnología en procesos en los que no estaba tan extendida años atrás. Las TIC ejercen una fuerte influencia capaz de fomentar cambios, no sólo en lo que se enseña sino también en cómo se enseña (Warschauer, en Arnó et al., 2006). Su papel o la fuerza que ejercen ha ido más allá puesto que también han fomentado la necesidad

de buscar una *lingua franca* como el inglés para establecer la comunicación, algo que ha fortalecido más la importancia de esta lengua en el mundo como una herramienta de comunicación vital (Warschauer, 2001). Esta idea ayuda a establecer una relación entre el inglés y las TIC, hasta el punto de que en numerosas instituciones, el alcanzar una situación de lo que ha pasado a considerarse como “CALL normalisation”, parece más accesible y realizable que nunca. En palabras de Bax (2003) y Bax y Chambers (2006), se trata del estadio en el que la tecnología llega a casi no percibirse, hasta un punto de cierta invisibilidad, como parte integrada a la perfección en la práctica docente diaria. Para que se produzca dicha situación de normalización, resulta fundamental que se establezca una colaboración consistente y bien fundamentada entre profesores, estudiantes e institución. Algunos ejemplos de dicha colaboración por parte de la UPV para la creación de los materiales B2 de inglés se encuentran, por ejemplo, en el proyecto PIME, en la puesta a disposición de profesores de instalaciones del campus como los estudios de grabación que han permitido crear los vídeos que han sido insertados en el curso conocidos con el nombre de *Polimedia* y *Polimedia Plus*, repositorios *online* como *RiuNet* y *Politube*, o la utilización de plataformas para la comunicación mediada por ordenador (*Computer Mediated Communication*, CMC) como *Polireunión* y *Policonecta*. Las dos últimas plataformas están basadas en la tecnología *Adobe Connect*.

En el congreso EUROCALL celebrado en la ciudad inglesa de Nottingham en 2011, algunos de los integrantes del Grupo CAMILLE presentamos, en base a la temática tratada en dicha edición, el triángulo CALL en la UPV (Martínez et al., 2011). Una de las líneas defendidas consistía en tener en cuenta que la idea de un triángulo no se limitaba a la simple consideración de tres partes separadas o aisladas; la institución, los profesores y los estudiantes. Se trata de una teoría más compleja en cuanto a la necesidad de abordar las relaciones existentes entre los diferentes participantes y factores que intervienen en todos los estadios del proceso educativo. Como elemento de unión y cohesión de esos tres elementos entrelazados encontramos un componente que situaríamos en la parte central de dicho triángulo, y que tendría relación con todos los participantes implicados; las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones, que juegan un papel fundamental en la integración y normalización de CALL. Ha de valorarse que en los procesos de diseño y desarrollo de nuevos materiales en formato CALL se siguen diferentes etapas en las que siempre resulta imprescindible tomar las decisiones adecuadas y oportunas en relación a las diferentes tareas y ejercicios incluidos, así como a los temas y acciones, a los participantes y al modo

(Chapelle, 2003). De esta forma, los autores de materiales siempre suelen comenzar explorando los diferentes contextos en los que serán recibidos dichos recursos y donde tendrá lugar el proceso. De igual modo, los autores deberán desarrollar un análisis en torno a los nuevos modos, funciones desempeñadas y responsabilidades de los participantes que finalmente intervendrán en el proceso (White, 2009).

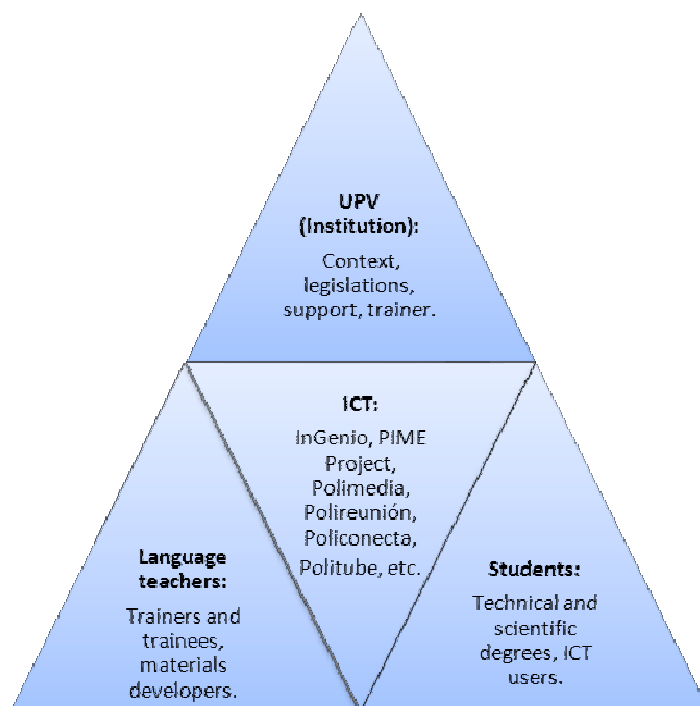


Imagen 1: Triángulo CALL en la UPV

La complejidad en torno a la investigación que rodea a los tres principales actores que intervienen en el proceso educativo puede entenderse con mayor claridad al valorarse las cuatro “key areas” que mencionan Guichon y Hauck (2011) al considerar el papel que desempeña un profesor en un proceso como el que se viene describiendo a lo largo de la presente tesis: la evaluación del uso que los profesores hacen de la tecnología en sus prácticas docentes, la identificación de las actitudes de los profesores (tanto los que ya se encuentran desempeñando su función, como los que pasarán a incorporarse al proceso) hacia las tecnologías, la definición y delimitación del repertorio de competencias tecnopedagógicas, y las reflexiones sobre contenidos y experiencias formativas (Guichon y Hauck, 2011). Dichas categorías también podrían hacerse extensibles, aplicarse y analizarse en relación a la figura del estudiante, e igualmente en conexión con el modo en el que la institución puede contribuir para intentar enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de todo el proceso, puede considerarse que la concienciación sobre la lengua y sobre las estrategias para su aprendizaje

desempeñan “a key role in examining ways to raise levels of curricular relevance, motivation and involvement of learners in their education” (Coyle et al., 2010: 3). Dichas tareas serían desempeñadas dentro de lo que se conoce como “Knowledge triangle”, otro concepto basado en tres lados iguales, que en este caso es descrito como la necesidad de integrar educación, investigación e innovación en una “Knowledge Age Society” (Coyle et al., 2010: 4).

Si se piensa en el proceso como un todo, puede visualizarse la relación que se establece entre la UPV como institución que marca y fija unos objetivos lingüísticos claros para sus alumnos, a la vez que financia proyectos destinados a facilitar herramientas o canales para la consecución de dichos objetivos. Y al mismo tiempo, la institución también acabará beneficiándose de los resultados de todo el proceso de investigación y desarrollo. Una vez los estudiantes de la UPV han comenzado a utilizar los materiales y en el momento en el que se comienza a recibir *feedback* que incluye opiniones, sugerencias y posibilidades de mejora, los alumnos adquieren un nuevo rol en todo el proceso y ya no sólo se convierten en los receptores de los mismos, sino también en actores fundamentales de su edición, adaptación y mejora. Como puede observarse, cada uno de los participantes en el triángulo planteado actúa de forma separada desempeñando unas funciones concretas, pero a la vez se encuentra conectado a todo el triángulo. En la imagen mostrada anteriormente queda también plasmada una relación piramidal. Es decir, la institución, que se sitúa en lo alto de la pirámide, estaría desempeñando un papel clave y determinante en lo que se refiere a la delimitación del contexto de estudio, docencia e investigación en el que actúan todos los demás participantes en el proceso. Del mismo modo, la institución también es la encargada de establecer unas pautas y requisitos a cumplir, al mismo tiempo que se trata de facilitar los medios que los harán posibles. Esta idea ayuda a comprender el papel determinante que juega la institución en todo el proceso y en lo que se refiere a hacer que todo el sistema funcione de un modo eficiente. La institución también debe ser la encargada de lanzar programas formativos para aquellos profesores que sientan el deseo o la necesidad de mejorar sus destrezas de uso e interacción con las TIC, con el fin último de que su aplicación en el contexto de enseñanza y aprendizaje sea lo más satisfactoria posible. Esta última idea permite vislumbrar el doble papel ejercido por el profesor, quien no sólo enseña y desarrolla nuevos materiales y contenidos en formatos innovadores, sino que también es un alumno que muestra motivación por mejorar e innovar en su profesión.

## **Capítulo 3. Fundamentación teórica y estado de la cuestión**

La sección que ahora comienza nace con la intención de enmarcar teóricamente la presente tesis. Su función es la de cubrir todos los pilares que la sustentan y acercar al lector el soporte teórico o marco investigador de cada uno de los campos teóricos y de estudio que intervienen, relacionados con la lingüística aplicada en general y con el proceso de análisis, diseño y desarrollo de materiales en particular. El capítulo cuatro será el destinado a las fases de implementación, mientras que el quinto será el que nos aproxime a las fases de validación de los materiales desarrollados. Para poder entender todo el proceso, consideramos fundamental realizar el repaso que ahora comienza y que al igual que ya se ha hecho en el capítulo anterior, pretenderá ir avanzando y ahondando en cada una de las secciones desde las áreas más generales a las áreas o los puntos más específicos. De este modo, comenzaremos haciendo un repaso por la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, tratando de explorar las posibles diferencias entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje y entre los conceptos de segundas lenguas y lenguas extranjeras, y viendo qué ideas pueden repercutir en el proceso de diseño y desarrollo de materiales. Continuando con el estudio, entraremos de lleno en el área del Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas Asistidos por Ordenador, uno de los puntos clave de la presente tesis que ayudará a entender y fundamentar muchas de las decisiones tomadas y muchos de los criterios fundamentales que sustentan las secciones de validación, análisis y observación.

En este capítulo también se hará un repaso por las herramientas y recursos informáticos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, acercando las diferentes alternativas, presentando las últimas soluciones y avances surgidos e incluyendo una mención o presentación de la plataforma *InGenio*, siendo ésta una aproximación a la plataforma que se completará posteriormente en las secciones de diseño, desarrollo y edición de los contenidos y en el capítulo de validación y evaluación. Esta última sección pretenderá no sólo analizar la recepción, aceptación y propuesta de mejoras y posibilidades de adaptación de los materiales, sino que en ella también se pretende incluir un análisis detallado de la adecuación de nivel de los mismos y de las posibilidades de mejora de la

plataforma utilizada para su edición y publicación. El repaso nos llevará posteriormente a valorar aspectos relacionados con las Lenguas para Fines Específicos, presentando el contexto de la UPV como el de una institución de estudios científico-técnicos donde tienen especial relevancia las áreas de investigación relacionadas con el Aprendizaje y enseñanza de Lenguas para Fines Específicos (LFE) y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Dicha sección concluirá tratando de buscar aproximaciones que relacionen ambas áreas con la aplicación de la tecnología.

### ***3.1 Enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras***

En el capítulo actual se presenta la base teórica en torno al área de estudio general que vertebra la tesis: la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en general, con el componente particular, aunque con una gran importancia, de la asistencia y aplicación de los desarrollos técnicos y tecnológicos que ya no podrían dejarse nunca al margen en la concepción del contexto educativo de la segunda década del siglo XXI. Son muchos los autores que han planteado teorías y que han reflexionado e investigado al detalle acerca de todas las variables que intervienen en los procesos tanto de adquisición como de enseñanza de segundas lenguas. En el proceso de enseñanza, en el que tradicionalmente han intervenido dos actores fundamentales: el profesor y el estudiante, se han producido con seguridad casos en los que o bien uno u otro de los recién mencionados participantes, y en ocasiones incluso ambos, no responden con responsabilidad, con competencia o del modo esperado ante el proceso. Lo deseable y el objetivo principal es alcanzar un contexto en el que el profesor se convierta en una figura responsable, capaz de transmitir o facilitar la transmisión o adquisición de información y conocimientos, pero a su vez, capaz de no permanecer pasivo o impasible utilizando unos materiales de aprendizaje concretos en el momento de desempeñar su función docente. Tomlinson (1998) nos aproxima a la figura de un profesor como desarrollador de materiales, y no sólo como un usuario de los mismos. De ese modo, se logrará o, al menos, se intentará que el proceso de enseñanza se ajuste lo máximo posible a las necesidades concretas que plantea cada entorno o contexto educativo donde va a tener lugar, de acuerdo con los múltiples factores y características de los participantes, así como de las necesidades acuciantes planteadas por los estamentos superiores educativos y de organización y por el mundo exterior o externo al aula. Por su parte, los estudiantes han de adoptar un



papel responsable, manifestando una actitud abierta, receptiva, dinámica, respetuosa y comprensible en el proceso. En el caso del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras intervienen múltiples factores que las hacen imprescindibles con el fin de que el proceso educativo prepare realmente al alumno de cara a su futuro profesional en una Europa unificada y un mundo globalizado, tal y como ha quedado de manifiesto en el capítulo de contextualización. De este hecho han de ser conscientes tanto profesores o expertos en pedagogía y también los propios estudiantes, con el fin de aportar también lo que esté en sus manos para enriquecer lo máximo posible el proceso de formación y consecución de objetivos reales.

Puede resultar una obviedad el mencionar la importancia que el dominio de al menos una lengua distinta a la materna tiene hoy en día de cara a la incorporación al mundo laboral y para aspirar a un mayor grado de éxito profesional. Palacios Martínez, ya en el año 1994, tenía en cuenta la fuerte subida que el estudio del inglés estaba experimentando en el contexto español de enseñanza, independientemente de los cambios educativos que se estaban produciendo en ese momento. Este autor consideraba claves tres aspectos fundamentales para que se experimentara dicho incremento: "la entrada de España en la Unión Europea, la necesidad de incrementar y profundizar en las relaciones internacionales y, por último, el asentamiento en nuestro territorio de industrias foráneas" (Palacios Martínez, 1994: 22). Estas causas siguen manteniendo su vigencia casi intacta, aunque se han experimentado importantes cambios en el modo de concebir la enseñanza de lenguas si lo comparamos con las prácticas en décadas anteriores.

Para comenzar a entrar de lleno en el campo de las segundas lenguas y lenguas extranjeras y de los procesos formativos/educativos que parten con el objetivo de transmitir conocimientos y destrezas en torno a ellas, podrían mencionarse diversas dicotomías que tradicionalmente se han ido vinculando a esta área. Wilfried Decoo (2011: 15) muestra algunos ejemplos relacionados con las diferencias existentes entre algunos conceptos del tipo "usage" y "use", "progress" y "progression", "real" y "realistic", o "learn" y "acquire". Del mismo modo, se han llevado a cabo estudios que plantean y se encargan de analizar las diferencias que existen entre los conceptos de enseñanza y aprendizaje y entre los conceptos de segundas lenguas y lenguas extranjeras. De hecho, el autor recién citado, tiene como cometido el reducir el número de términos, no borrando connotaciones que podrían resultar obvias entre los términos que participan en dichas dicotomías, sino viendo un único término en sus distintas vertientes y posible grado de variación. Este autor se ocupa

además de las diferencias existentes entre “second language” y “foreign language”. Éstos son conceptos que han de definirse con claridad antes de continuar con el repaso de algunas de las líneas teóricas generales en torno a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. De este modo, Decoo (2011: 40) afirma que el concepto de “second language is often used to refer to the setting where someone, usually an adult, learns a new language where it is spoken natively”. Dicho autor incluye un ejemplo que puede ayudar a comprender más claramente la definición de “second language”; “a Turkish immigrant working in Germany, Chinese students in the United States in need of improving their English, etc.” La conclusión marcada por el recién mencionado autor sería que “the language is learned in a native-speaking setting”. Según Pastor Cesteros (2005: 364), “cuando se aprende una lengua que no es la nativa en un lugar en el que dicha lengua tiene presencia cotidiana, hablamos de aprendizaje en contexto de segunda lengua”. Por otro lado, “si la lengua que estudiamos no se halla presente en el entorno inmediato del aprendiz, decimos que se trata de una lengua extranjera” (Pastor Cesteros, 2005: 364). Decoo (2011: 40) afirma igualmente que una segunda lengua “is sometimes understood as a more natural acquisition of a language second to the mother tongue, usually at a young age and in much the same way as acquiring the mother tongue”. Un ejemplo sería el aprendizaje de dicha lengua en un contexto doméstico o familiar multilingüe, por lo que, en este caso, estaría relacionado con el concepto de bilingüismo. Además, el concepto de segunda lengua es asociado a la importancia del papel que una lengua extranjera podría tener en una región o país, tal sería el caso, por ejemplo, del inglés y el francés en algunas zonas del continente africano (Decoo, 2011: 40). En cuanto al concepto de lengua extranjera, la definición proporcionada por Decoo (2011: 40) es la siguiente: “a language which is nearly always understood as the language one learns after childhood and/or less intensively in an environment where the native language is different and, hence, in a non-native speaking setting”. En este caso, podría afirmarse que el aprendizaje de la lengua se centra, de forma prioritaria, en el contexto del aula. Sin embargo, Decoo (2011: 40) considera que los términos “segunda lengua” y “lengua extranjera” son utilizados en ocasiones como sinónimos para hacer referencia a “any situation where someone learns another language, whether in a formal school setting or in a more informal way”.

Volviendo la vista unos años atrás, autores como Littlewood también pusieron de manifiesto algunos criterios diferenciadores para los términos “lengua extranjera” y “segunda lengua”. En relación a dichos criterios, Littlewood (1984: 2) presenta la siguiente distinción “a second language has social functions within the community where it is learnt (e.g. as a

lingua franca or as the language of another social group), whereas a foreign language is learnt primarily for contact outside one's own community". A pesar de que dicho autor se muestra de acuerdo con las connotaciones que diferencian ambos conceptos, considera que, a lo largo de su obra, no será necesario incidir en tal distinción, pudiendo hacer alusión a ambos conceptos a través del término "second language", pues según él, este último es capaz de englobar ambos.

Otra de las dicotomías más frecuentes en este campo es la distinción existente entre los conceptos de adquisición y aprendizaje. Autores como William Littlewood (1984) han desarrollado estudios sobre aspectos que podrían contribuir a la hora de desarrollar enfoques más eficientes sobre las áreas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. A grandes rasgos, considera que "aprendizaje" es un proceso llevado a cabo de forma consciente, mientras que en el de "adquisición" interviene más el subconsciente. Este segundo puede verse, por tanto, como un proceso en el que toma mayor protagonismo el componente natural. Los conceptos "enseñanza" y "aprendizaje" también representan, por su parte, otra dicotomía interesante de cara al estudio y análisis. Según Pastor Cesteros (2005: 363-364) y en base a un punto de vista académico, "los objetivos que se persiguen con la enseñanza de la lengua materna son, en primer lugar, y dado que el alumno ya es capaz de comunicarse oralmente en dicha lengua, el aprendizaje de la lectoescritura", mientras que en etapas posteriores, se perseguiría "el perfeccionamiento de las diversas habilidades comunicativas, a través también de la reflexión en la propia lengua" (metalingüística). Dicha autora también afirma que "por el contrario, el principal objetivo de la enseñanza de segundas lenguas será la adquisición de una competencia comunicativa lo más similar posible a la de un nativo, para lo cual las estrategias y la metodología serán específicas".

Littlewood (1984) afirmaba, en su introducción, que fue en la década de los setenta cuando comenzaron a surgir con fuerza estudios que trataban de aportar ideas clarificadoras sobre la distinción existente entre ambos conceptos: aprendizaje y adquisición. Al mismo tiempo, consideraba que la relación o las diferencias entre los dos conceptos no necesitan explicación, por el hecho de que en el primero de ellos es de gran importancia la función desempeñada por el profesor, mientras que en el segundo interviene más la figura del estudiante. Por aquel entonces, los primeros estudiosos que se encargaban de tratar de aportar información sobre esta área focalizaban su atención en métodos y técnicas a desarrollar y poner en práctica dentro del aula, pues se tendía a pensar que el proceso de aprendizaje fluía de forma automática a partir de las

acciones desarrolladas por el profesor y "aprender" significaba, sobre todo, el hecho de reaccionar a estímulos o instrucciones proporcionadas por el principal actor en el aula, tal y como era considerado el profesor. Hoy en día habría muchos académicos que se opondrían a esta visión del profesor en el centro de todo el proceso y como principal actor en el mismo. El propio Littlewood (1984) ya ponía de manifiesto cómo podían detectarse tendencias diferenciadoras que trataban de dejar atrás el planteamiento del profesor como el eje vertebrador y central en todo el proceso educativo. Así, se alertaba de cómo en los ámbitos educativos, comenzaba a tomar fuerza la consideración del aprendiz o estudiante como principal foco de atención, afirmando Littlewood (1984: Introducción) lo siguiente: "We have come to realise that each person is the ultimate responsible for his own learning and needs to engage his own personality in the educational process". También considera que para averiguar el porqué de los fracasos en las concepciones tradicionales sobre aprendizaje efectivo, hay que tratar de concentrar la atención y estudiar en profundidad la figura del "learner", considerándole como "an active participant in the developmental process" y sin olvidar las diferencias existentes entre cada persona a la hora de afrontar el proceso de formación.

Entre los objetivos de Littlewood (1984) a destacar se encuentra la importancia que este autor concede a la necesidad de indagar en los factores que intervienen en la adquisición de la lengua materna. De este modo, podríamos comprobar las similitudes que pueden extraerse al comparar dichos factores con aquellos que intervienen en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Así, a partir de dicha comparación, se podrían aprovechar y hacer extensibles al proceso de formación o aprendizaje todas aquellas prácticas que se consideren más efectivas dentro del proceso original de adquisición. Entre algunos de los aspectos que menciona, se encuentran, por ejemplo, los errores que cometen los hablantes que están adquiriendo o aprendiendo una lengua, si éstos reciben o reaccionan mejor o peor ante el aprendizaje vertebrado en series o secuencias de contenidos, los porqués del éxito de algunos en el proceso de aprendizaje frente a los fracasos de otros tantos, el uso que se hace de las nuevas lenguas aprendidas de cara a la comunicación, etc. Youngs et al. (2011: 24) podrían ser un ejemplo destacado de cómo pueden tratar de incluirse multitud de posibilidades de práctica en el proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Según dichos autores, "SLA research includes studies on, for example, the acquisition of pronunciation, vocabulary, grammar, pragmatics, syntax, and the development of language skills (e.g., Speaking). It examines all aspects of

language learning and loss, and can lead to the development of teaching methodologies and improved pedagogy”.

Pastor Cesteros (2005) reflexiona acerca de los factores extralingüísticos que intervienen en el aprendizaje de segundas lenguas. Entre los factores lingüísticos destacan “las características de la lengua que se aprende, así como la influencia de la propia lengua materna, el conocimiento de otras lenguas por parte del aprendiz o el hecho de que se aprenda en contexto de lengua segunda o extranjera” (Pastor Cesteros, 2005: 365). Dicha autora continúa mencionando los factores psicológicos, que guardarían una estrecha relación con “la aptitud lingüística y con la autoconciencia de la misma” (Pastor Cesteros, 2005: 365). La primera de ellas, la aptitud lingüística es definida como “la capacidad personal para el aprendizaje, que viene dada por una combinación de varias habilidades” (Pastor Cesteros, 2005: 356). La segunda, la autoconciencia, se relacionaría con “la participación del propio aprendiz, con su capacidad de involucrarse en el proceso que experimenta, de ser consciente de lo que le beneficia o perjudica, de disponer, en definitiva, de una cierta autonomía en el aprendizaje” (Pastor Cesteros, 2005: 365-366). Dicha autora también toma en consideración otros aspectos psicológicos que ejercen una influencia más negativa durante el aprendizaje. Estos aspectos estarían relacionados con “la sensación de impotencia o timidez que se genera ante la dificultad de expresión o comprensión de una nueva lengua” (Pastor Cesteros, 2005: 366). Los últimos factores a los que hace mención la autora que venimos citando en el presente párrafo son los psicológicos, que “incluyen las relaciones entre lenguas y las actitudes de los hablantes hacia ellas” y los pedagógicos, que tiene mucho que ver con la metodología que se sigue en un contexto de aprendizaje de una lengua que no sea nativa.

A la hora de diseñar y desarrollar materiales de aprendizaje, no pueden olvidarse las variables individuales que presentan los estudiantes, según las cuales, a pesar de las mismas condiciones iniciales para comenzar el proceso, no todos los estudiantes obtienen los mismos resultados o lo finalizan con el mismo nivel de satisfacción. Pastor Cesteros (2005: 373) afirma que la primera de dichas variables es el factor de la edad y habla de la hipótesis del período crítico, es decir aquella según la cual “a partir de la adolescencia no se podría aprender una segunda lengua con garantías de éxito”, aunque también afirma que ha sido negada por otros estudios que no ven una base científica en la misma. Otras variables son la “aptitud” o “una cierta capacidad para aprender lenguas”. Entre los factores psicolingüísticos destacan la motivación y la actitud, de las que nos ocuparemos en la sección correspondiente. También desempeña un

papel relevante el estilo de aprendizaje, que “tiene que ver con el modo en que se procesa una información o se aborda un ejercicio” y la personalidad.

### **3.1.1 Las teorías y perspectivas psicolingüísticas**

Comenzaremos la presente sección mencionando una idea, citada por la Dra. Ana Gimeno (2009b: 85), que guarda una estrecha relación con uno de los conceptos a los que se ha hecho alusión anteriormente, concretamente en el punto en el que se han tratado las funciones desempeñadas por profesor y estudiante como actores principales en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello es necesario referirnos a la introducción y al uso de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) en el contexto del aprendizaje de lenguas y a cómo este factor actúa en gran medida en el considerado como “shift from focusing on the teacher to focusing on the learner when designing web-enhanced materials”. La introducción de este tipo de recursos en el proceso ha conducido a los diseñadores de materiales (courseware designers), según Gimeno (2009b), a la adopción de un enfoque constructivista en el aprendizaje. Tomando como base dicho enfoque, “the student is encouraged to construct knowledge actively and the teacher becomes a guide to support learners through the process of learning” (Gimeno, 2009b: 85). De este modo, dicho enfoque sería el que mantendría mayor vigencia a la hora de aproximarnos a perspectivas o planteamientos que tendrán mayor representación en el escenario y contexto planteados en la presente tesis. Pero antes de llegar a este enfoque de aprendizaje, sería necesario mencionar y tomar en consideración otras aproximaciones en torno al modo en el que las diferentes teorías o perspectivas han tratado la relación entre mente o psicología y lenguaje. Profundizar en ellas puede aportar datos de enorme interés de cara a enriquecer el proceso de desarrollo de materiales, así como el resultante proceso formativo. Levy y Stockwell (2006) afirman que todos los diseñadores, profesores de lenguas e investigadores que se inician en la tarea de aplicar la tecnología a la enseñanza quieren que el enfoque adoptado en su trabajo esté lo más fundamentado posible. De ese modo, se estaría más cerca de alcanzar que todas las decisiones tomadas tengan unas bases o unos cimientos sólidos que ayuden a mostrar con mayor claridad la ruta a seguir y la idoneidad de cada uno de los pasos dados. Dichos autores aluden al debate abierto en torno a la idea de mayor o menor idoneidad respecto al gran pluralismo teórico existente. Ertmer y Newby (1993) consideran que el modo en el que definimos el aprendizaje y el modo en el que creemos que el aprendizaje podría desarrollarse pueden tener efectos muy importantes en todo el proceso,

puesto que partimos con la intención de facilitar la introducción de cambios tanto en las acciones como en los conocimientos de los participantes. Es por dicha razón por la que los autores recientemente citados también consideran que las teorías del aprendizaje proveen al diseñador de contenidos, estrategias y técnicas sobre formación que finalmente contribuirán a facilitar el proceso, al igual que a sentar los cimientos para el desarrollo de una estrategia inteligente de selección (Ertmer y Newby, 1993). Dichos autores definen “learning theory” como “a source of verified instructional strategies, tactics, and techniques” y de igual modo, afirman que “knowing a variety of such strategies is critical when attempting to select an effective prescription for overcoming a given instructional problem” (Ertmer y Newby, 1993: 51).

Youngs et al. (2011: 24) comienzan su capítulo titulado “Linking Second Language Acquisition, CALL, and Language Pedagogy” con una frase que puede ayudar a representar lo difícil que resulta resumir en una sola sección o capítulo más de medio siglo de teorías y aproximaciones en torno a la adquisición y enseñanza de segundas lenguas: “it would be impractical in one chapter to discuss every second language acquisition (SLA) theory that has been described since the 1950s”. Esta tarea puede ser todavía más ardua si la intención es aportar una idea fidedigna y lo más completa posible de las teorías que se han planteado en torno a áreas relacionadas entre sí, como la adquisición de segundas lenguas, el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador y la pedagogía en torno a las lenguas. Es por este motivo por el que centraremos nuestra atención en las más representativas y en las que más repercusión han ido teniendo históricamente. El punto negativo, tal y como se ponía de manifiesto a través de la cita anterior, es que la aproximación a dichas teorías o perspectivas en la presente tesis no podrá realizarse aportando la totalidad de los detalles y criterios que se han ido asociando históricamente a ellas, puesto que un estudio exhaustivo y considerando cada uno de los factores que intervienen requeriría la creación de una sección excesivamente extensa. Littlewood (1984) ya hablaba de la importancia de considerar aspectos relacionados con la adquisición de lenguas cuando se aborda el proceso de enseñanza con la intención de aportar ideas y soluciones que ayuden a mejorar y a enriquecer este último. Tal y como ya hemos mencionado al final de la sección anterior, Youngs et al. (2011: 24) enumeran varios conceptos de gran importancia a la hora de abordar el proceso de adquisición de segundas lenguas, citando factores que podrían también extenderse a los estudios sobre enseñanza y aprendizaje como “acquisition of pronunciation, vocabulary, grammar, pragmatics, syntax, and the development of language skills”, este último especialmente relevante en el caso de la práctica de la expresión oral.

De acuerdo con Pastor Cesteros (2005), en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas no sólo interviene la lingüística, sino que también participan la psicolingüística, la sociolingüística y la pedagogía. Considera dicha autora (2005: 362) que entre los rasgos característicos de la lingüística aplicada se encuentran, “además de la finalidad práctica, la interdisciplinariedad”. Esta autora también se ocupa de la dicotomía existente entre “lengua materna” y “segunda lengua” por un lado, y la de “adquisición” y “enseñanza” por el otro. Considera que entre los objetivos principales de la enseñanza de segundas lenguas, se encuentra el de poder adquirir “una competencia comunicativa lo más similar posible a la de un nativo”. De acuerdo con ella, si seguimos con rigidez o de forma estricta la distinción entre ambos conceptos, hablaríamos de adquisición de la lengua materna, frente al término aprendizaje, que se asociaría a las segundas lenguas.

A continuación se realizará un breve repaso por las más importantes perspectivas y teorías que tratan de explorar la relación entre la mente y el lenguaje, tratando con frecuencia ideas en torno a principios neurológicos, psicológicos y pedagógicos, con la intención de conocer más sobre ellos en cuanto a su relación con los conceptos de adquisición y aprendizaje de lenguas. El objetivo general es siempre tratar de avanzar en los planteamientos y dar lugar a entornos de aprendizaje y enseñanza de lenguas cada vez más eficaces. En el caso de la presente tesis, los planteamientos incluidos en la sección en la que nos encontramos tendrán como objetivo ayudar a visualizar qué principios pueden aplicarse con claridad al contexto de formación e investigación planteado.

La profesora Beatriz Gallardo, al tratar la relación entre la lingüística estructural y la psicología, (2005: 87) recoge que en el momento en el que las investigaciones lingüísticas en la década de los 30 desarrollaban “premisas estructuralistas dando origen a la fonología y a la morfología estructural”, el ámbito de la psicología en las primeras décadas del siglo XX venía “marcado por la obra de dos psicólogos procedentes de tradiciones enfrentadas: el ginebrino Piaget y el ruso Vygotski”. Para el primero de ellos, “la base de la conducta es la adaptación”, una adecuación del ser vivo a su medio ambiente que “se realiza mediante esquemas adaptativos” (Gallardo, 2005: 87). Dicha autora afirma que, en el ser humano, “los mecanismos autorreguladores más eficaces son los mecanismos cognitivos, que dan origen a las estructuras de la inteligencia (estructuras, por tanto, que no serían innatas, sino construidas)” (Gallardo, 2005: 87). Sería ésta la razón por la que “el desarrollo verbal aparece en Piaget íntimamente unido al estudio del desarrollo cognitivo y el planteamiento inicialmente biológico se trastoca en un planteamiento



psicológico”, siendo el objetivo “la búsqueda entre el organismo y el medio” (Gallardo, 2005: 87). De acuerdo también con la profesora recién citada, Piaget dota de una especial importancia a “los procesos construccionistas que son resultado de la interacción con el medio, y que describen un cierto desplazamiento amplificador desde el yo hacia los objetos y sus relaciones” (Gallardo, 2005: 88). El desarrollo cognitivo tal y como lo plantea Piaget se basaría en que en una etapa inicial proporcionaría una inteligencia sensoriomotriz que no contaría con constructos estrictamente conceptuales, por lo que la adaptación al medio, en una primera fase se llevaría a cabo a través de la percepción sensorial, para ir pasando poco a poco a construir estructuras cognitivas que sustenten el desarrollo intelectual y verbal, y posteriormente ir dando lugar a estructuras más eficaces y complejas (Gallardo, 2005).

En cuanto a la figura de Vygotski, la profesora Gallardo (2005: 92) indica que el punto del que parte dicho autor es el de analizar la relación entre pensamiento y lenguaje “tanto en el desarrollo filogenético como en el ontogenético”. Desde el punto de vista de la filogénesis, “1. pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes”; “2. el desarrollo de pensamiento y lenguaje se realiza por canales distintos, independientes entre sí”; “3. la relación entre pensamiento y lenguaje durante el desarrollo filogenético no es constante”; “4. los antropoides muestran una inteligencia similar a la humana en su rudimentario uso de herramientas”; “5. Los antropoides no manifiestan el estrecho vínculo entre pensamiento y lenguaje que caracteriza al hombre”; “6. en la filogénesis del pensamiento y el lenguaje, podemos identificar con certeza al menos una fase prelingüística en el desarrollo de la inteligencia y una fase preintelectual en el desarrollo del lenguaje” (Gallardo, 2005: 92). Desde la otra vertiente, el punto de vista de la ontogénesis, los procesos de desarrollo del pensamiento y el lenguaje tienen raíces diferentes. Otras ideas asociadas con el análisis desde este último punto de vista son que igual que se identifica un “estadio prelingüístico” en el desarrollo del pensamiento infantil, se puede identificar un “estadio preintelectual” en el desarrollo del lenguaje, o que “hasta cierto punto, el lenguaje y el pensamiento se desarrollan en líneas diferentes e independientemente uno de otro” y que “a partir de cierto punto ambas líneas confluyen” (Gallardo, 2005: 93). Youngs et al. (2011: 32), en relación a la obra de Vygotski (1978), afirman que “the Sociocultural theory states that learning occurs when learners work together with a caregiver who provides an environment and tools, or scaffolding, for the learner until an action can be accomplished alone”. De este modo, “this space between what learners are able to accomplish with the help of another peer or expert and what they can eventually accomplish alone is known as the

zone of proximal development (ZPD)” (Youngs et al., 2011: 32). En definitiva, podríamos afirmar que el pensamiento de Vygotski se fundamentaba en la idea de que el aprendizaje resulta de la interacción social en lugar de del esfuerzo individual de cada persona. De este modo, las relaciones con otros individuos resultarían cruciales a lo largo del proceso (Vygotski, 1978).

Pasamos a centrarnos en el conductivismo (behaviourismo). De acuerdo con la definición proporcionada por Gallardo (2005: 95), “la psicología conductista considera la adquisición del lenguaje en el marco teórico de los hábitos (es decir, secuencias fijas de estímulos y respuestas), prescindiendo de estados y procesos mentales separados del comportamiento”. La figura principal en torno al conductivismo es B. F. Skinner en base a su teoría del “comportamiento operante”, siendo uno de sus objetivos “dotar al estudio del lenguaje de un estatus científico comparable al de otras facetas del comportamiento humano” (Gallardo, 2005: 96). Gallardo (2005: 96) aporta una clasificación de los operantes verbales que clasifica Skinner: 1. Los *mands*: “Reacciones a estímulos internos, generalmente de privación o necesidad, que tienen consecuencias prácticas en el entorno”; 2. Los *tact*: “Reacciones a estímulos externos no verbales que incluyen la mayor parte de los comportamientos verbales”; 3. Las *respuestas eco*: “Reaccionan a estímulos externos verbales”. En palabras de Ertmer y Newby (1993: 55), “behaviourism equates learning with changes in either the form or frequency of observable performance”. Según dichos autores, “learning is accomplished when a proper response is demonstrated following the presentation of a specific environmental stimulus”, siendo el estímulo, la respuesta y la asociación entre los dos los factores principales (Ertmer y Newby, 1993: 55). Según dichos autores, uno de sus intereses fundamentales puede hallarse en la necesidad de entender cómo se produce, fortalece y mantiene la asociación entre el estímulo y la respuesta.

Una vez tratadas las posturas estructuralistas, pasamos a hacer mención al proceso en torno a la perspectiva del generativismo, cuya figura más destacada es la de Noam Chomsky, con su obra *Las estructuras sintácticas* y su teoría del “innatismo”. Las bases de esta última teoría, tratándolas de una forma muy general, se establecerían en relación a la idea de que la complejidad de parte de las reglas gramaticales conduce a pensar que es imposible que un niño pueda adquirirlas sin más, factor que hace que tome fuerza la consideración de que dichas reglas sean innatas. Según Pastor Cesteros (2005: 368), la aparición y desarrollo del generativismo (desde finales de los años 50 hasta la década de los 70)

supuso “la crisis del método audiolingüe y la aparición de un enfoque cognitivista, fundamentado en la concepción chomskiana de la lengua y de la adquisición del lenguaje”. Según dicha autora, “el paradigma generativo en sí mismo no dio lugar a un particular método de enseñanza” (Pastor Cesteros, 2005: 368). Aun así, parece que ejerció un papel determinante para asentar una nueva concepción de dicho proceso formativo. De ese modo, de acuerdo con el enfoque cognitivista, “la enseñanza de los contenidos gramaticales de la lengua debía ser deductiva y explícita, pero no desde un punto de vista normativo, sino descriptivo” (Pastor Cesteros, 2005: 368). Según Pastor Cesteros (2005: 368), “la vigencia actual de modelos teóricos de índole pragmática y discursiva viene a coincidir en muchos de sus postulados con los propugnados por el enfoque comunicativo”.

Levy y Stockwell (2006), en su exposición de los criterios relacionados con las teorías que consideran como las más utilizadas y aplicadas en el ámbito del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, hablan de interaccionismo o teoría interaccionista, cuyo surgimiento recae, tal y como también indican dichos autores, en Krashen, sosteniendo la idea de que no era suficiente, para alcanzar un aprendizaje efectivo suficiente, el depender de una única vía, *input*, sino que se requería una participación más activa por parte del estudiante, capaz de interactuar y de emitir su propio *output*. Levy y Stockwell (2006: 113) relacionan la presente teoría al concepto de “negociación del significado”, es decir “the adjustments which serve to highlight particular linguistic and nonlinguistic features in the discourse that render the input comprehensible”. Dichos autores también afirman que uno de los más recientes desarrollos en la tradición interaccionista es el interés actual en la forma, idea que relacionan con los autores Doughty y Williams (1998), según los cuales el *input* dotado de significado y las oportunidades para la interacción no parecen ser suficientes para alcanzar un nivel de perfeccionamiento en la lengua meta, sino que es necesario pasar a prestar atención a aspectos de la forma, al cómo se expresa dicho significado para así sí poder lograr el máximo nivel de desarrollo.

En el intento por cubrir con la mayor efectividad todas las aproximaciones y perspectivas, éste es el punto en el que pasamos a centrar nuestra atención en el cognitvismo. Si tratamos de buscar una metáfora que ayude a entender las bases de la Lingüística Cognitiva a la hora de explicar su papel o función en relación a otras teorías, ésta podría considerarse más como un “archipiélago” que como una “isla”; “it is not one clearly delimited large territory, but rather a conglomerate of more or less extensive, more or less active centers of linguistic research that are

closely knit together by a shared perspective, but that are not (yet) brought together under the common rule of a well-defined theory” (Geeraerts, 2006: 2). Según Geeraerts (2006: 3), una de las ideas principales que puede tenerse sobre la Lingüística Cognitiva es “simply that language is all about meaning”. La lengua es definida bajo este principio como “an instrument for organizing, processing, and conveying information, as something primarily semantic”. De este modo, la gramática generativa “is definitely also a ‘cognitive’ conception of language, one that attributes a mental status to the language” (Geeraerts, 2006: 3). Según dicho autor, hemos de tener cuidado con el término “cognitive” en el concepto “Cognitive Linguistics” puesto que “it does not only signal that language is a psychologically real phenomenon (and that linguistics is part of the cognitive sciences), but also that the processing and storage of information is a crucial design feature of language” (Geeraerts, 2006: 3). De acuerdo con dicha idea, “Linguistics is not just about knowledge of the language (that’s the focus of generative grammar), but language itself is a form of knowledge, and has to be analyzed accordingly, with a focus on meaning” (Geeraerts, 2006: 3).

La Lingüística Cognitiva (2010), es considerada como “a relatively new discipline comprising a number of related theories, all of which assume that: language is not an autonomous cognitive faculty, knowledge of language emerges from language use, language is a product of physical interaction” (Littlemore y Juchem-Grundmann, 2010: 1). Una de las bases principales defendidas por los lingüistas cognitivos consiste en que “there is no special-purpose device in the mind that is responsible for language, but instead that the cognitive processes governing the learning and processing of language are identical to those involved in the learning and processing of information more generally” (Littlemore y Juchem-Grundmann, 2010: 1). La idea principal para comprender con facilidad la teoría que estamos tratando es que el aprendizaje de una lengua depende en gran medida del uso, es decir de la exposición a la lengua en contextos reales, con el fin de que los estudiantes de dicha lengua sean capaces de identificar y entender los parámetros que la rigen, así como correspondencias y relaciones dentro del sistema lingüístico (Littlemore y Juchem-Grundmann, 2010). Son muchos los autores que consideran que se trata de un área nueva de estudio y que nos encontraríamos sólo al principio de un importante volumen de información y resultados que explorar y analizar.

Además de la Lingüística Cognitiva, existen otros enfoques funcionales que de igual modo han apuntado en la misma dirección, un ejemplo sería la “semántica formal”, considerada como “a semantically oriented

approach” (Geeraerts, 2006: 3). Otro de los puntos que no podemos dejar de lado es el hecho de que el significado lingüístico sea dinámico y flexible, pues el mundo cambiante en que vivimos no puede ser apartado y dejado al margen. Teniendo en mente esta visión del mundo, tampoco podemos pensar en la lengua como algo rígido y con una estructura estable (Geeraerts, 2006). De igual modo, el significado lingüístico es enciclopédico y no autónomo, lo que expresado en otras palabras quiere decir que el significado mantiene una dependencia muy estrecha hacia el modo en el que interactuamos con el mundo y sería por tanto natural la consideración de que todo nuestro yo se encuentra incluido y participando en el proceso. Así, la lengua no puede verse como un módulo separado e independiente de nuestra mente, pues también refleja todas las experiencias que vivimos como seres humanos (Geeraerts, 2006). Otro de los puntos señalados por Geeraerts (2006) es el componente basado en el uso y en la experiencia que igualmente podemos hallar en el significado lingüístico, o lo que es lo mismo, que el significado se encuentra profundamente enraizado en la experiencia. En este punto podemos preguntarnos acerca de las relaciones entre el componente más abstracto de la lengua y su relación con el nivel más concreto consistente en la sucesión de palabras; “how does the lexicon relate to the syntax” (Geeraerts, 2006). La clave está en pasar a valorar la experiencia de la lengua como una experiencia de uso real y no simplemente como palabras en el modo en el que podríamos encontrarlas en diccionarios o en los ejemplos proporcionados por los libros o manuales de gramática.

Por último, pasamos a centrarnos en los principios del constructivismo. Dicha perspectiva ya ha sido citada al comienzo de la presente sección, pero es ahora cuando se tratará de aportar información que ayude a explicar la repercusión de dicho enfoque al modo en el que se han desarrollado los materiales tratados en la presente tesis. Según Ertmer y Newby (1993), las suposiciones sobre las teorías del conductivismo y cognitivismo han estado basadas fundamentalmente en rasgos objetivos como que el mundo es real y externo al estudiante. A partir de ahí, un grupo de teóricos cognitivistas comenzó a cuestionar dichas suposiciones objetivas yendo más hacia un enfoque constructivista y hacia la postura del aprendizaje en base a cómo el individuo crea conocimiento a través de su propia experiencia. Según dichos autores, “Constructivism is not a totally new approach to learning”, sino que como también le ha ocurrido a otras teorías, cuenta con numerosas influencias y fundamentos procedentes de puntos de vista tanto filosóficos como psicológicos de todo el siglo XX. Ertmer y Newby (1993) señalan que a pesar de que el constructivismo es considerado por ciertos autores como una rama del cognitivismo, podrían encontrarse numerosos aspectos que ayudarían a

establecer un cierto distanciamiento entre ambas perspectivas. Un ejemplo sería que los constructivistas piensan que la mente filtra el *input* que recibe del mundo exterior para producir su propia y única realidad interior. De ahí el poder que se otorga a la mente humana y a sus interpretaciones del mundo, pero sin olvidar nunca el papel capital ejercido por dicho mundo exterior. Es por este motivo por el que se podría decir que los alumnos no transfieren el conocimiento del mundo exterior hacia su memoria, sino que construyen sus interpretaciones personales a partir de dichas vivencias, de tal modo que el conocimiento surgirá de aquellos contextos en los que resulta relevante. Como resumen, podría decirse que los dos factores críticos que intervienen en el proceso, según la concepción constructivista, serían tanto el estudiante como el entorno, y en especial, la interacción que se produce entre ellos (Ertmer y Newby, 1993). De acuerdo con Levy y Stockwell (2006), al constructivismo se han ido asociando diferentes interpretaciones. Dichos autores recogen una clasificación proporcionada por Dalgarno (2001: 184) según la cual, el constructivismo se entendería en base a los siguientes principios: “each person forms their own representation of knowledge, people learn through active exploration, learning occurs within a social context, and interaction between learners and their peers is a necessary part of the learning process”. Muchas de las discusiones tienen en común el hecho de destacar la figura del estudiante como eje central del proceso de formación y la importancia también del papel del profesor en su función de facilitador y creador de actividades auténticas que fomenten la motivación y que contribuyan a que el alumno investigue, discuta, colabore, negocie, sea capaz de encontrar los caminos o vías que le ayuden a resolver problemas, etc. (Levy y Stockwell, 2006).

### **3.1.2 Los métodos de aprendizaje de lenguas**

La enseñanza de segundas lenguas en todas sus posibles variantes y con la posible aplicación de diversos recursos como pueden ser los tecnológicos en general o informáticos en particular queda englobada dentro de una categoría general conocida con el nombre de lingüística aplicada. De acuerdo con Pastor Cesteros (2005: 361), “probablemente uno de los ámbitos de aplicación de la lingüística de mayor raigambre y creciente interés sea el de la enseñanza y aprendizaje de lenguas”. Para aportar información de carácter histórico, deberíamos remontarnos a la década de 1940 y concretamente al ámbito de “algunas universidades norteamericanas especialmente vinculadas a la enseñanza de idiomas” (Pastor Cernereros, 2005: 361). Ahí concretamente fue donde se planteó “la necesidad de vertebrar un cuerpo de conocimientos que constituyera una orientación práctica dentro de la lingüística” (Pastor Cesteros, 2005: 361).

La situación bélica a nivel mundial que se estaba produciendo en aquel momento planteaba necesidades en torno a la formación lingüística y a la traducción, por lo que fue una oportunidad aprovechada para comenzar a desarrollar nuevas teorías que ayudaran a consolidar este tipo de procesos formativos. El objetivo del inicio de dichos estudios fue el de tratar de hallar “la metodología idónea para el aprendizaje más efectivo de una segunda lengua” (Pastor Cesteros, 2005: 362). Youngs et al. (2011: 25) consideran que en el caso concreto del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO) o en inglés, *Computer Assisted Language Learning* (CALL), “making informed decisions about how and when to implement CALL is especially important because CALL is methodologically extremely flexible”. También aluden al hecho de que se han podido presenciar en las últimas cinco décadas “different teaching approaches and methods” (Youngs et al., 2011: 25).

Pastor Cesteros (2005: 380) afirma que si hay un rasgo que ha caracterizado la historia de la enseñanza de las segundas lenguas, se trataría probablemente de “la constante búsqueda de alternativas metodológicas que mejoren el proceso de aprendizaje”. Nos encontramos ante una sección que aunará la consideración de diversos factores: pedagógicos, didácticos, psicológicos y lingüísticos. Comenzamos el repaso por los diferentes métodos centrándonos en la presentación que hace de algunos de ellos Keith Johnson (2001: 3), un autor que se encuentra entre el numerosísimo grupo de investigadores que se han venido preguntando y que han venido tratando de ofrecer respuestas al hecho de que muchas personas decidan aventurarse en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Para este segundo caso, el relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras, una de las primeras razones es el hecho de formar parte de un mundo multilingüe, un mundo en el que la comunicación entre las personas que lo componen es cada día más sencilla y eficaz gracias a los múltiples canales posibles y en el que el mundo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones ha jugado un papel destacadísimo de cara al fomento de la formación lingüística en lenguas no maternas. Otro hecho destacable puede hallarse en que muchas naciones no se limitan a una única lengua o no se pueden asociar sólo a una, pues el movimiento de personas de unos países o continentes a otros ha sido constante desde un tiempo a esta parte. Otro punto de interés es el concerniente al hecho de formar parte de un entorno en el que a las personas que muestran mayores destrezas hablando otras lenguas, por regla general, les es más fácil lograr un puesto de trabajo de acuerdo a su formación académica en la difícil coyuntura económica que se está viviendo a nivel internacional y, particularmente en el ámbito laboral, en España. El dominio de más de una lengua extranjera también

es visto como un elemento facilitador de cara a poder alcanzar un nivel de éxito y bienestar superior en el ámbito profesional independientemente del sector o de la especialización de cada persona. Como conclusión, puede afirmarse que este tipo de mérito o destreza facilita, en muchas ocasiones, encontrar o alcanzar un empleo de mayor calidad y porvenir, y en la actualidad, el factor de conocer un segundo idioma, el inglés en la inmensa mayoría de los casos, juega muy a menudo un papel determinante y decisivo.

Centrando la atención en el proceso propiamente dicho de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, y en concreto en las diversas fases en la educación de un individuo, éste va aprendiendo y experimentando con los diferentes métodos que un determinado profesor puede ir poniendo en práctica en el contexto particular del aula en el que desempeña su actividad docente. La presente sección tiene como cometido reflejar los aspectos más representativos y característicos de los métodos que se han ido planteando históricamente con el fin de obtener ideas concretas que puedan enriquecer el proceso de diseño, creación e implementación de materiales de aprendizaje de lenguas *online*. Como ya se ha mencionado anteriormente, Johnson (2001: 9), en concreto, recopila algunos de los métodos educativos que han ido marcando diferencias tanto a nivel personal como en la comparación de unos individuos con otros. Este autor cita<sup>9</sup>, por ejemplo, el *Modelo de inmersión*, basado en la idea de que los alumnos aprenderán mejor la lengua cuanto más se asemeje esta acción de aprendizaje al contexto real en el que un nativo adquiere su lengua materna. Esta idea nos hace pensar de nuevo en Littlewood (1984) en su consideración acerca de la importancia de analizar al detalle el proceso de adquisición de una lengua materna de cara a la aplicación de posibles variables y variantes que hayan sido extraídos de él en el proceso de enseñanza.

El segundo de los métodos al que Johnson hace referencia es el conocido como *Grammar-translation*, mediante el cual, las explicaciones gramaticales se desarrollan en la lengua que se está aprendiendo y

---

<sup>9</sup> En esta primera mención a los métodos de aprendizaje de lenguas, se citan cinco de los métodos educativos existentes, tomando como base el estudio incluido en la obra citada del autor Keith Johnson. En ella, dicho autor los explica y describe en base a cinco casos prácticos desarrollados en contextos reales de aprendizaje de lenguas, siendo utilizado en cada caso un método educativo diferente. El objetivo es hacer una breve alusión, a modo de introducción, a algunos métodos educativos con el fin de enriquecer y hacer más completa la información relativa al proceso de aprendizaje de lenguas dependiendo de los métodos y usuarios implicados, así como en base a sus posibilidades de aprendizaje y al autor o profesional docente que decida aplicarlos en cada caso.



posteriormente, los alumnos realizan ejercicios de traducción tanto directa como inversa, aunque es un método que ha caído en desuso hoy en día. De acuerdo con Decoo (2011: 54), en el siglo XIX, “Grammar was the organizing principle of language study, and translation from the mother tongue to the target language and vice versa was a prime method to supply training in literary fluency and elegance”. El tercer método al que alude Johnson en su recopilación de casos prácticos es el *Total Physical Response* (TPR). A través de este método el profesor suele ser el único que habla en la lengua meta y sus frases suelen estar destinadas a dar instrucciones sencillas para que los alumnos, de niveles más básicos, lleven a cabo las acciones que se ordenen. El profesor, siguiendo las pautas de este método, suele encargarse de desempeñar él mismo las acciones en primer lugar para que aprenderlas resulte mucho más sencillo para los alumnos, de tal modo que luego puedan repetirlas con facilidad. El cuarto método al que Johnson hace alusión es el conocido como *Audiolingual*. Este método se pone en práctica en aquellos contextos educativos en los que la lengua nativa de los alumnos prácticamente no se utiliza, de modo que los contenidos son presentados en la lengua meta. Más que explicaciones propiamente dichas, este tipo de clases suele consistir en que los alumnos lleguen a entender los contenidos gramaticales pertinentes mediante su presentación a través de ejemplos prácticos y concretos. Tal presentación a través de ejemplos suele caracterizarse por su brevedad, lo que permite que los alumnos puedan realizar, sin demorarse, ejercicios que recogen el punto gramatical que les acaba de ser presentado. De este modo, es más fácil que la utilización de ese aspecto gramatical concreto pase a formar parte, de forma automática y habitual, de la producción del estudiante. Pastor Cesteros (2005: 367) habla de que, en el caso del método audio-oral, “cristalizaron ciertas tendencias que hacía tiempo se dejaban ver en algunos manuales: el énfasis en la necesidad de aprender a hablar, por la ineficacia de la enseñanza meramente gramatical, la repetición mecánica de estructuras, la adecuación del vocabulario al uso cotidiano, etc.” Por último, Johnson presenta el método *Community Language Learning*. Este es un método caracterizado por el tratamiento de los alumnos más como “clientes” (2001: 10) que como alumnos. A través de este método, los estudiantes tratan de mantener una conversación con sus compañeros en la lengua que están aprendiendo y suelen tratar temas que ellos mismos eligen. Es frecuente que, en este tipo de contextos, los alumnos vean la figura del profesor como “counsellor” (consejero) dentro del proceso educativo. Los alumnos, durante el desarrollo de su actividad, suelen preguntar al profesor palabras o expresiones que no se comprenden o que se desconocen en la lengua meta. La figura del “counsellor” suele aportar las respuestas de forma disimulada para intervenir lo menos posible en la

conversación y que ésta continúe fluidamente. El profesor también suele dedicarse a anotar algunos puntos gramaticales, de vocabulario o relacionados con la pronunciación y los presenta a los alumnos.

Otro autor que recoge en su investigación criterios relacionados con los métodos de aprendizaje de segundas lenguas es Wilfried Decoo (2011). Dicho autor muestra a través de su estudio un repaso histórico por el modo en el que se ha ido concibiendo la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas y los diferentes modos de aproximación a estos procesos. Una vez deja atrás los tiempos de la Edad Media, se centra en el siglo XVII y en el surgimiento de los estudios de las lenguas maternas y en cómo los filólogos de la época se centraron en la creación de diccionarios y gramáticas que ahondaran en los conocimientos de las primeras lenguas. De igual modo, centra su interés en el puesto que ocupaban por entonces las lenguas extranjeras, considerando que existía un principio fundamental en torno a ellas que no sólo se mantuvo vigente durante la Edad Media, sino también en la época renacentista. Dicho principio se basaba en la utilidad y funcionalidad de las lenguas extranjeras, por lo que el aprendizaje, en muchas ocasiones, consistía en la práctica y memorización de oraciones funcionales y prácticas que pudieran utilizarse en situaciones concretas y reales, así como también consistían en listas de palabras ordenadas temáticamente. Según Decoo (2011), lo que sí se intentó cambiar algunas veces fue la selección y la organización de los contenidos para adecuarlos a los diferentes niveles de sofisticación. La definición que dicho autor propone del concepto “contenido” es la siguiente: “anything that can be defined as learnable in order for someone to become more proficient in the language and more familiar with any of its aspects” (Decoo, 2011: 16). Decoo también se centra en el concepto de “método”, cuya definición es la siguiente: “a teaching-learning model that emphasizes at least one core concept as the key solution to successful language learning” (Decoo, 2011: 32). Según el recién mencionado autor, cada “core concept” es incluido en el nombre de cada método, mostrando algunos ejemplos como por ejemplo: “natural, direct, reading, communicative, audio-oral, lexical, total physical response, etc.” Del mismo modo, Decoo (2011) alerta sobre el hecho de que todos ellos compartan ciertos matices o posean elementos comunes y conectores entre sí.

Continuando con el repaso histórico planteado por Decoo, comenzaremos mencionando el conocido como *Natural Method*, que dicho autor plantea dentro del contexto del siglo XVIII, pero afirmando a su vez que se trata de un método que ya había empezado a ponerse en práctica durante el siglo anterior, habiéndose utilizado algunas de sus “técnicas intuitivas”

desde tiempos de la prehistoria. De acuerdo con la definición propuesta a grandes rasgos, el *Natural Method* podría entenderse del siguiente modo (Decoo, 2011: 51):

“A natural method is the one that a mother intuitively uses with her child or the one by which the native tries to teach a foreigner elementary words or phrases in practical circumstances. A didactic instinct prompts the teacher to adapt the language level to the learner, speaking slowly with the words or simple sentences and using gestures, mimicry, objects, and illustrations to help get the meaning across.”

Allá por el siglo XVI, autores como Montaigne y Erasmus consideraban algunos de los rasgos relacionados con dicho método que podían resaltarse a la hora de trazar el contraste con las tendencias cognitivas (Decoo, 2011). De acuerdo con Decoo, tiene una fuerte presencia tanto en la definición del método, como en su propio nombre, el componente de naturalidad (“naturalness”), que a pesar de conllevar que se evite la utilización de explicaciones gramaticales, consiste, al mismo tiempo, en una clara estructuración del contenido a enseñar; “in spite of its aura of spontaneity, the natural method did not mean chaos. There is an internal logic to it” (Decoo, 2011: 52).

Al siglo XIX se le añade la siguiente etiqueta como resumen del estado de la metodología empleada: “creative turmoil, but keeping progressiveness” (Decoo, 2011: 53). En dicho siglo volvieron a plantearse las preguntas en torno al porqué de aprender segundas lenguas y a cuáles son los objetivos esenciales que conducen al ser humano a adentrarse en un proceso de semejante envergadura. Del siglo XIX podría decirse que se continuó con las luchas ya iniciadas siglos atrás versando sobre los objetivos de aprender una lengua, el lugar que la gramática y la traducción deben ocupar dentro de la concepción de la enseñanza de lenguas, el equilibrio entre la práctica y el enriquecimiento de las destrezas orales y escritas, la elección de textos y su función o papel dentro del proceso, así como la búsqueda constante de estrategias de mejora (Decoo, 2011). Las tendencias de este siglo irían más allá de la considerada como simplista oposición entre el *Grammar-translation Method* y el *Reform Method* (Decoo, 2011). Anteriormente ya han sido citados algunos de los rasgos característicos y definitorios del primero de ellos. La función de este primer método ha consistido tradicionalmente en facilitar el camino a los estudiantes. Otros autores, optaron claramente por una aptitud reformista poniendo especial énfasis en el modo de organizar las estrategias y los contenidos (Decoo, 2011). Algunos de ellos fueron Franz Ahn, Heinrich Gottfried Ollendorff, Thomas Prendergast, Claude Marcel o François Gouin. La entrada de la psicología y la

fonología, dos disciplinas científicas de carácter emergente, es incluida dentro del conocido como “Reform movement”, a través del cual un grupo de autores con menos afán individualista que en etapas anteriores trató de combatir el aprendizaje basado íntegramente en la gramática y la traducción.

El *Direct Method* es un método de gran importancia en el siglo XIX, consistiendo, como se ha visto anteriormente, en la prohibición de la utilización de la lengua materna y que significa, en palabras de Wilfried Decoo (2011: 58), “an embargo on grammatical clarification”. Muchos autores, entre ellos el recién citado, consideran que dicho método podría ser útil especialmente en aquellos contextos en los que se contara con un profesor nativo con entusiasmo suficiente y muy bien preparado. De este modo, si se sigue en el contexto de la enseñanza del *Direct Method*, dos son los principales dogmas a aplicar: “lessons are conducted in the target language and grammar is learned inductively” (Decoo, 2011: 59).

Continuando con el repaso que hace el autor al que venimos haciendo alusión en estos últimos párrafos, llegaríamos al siglo XX. En su primera mitad se continuó la línea de discusión iniciada con anterioridad. Según Decoo (2011), autores como German Hermann Bütter le dieron la vuelta a la idea de que una lengua materna podía obviarse por completo en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Dicho autor, por lo contrario, defendió el principio conocido en alemán como *Ununterdrückbarkeit* (irrepressibility), que consistía en la no negación de la lengua materna, uno de los pilares fundamentales del *Direct Method*. En la segunda década del siglo XX, Harold E. Palmer publicó *The Scientific Study and Teaching of Languages*, con la intención de fijar una base científica en torno al área del aprendizaje de segundas lenguas (Decoo: 2011). Dicho autor, Harold Palmer, defendió la importancia que tienen en el aprendizaje de una segunda lengua los criterios relacionados con “speech” y “phonetics”, de ahí que sus teorías pasaran a incluirse dentro de un enfoque conocido como *Oral Method*. Según Decoo (2011: 61), Palmer, un autor influido en gran medida por los principios estructuralistas, se encargó de establecer una clasificación y organización lingüística del contenido y de los procedimientos didácticos para la presentación del mismo. De ahí emergían los principios que pasamos a enumerar a continuación:

- “1. Initial preparation
2. Habit-forming
3. Accuracy
4. Gradation
5. Proportion

6. *Concreteness*
7. *Interest*
8. *Order of progression*
9. *Multiple line of approach*”

Algunos de los aspectos más importantes en relación a los primeros setenta años del siglo XX citados por Decoo (2011), son la selección de vocabulario y los estudios de frecuencia o la conexión de la práctica de la lectura con la progresión léxica. También hace mención, en relación a este periodo al estructuralismo, al “Audio-lingualism” y la “Pattern Practice”. De esta época también son el *Army Method* y especialmente destacable es el *Method of imitation and repetition*. El aprendizaje de una lengua se consideraba accesible formando hábitos por medio de la práctica oral principalmente, aunque puntos como la lectura, la traducción o la gramática no eran dejados de lado (Decoo, 2011). El enfoque oral fue también conocido con el nombre “enfoque estructural” del que surgieron diferentes variantes metodológicas con nombres que siempre comenzaban con el prefijo “audio” (Decoo, 2011).

Tal y como presenta Pastor Cesteros, cuando se dispone a tratar los métodos comunicativos (2005: 385), en la actualidad nos encontraríamos con que la metodología que cuenta con mayor vigencia es la del enfoque comunicativo, pues “desde sus inicios, transformó el panorama de la enseñanza de segundas lenguas”. Candlin y Widdowson son considerados como los principales defensores de dicho enfoque fundamentado mayoritariamente por teorías funcionalistas, sociolingüísticas y pragmáticas de la lengua, con la influencia de factores pedagógicos y socioculturales y, por tanto, no sólo lingüísticos (Pastor Cesteros, 2005). Dicho enfoque representaba, al comienzo, un cierto rechazo ante el hecho de que la docencia estuviera tan centrada en la figura del profesor y básicamente en torno a la adquisición de conocimientos puramente lingüísticos. De ahí se pasó a tratar la figura del docente no como el centro alrededor del cual gira todo el proceso, sino como un mediador ejerciendo un rol facilitador en el aprendizaje, dotando a todo el proceso de una perspectiva funcional y comunicativa (Pastor Cesteros, 2005) que tuviera efectos directos en contextos reales de comunicación.

Continuando con el repaso por las consideraciones que han contado con más apoyos y que han sido más tratadas en la actualidad, deberíamos aludir a las políticas que a nivel mundial tratan de implementar nuevos métodos y sistemas con la finalidad de fomentar un aprendizaje de lenguas que pueda llegar a ser lo más efectivo y productivo posible. Ya se han mencionado anteriormente, concretamente en el capítulo destinado a

la contextualización, las políticas lanzadas a nivel mundial y concretamente a nivel europeo, del que podemos destacar documentos clave como el *MCERL*. Volviendo de nuevo a citar a Keith Johnson, existen numerosas preguntas a las que dicho autor trata de dar respuesta y sobre las que todos los profesionales en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas deberían reflexionar tratando de aportar respuestas concretas. Entre ellas se encuentran las siguientes: ¿Qué hay que aprender?, ¿en qué destrezas o conocimientos ha de adquirir competencia un alumno? (2001: 13). Esta pregunta resultó obligatoria en el momento en el que se establecieron las bases para comenzar con la creación del curso preparatorio de inglés nivel B2. En el caso que ocupa la presente investigación, no podemos limitarnos a afirmar que las destrezas sobre las que incluir contenidos teóricos y práctica ya están definidas por el examen oficial *Cambridge First Certificate in English Examination*. La intención ha sido en todo momento tomar las pautas y criterios recogidos por el propio examen como base y punto de referencia para comenzar un proceso cuyo objetivo es ir mucho más allá en el desarrollo de materiales completos y eficientes en un contexto de estudios específicos y técnicos, y para lograr de la presente investigación resultados aplicables a contextos más amplios y a preguntas que tradicionalmente han ido surgiendo en este contexto. Un contexto el del aprendizaje de segundas lenguas en el que dichas preguntas aún hoy siguen vigentes y esperando respuestas, soluciones o actuaciones concretas y determinantes. La tipología de las actividades que integran el examen que actualmente realizan los alumnos a nivel mundial, así como las establecidas de acuerdo con el nivel B2, fijado por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, delimitan con gran precisión qué contenidos y competencias se han ido incluyendo en el curso, así como todo el abanico de contenidos teóricos que han de cumplir la función de complementar, enriquecer y facilitar las tareas planteadas por las diferentes actividades y ejercicios.

En definitiva, el objetivo principal de todas las reflexiones que puedan haberse planteado en el pasado o vayan a ser planteadas próximamente es que los alumnos sean capaces de captar mejor los conceptos y las bases, y así, logren entender, producir, y por ende, utilizar la lengua meta de una forma mucho más efectiva. Para que la consecución de tales objetivos resulte más sencilla, se deben tener en cuenta multitud de factores que contribuyen de un modo u otro a tal causa. A la hora de desarrollar métodos de aprendizaje de lenguas, existen otros factores que pueden adquirir gran peso en el proceso global: por un lado, se ha de valorar la capacidad que tienen los propios errores cometidos por los alumnos durante la fase de aprendizaje, así como el modo en el que se lleva a cabo

la evaluación de los conocimientos adquiridos, la interacción entre el alumno y el profesor, así como el *feedback* que recibe un alumno tras la realización y evaluación (automática o personal) de su producción o resultados. Keith Johnson (2001: 59) también incorpora una importante sección destinada al análisis contrastivo e introduce una interesante reflexión acerca de la utilidad que para los docentes pueden tener los diferentes errores que los alumnos vayan cometiendo durante el proceso de aprendizaje. Tal es la utilidad de estos errores, que el propio Keith Johnson los considera como una parte clave para poder entender el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, y reconoce que quizás no haya nada más interesante durante dicho proceso que el momento en el que un estudiante comete errores, pues la corrección absoluta ofrece muy poca información del modo en el que actúa la mente del alumno, y ofrece muy pocas pistas del modo en el que los métodos, sistemas de aprendizaje o materiales pueden ser mejorados. En los contextos de enseñanza de lenguas en el aula y a la hora de desarrollar material didáctico para este fin, existen otros factores que pueden marcar la diferencia entre unos alumnos y otros y que pueden dar lugar a buenos y malos estudiantes. Este tipo de distinciones se producen entre los alumnos, a pesar de que sus experiencias de aprendizaje sean las mismas. Se han llevado a cabo numerosos estudios en el campo de la lingüística aplicada, pero Keith Johnson formula una clasificación que atribuye a tres factores diferentes el motivo de tales diferencias (Johnson: 2001: 117); la categoría cognitiva, en la que intervienen la inteligencia y la aptitud mostrada hacia las lenguas, las variables afectivas, entre las cuales, las que más influencia directa suelen tener en los resultados de los alumnos son la motivación y la actitud, y el tercer punto, que liga el proceso de aprendizaje de segundas lenguas directamente con las variables de la personalidad.

A grandes rasgos, ya se han mencionado y considerado algunos de los aspectos que intervienen en el aprendizaje de una segunda lengua, pero en el caso que ocupa la presente investigación, resulta imprescindible conocer más sobre este proceso enfocado desde el punto de vista de la autonomía. Casos como el del curso preparatorio FCE destacarían por el hecho de que los alumnos que lo eligen podrían desarrollarlo de forma autónoma, tanto si se trata de un curso destinado a la autopreparación como si la producción del alumno, realizando las tareas planteadas por el curso, es supervisada por un profesor. La figura del profesor, a modo de tutor, siempre podría ser útil como posible apoyo y para corregir aquellas secciones en las que la corrección automática no es posible, como ocurre en las partes que conciernen a la expresión escrita y oral.

David Little (1999: 13) habla de autonomía en el aprendizaje en los contextos educativos formales y considera la aceptación de una responsabilidad que permita llevar a cabo un aprendizaje propio como la base para esta posible autonomía. Este factor, considerado como una capacidad humana, supone un esfuerzo en el ejercicio de la responsabilidad para aquellos alumnos que han de controlar el modo en el que afrontan el aprendizaje por sí mismos. Little, años atrás (1991: 3) ya alertaba de las cinco consideraciones erróneas en relación con la autonomía: 1) autonomía como sinónimo de auto-enseñanza, 2) los alumnos autónomos hacen que la figura del profesor sea redundante, 3) la autonomía es una nueva metodología, 4) la autonomía describe un comportamiento de fácil individualidad, y 5) la autonomía es un estado fijo que consiguen alcanzar algunos alumnos. Con respecto a la consideración de la autonomía como una nueva metodología, Aoki y Smith (1999: 21) afirman que la autonomía no es un modo de aprendizaje, sino una meta u objetivo educativo. En relación al punto que relaciona la autonomía con el individualismo, se advierte sobre el hecho de que el ser humano, al ser también un ser social, es un ser interdependiente, por lo que nunca se podría relacionar la autonomía con la independencia total, y menos cuando se hace referencia al aprendizaje de una segunda lengua, caso en el que la comunicación entre individuos suele ser una de las metas principales.

Sara Cotterall (1999: 43) hace referencia al hecho de que en los últimos años se haya experimentado una tendencia al alza del interés por los contextos de autoaprendizaje de lenguas extranjeras y recurre a algunas citas para ilustrar el papel que los materiales desempeñan y la necesidad de prestar atención a los mismos. Se hace también alusión a la idea de la autonomía como el camino para poder aprender a gestionar el aprendizaje que se lleve a cabo, lo que implica replantear las figuras del profesor y el alumno. Otros autores, como Steven McDonough (1999: 51), centran sus investigaciones en la consideración de las posibles estrategias para el aprendizaje seguidas por los estudiantes de segundas lenguas, afirmando, por ejemplo, que los estudiantes de inglés de nivel principiante o intermedio no hacen un mismo uso de estrategias, siendo éstas más frecuentes en los casos de alumnos de menor nivel. El autor advierte de que no puede ofrecer datos o pruebas estadísticas contundentes que demuestren tales consideraciones.

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua intervienen multitud de factores y multitud de características personales e individuales. A pesar de este panorama de variedad, Gail Schaefer Fu (1999: 105) destaca tres factores fundamentales que pueden convertirse en los principios



sobre los que se podría guiar a los alumnos durante tal proceso. Estos factores son: el tiempo empleado, las expectativas al afrontar procesos de este tipo y la motivación con la que se cuenta para llevarlos a buen término. En contra de la simple apariencia de esta clasificación, los límites entre un punto y otro no están claramente definidos, sino que se trata de factores interrelacionados y que se complementan mutuamente.

### ***3.2 Las tecnologías de la Información y de las Comunicaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas***

Esta sección se inicia con la intención de tratar la incorporación de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) en el proceso educativo. Martínez Sánchez (1996: 102) afirma que se entiende por “nuevas tecnologías de la comunicación todas aquellas tecnologías surgidas a raíz del desarrollo de la microelectrónica y que han transformado el mundo de las comunicaciones, tanto desde el punto de vista de la velocidad, como de la capacidad de transmisión y de las posibilidades comunicativas propiamente dichas”. Un número considerable de autores y especialistas en el área de estudio que nos ocupa emplean el término “tecnología educativa” para hacer mención a todos los recursos tecnológicos empleados en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Martínez Ruíz y Sauleda Parés (2001: 253) afirman que “la carencia de la formación en el ámbito de la ciencia de los ordenadores es un tipo de analfabetismo que ninguna sociedad desarrollada y justa puede permitirse”. Haremos mención a una reflexión ofrecida por Sáenz Barrio y Mas Candela (2001), autores que atribuyen al concepto o expresión de “tecnología educativa” la etiqueta de “modo de configurar el proceso didáctico en función de principios de programación y control de eficacia probada”. Según dichos autores, “la tecnología afecta, no sólo al mensaje instructivo, sino también al papel respectivo del profesor y alumno en el proceso, a la organización de las fuentes de información, a la estructura de la clase, a las estrategias de aprendizaje y, por supuesto, a los ingenios de almacenamiento, registro, presentación y manipulación de la información” (Sáenz Barrio y Mas Candela, 2001: 115). Martínez Sánchez (2001) indica que la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza siempre debe contar con unos pasos previos basados en la organización de los recursos y herramientas a emplear, así como en la preparación de los usuarios que van a acceder a ellas. Dicho autor alerta de los peligros derivados de anteponer la implementación de las tecnologías sin más sin antes tratar de detectar las necesidades concretas existentes y características en cada contexto. Moore y Kearsley (1996: 2)

consideran el concepto de *distance education* como “planned learning that normally occurs in a different place from teaching”, y que requiere como resultado “special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as special organizational and administrative arrangements”, una idea que podría ser también de gran relevancia para referirnos al enfoque *blended* del proceso educativo.

Miguel Ángel Quintanilla Fisac (2001) hace referencia a los valores tecnológicos y establece una distinción entre internos y externos (intrínsecos y extrínsecos). Dicho autor considera que el valor intrínseco más importante de la tecnología es el valor de la eficiencia, para cuyo cálculo necesitamos medir tanto los resultados como los costes de las acciones que pongamos en funcionamiento. Los otros dos valores internos son la eficacia y la fiabilidad. En cuanto a los valores externos, que en palabras de dicho autor “tienen tanta importancia para la caracterización y el diseño de un sistema tecnológico como los intrínsecos” (Quintanilla Fisac, 2001: 16), pueden referirse tanto a los sistemas tecnológicos que se utilizan como a los sujetos o grupos encargados del diseño, desarrollo y uso de los mismos. Según Quintanilla Fisac (2001), los dos grandes grupos en los que se pueden dividir dichos valores externos serían los relativos a la idoneidad de la tecnología cuando se utiliza dentro de un grupo social, incluyendo aspectos económicos, morales, políticos, etc. y valores que estarían relacionados con las consecuencias que la tecnología tiene en los individuos, como por ejemplo, factores como el riesgo, la seguridad, etc. y también las consecuencias que podrían repercutir en el entorno natural. En relación a la inclusión de la tecnología en la práctica educativa, autores como el que hemos venido mencionando en el presente párrafo (2001: 18) advierten del hecho de que “el substrato común y homogéneo que debe servir para definir los objetivos generales del proceso educativo en las sociedades industrialmente avanzadas de nuestro tiempo es eso que hemos llamado cultura tecnológica adecuada”.

Blázquez Entonado (2001) trata la incorporación de los medios tecnológicos en la acción educativa. Dicho autor considera cuestiones tan cruciales como la importancia de saber otorgar el valor oportuno a los medios didácticos para así determinar con mayor precisión su inclusión en los momentos oportunos dentro del diseño curricular o de la situación de aprendizaje/enseñanza. También nos hace pensar en la importancia de partir de una metodología adecuada a la hora de incorporar un determinado recurso, así como conocer y valorar con detenimiento

aquellas innovaciones tecnológicas que puedan tener un efecto positivo o un papel de utilidad destacable durante el proceso.

Bartolomé Pina (2001) reflexiona acerca de la llegada de la interactividad a los medios utilizados. En el año 2001, dicho autor manifestaba que hasta hacía sólo unos años, gran parte de los medios de comunicación existentes eran unidireccionales, un momento en el que los ordenadores no podían ser considerados como medios de comunicación, sino como simples procesadores de información. Según dicho autor, los medios interactivos incluyen un componente que los diferencia. Se trata de máquinas que en sí mismas pueden llegar a interactuar con el sujeto. Los factores negativos o más críticos, que según Bartolomé Pina (2001) algunos alegan, son asociados a la idea de que se trataría de medios reactivos, cuya función sería únicamente la de reaccionar ante las acciones del sujeto, pero contando con una inteligencia que estaría muy limitada. Escudero Muñoz (2001) se pregunta si las nuevas tecnologías pueden suponer una contribución valiosa a la innovación educativa. Según dicho autor, el cambio y la innovación en la educación no puede reducirse a “meras alteraciones externas de ciertas conductas o prácticas pedagógicas, al simple uso de ciertos métodos, actividades, medios o tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Escudero Muñoz, 2001: 404). También afirma que dichas facetas externas contribuyen en un grado importante a su realización, teniendo de igual modo un papel importante para la concreción de prácticas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, desde el punto de vista del recién mencionado autor, es posible que los elementos “más genuinos”, capaces de contribuir a dicha innovación pedagógica, puedan hallarse en “referentes más sutiles, saturados de sentidos, significados, imágenes, fantasías personales, dilemas axiológicos y determinantes sociales y culturales” (Escudero Muñoz, 2001: 404).

Otro aspecto que no debemos pasar por alto es que en aquellos casos en los que se decide introducir la tecnología en la práctica educativa diaria, es necesario contar con una plantilla de profesores bien formados y capaces de mostrar competencia suficiente en el uso de los recursos y dispositivos. Camacho Pérez (2001) habla de la necesidad concreta de preparar a los profesores para la selección de los medios adecuados, producción de material de paso, utilización en situaciones didácticas diferenciadas y evaluación de su rendimiento, procesos todos ellos tratados en la presente tesis a partir de ejemplos prácticos. Nos encontramos en una época en la que los estudiantes que comienzan los estudios universitarios y por tanto, aquellos que seguirán los materiales de aprendizaje desarrollados, ya han nacido en una era tecnológica y para

los que su día a día no se concibe sin ella. Nos estaríamos refiriendo a la necesidad de combatir con fuerza las posibles diferencias entre alumnos y profesores en materia de uso tecnológico, tal y como ya queda patente en otras secciones que componen la tesis. Camacho Pérez (2001: 416-421) cita otras situaciones que pueden dificultar los procesos de implementación de recursos tecnológicos tales como:

“Problemas relacionados con la naturaleza de la propia tecnología; problemas derivados de la indeterminación del concepto de tecnología educativa; problemas derivados del desconocimiento de las aportaciones de la tecnología a la educación; problemas estructurales que afectan a la extensión de los nuevos medios; problemas relacionados con la actitud de los docentes hacia los nuevos medios.”

En palabras del profesor Bernd Rüschoff (2009: 44), “the overall aim of learning a language needs to be regarded in terms of an integrated set of skills and competencies which, coupled with a degree of language awareness, enable learners to become competent agents in a foreign language”. La evolución del modo de enfocar el aprendizaje de segundas lenguas pasa también por la consideración de dicho proceso no sólo como el simple aprendizaje de reglas gramaticales o la adquisición de vocabulario, tal y como se ha ido concibiendo a lo largo de los años y bajo una perspectiva de corte mucho más tradicional. En palabras de Rüschoff (2009: 46), “learners need to be put into a position where they can develop a deeper understanding of the linguistic and cultural specifics underlying the target language”. Este aspecto nos conduce a la reflexión sobre el modo en el que se ha venido desarrollando la práctica docente en las últimas décadas en el caso del contexto español. Son muchos los profesionales y de igual modo los alumnos, que alertan acerca del marcado componente teórico en la enseñanza de lenguas. Los resultados también son clarificadores, al poder observar con nitidez como, tras muchos años recibiendo formación en lengua inglesa, es muy elevado el porcentaje de alumnos que no son capaces de desenvolverse con cierta fluidez, naturalidad y comodidad en una conversación en una lengua no materna en general y en inglés en particular. Según Rüschoff (2009: 46), “theorists as well as practitioners are beginning to accept that a traditional transmission model of learning cannot foster the kind of skills and competencies needed to successfully communicate in a target language context”, al igual que se concibe que “language learning should aim at empowering learners to become active and competent agents in using a target language”. Vista esta situación, uno de los objetivos principales a la hora de desarrollar materiales para ser seguidos por alumnos universitarios que vuelven a estudiar inglés tras la fase de la educación secundaria, sería que el aprendiz jugara un papel activo en la construcción

del conocimiento, dejando atrás la fase en la que sólo se recibían conocimientos ejerciendo un papel meramente pasivo, con el fin último de que el estudiante de una lengua sí consiga establecer las bases necesarias que le permitirían entablar conversaciones coherentes y cohesionadas en una segunda lengua.

Yendo un poco más allá, el profesor Rüschoff (2009, 47-48) afirma que las “skills in knowledge perception and knowledge construction are regarded as essential for the successful outcome of any language curriculum”. A partir de esta idea, un estudiante no puede desarrollar de igual modo una conciencia sobre su aprendizaje cuando se sigue un paradigma basado en el tradicional “instructivism”, siendo el constructivismo una alternativa a dichas limitaciones, tal y como se desprende de las siguientes citas:

*“Learning based on constructivist principles will allow learners to tap into resources and acquire knowledge rather than force them to function as recipients of instruction. Furthermore learning activities are always social activities with learners co-operating and working together.”*

(Rüschoff, 2009: 47)

*“Language learning, as well as learning in general should be described as an interactive, dynamic process, in which new knowledge is most fruitfully acquired when learners are placed in a situation where they can explore sources and resources rather than in a context of mere formal instruction.”*

(Rüschoff, 2009: 48)

Dicho autor cita una serie de aspectos en los que debe centrarse toda metodología: orientación del estudiante, orientación del proceso y autonomía del estudiante. Los puntos recientemente enumerados son considerados como sumamente importantes en el contexto del aprendizaje y la adquisición de lenguas, por lo que no pueden obviarse durante el proceso de diseño y desarrollo de materiales para la enseñanza y el aprendizaje, y tampoco en el caso concreto de materiales para ser seguidos y realizados a través de un soporte *online*.

Sturm et al. (2009) alertan sobre el hecho de que la aparición de nuevos dispositivos y recursos tecnológicos siempre ha dado lugar a promesas de transformación de los procesos de aprendizaje. De igual modo toman en consideración y analizan las implicaciones pedagógicas que tiene la Web 2.0, canal que presentan como especialmente útil en lo que se refiere a la adquisición de vocabulario. Según dichos autores (Sturm et al., 2009: 367), “teachers and students who take full advantage of these emerging

tools will participate in more dynamic, immediate, and communicative environments that provide opportunities for meaningful experiences through social constructivist learning”. La idea que defienden está basada en que en el socioconstructivismo pueden hallarse las bases para los entornos de aprendizaje caracterizados por fomentar al máximo nivel la participación de los estudiantes y profesores en la sociedad actual del conocimiento y la información. Una sociedad en la que la Web 2.0 desempeñaría el papel de un fenómeno tecnológico y social emergente que aportaría entornos capaces de facilitar el aprendizaje colaborativo a través de herramientas y sistemas innovadores en los que los usuarios intervendrían formando parte de comunidades (Sturm et al., 2009).

### **3.2.1 Irrupción de las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones y los inicios de su aplicación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas**

Comenzamos el repaso de la irrupción de todos los recursos, aplicaciones y dispositivos novedosos aportados durante la era de desarrollo y expansión de la tecnología y de las novedades que se han ido produciendo en lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y en relación también a la figura de los receptores de los materiales de inglés creados. El diseñador, autor y encargado de implementar los materiales desarrollados en base a los parámetros mencionados en la sección correspondiente de la presente tesis no puede olvidarse en ningún momento del hecho de que los receptores de los mismos ya son considerados, por el momento en que han nacido, como “digital natives”. De acuerdo con Prensky, (2001) puede detectarse un importantísimo cambio si comparamos los primeros usuarios de tecnología cuando comenzaban a vislumbrarse los primeros avances en digitalización, los que dicho autor considera como “digital immigrants” y la generación presente y del futuro que él considera como “digital natives”.

La idea presentada en el párrafo anterior, en el que hacíamos referencia a los conceptos o figuras de nativos e inmigrantes digitales, es analizada al detalle por autores como R. MacLean y James A. Elwood (2009), quienes afirman con gran rotundidad, que si la teoría de Prensky es cierta, la creación de materiales y el acto en sí de enseñanza de segundas lenguas a este tipo de alumno receptor, que ya ha nacido en la era digital, han de someterse a una profunda renovación. Esta renovación consistiría en una reconsideración minuciosa de los criterios pedagógicos que se habían ido aplicando tradicionalmente con el fin de responder a las necesidades de

aprendizaje “radicalmente diferentes” que plantearía este nuevo grupo receptor de estudiantes. Prensky, según MacLean y Elwood (2009), planteaba una idea sobre la que es importante incidir cuando valoramos aspectos relacionados con la incorporación de las TIC en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Se trata de los inconvenientes que pueden surgir al valorar las diferencias generales y por ende, de familiarización con los medios disponibles, existentes entre el instructor y el estudiante. Estas diferencias se producirían al encontrarnos con instructores no nativos digitalmente hablando enseñando a alumnos que sí serían nativos digitales o utilizando plataformas que es posible que sus alumnos manejen con más solvencia que ellos mismos (García Laborda, 2010). De acuerdo con Prensky (2001), los alumnos, con su característica de nativos digitales estarían habituados a recibir la información de forma rápida, están también acostumbrados a la realización de varias tareas al mismo tiempo (*multi-tasking*) y al procesamiento paralelo de datos o contenidos. Por otro lado, un inmigrante digital estaría habituado a velocidades más lentas en cuanto al procesamiento de la información, a tareas únicas y a un procesamiento lineal. Es por este motivo por el que resulta necesario abordar el tipo de situaciones difíciles o problemáticas que podrían producirse al situar en un mismo contexto a profesores y estudiantes que no comparten ni las actitudes ni, en algunos casos, como hemos mencionado, determinadas aptitudes o competencias.

Este tipo de consideraciones iniciales podrían hacernos pensar que nos encontramos ante un campo novísimo. Sin embargo, la toma en consideración de la tecnología en lo concerniente a su aplicación en el ámbito de la docencia de lenguas no es, como ya hemos ido mencionando y como irá quedando patente a lo largo de la presente tesis, un hecho reciente formado a partir de los desarrollos tecnológicos más innovadores de la primera década del siglo XXI. En el año 1985, ya podían vislumbrarse aproximaciones y enfoques relacionados con este campo novedoso y fascinante. Algunos hablaban del CALL (*Computer Assisted Language Learning*), o como se conoce en lengua española, ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por ordenador), como a “new educational medium” (Ahmad et al., 1985: 1). Se trataba de los años en los que el ordenador se establecía como un elemento novedoso en la vida moderna. Este hecho favoreció que, como ha quedado patente en el párrafo anterior, las nuevas generaciones ya hayan nacido en un entorno caracterizado por el uso de las tecnologías en todos los ámbitos de la vida, y ya no puedan concebirse hogares o entornos escolares o académicos sin ordenadores o conexión a Internet.

A pesar de la introducción de novedades que este nuevo tipo de recursos planteaba allá por los años ochenta, ya por aquel entonces, se detectaba que había profesores que mostraban un rechazo a la introducción de dichos elementos en el aula (Ahmad et al., 1985: 1). P. Dunkel (1990: 7) también se refería al escepticismo detectado entre algunos profesores en lo relativo a la eficacia del CAI (*Computer Assisted Instruction*), que en el año 1990 continuaba manifestándose después de casi 30 años desde la primera introducción del ordenador en sistemas de publicaciones con fines educativos. Otros, por el contrario, veían estos avances como una posibilidad de apoyo, como un medio novedoso y como un elemento que podía beneficiar considerablemente los ámbitos de la actividad docente, muy lejos de la consideración de tal medio como algo negativo que pudiera perjudicar a la figura del profesor. Khursid Ahmad et al. (1985: 4) enumeraron algunas de las ventajas inherentes que se atribuían a la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. Incluimos a continuación un listado con algunas de ellas: capacidad de repetir actividades sin cometer los fallos que podrían surgir fácilmente si la reproducción se lleva a cabo por parte de humanos, su imparcialidad, su flexibilidad en aspectos como los horarios, el tiempo dedicado al estudio, el lugar, etc. En definitiva, se convertía en un factor favorecedor de ámbitos formativos personalizados y en un posible elemento potenciador o motivador para desarrollar estudios productivos.

A pesar de esta lista de aspectos positivos y las numerosas bondades que se vislumbran y se prometen al considerar la implementación de recursos y materiales adaptados a los dispositivos y plataformas que nos brinda la tecnología actual, MacLean y Elwood (2009) plantean que en muchas situaciones pedagógicas, tanto alumnos como profesores fracasan, en cierta medida, en su intento de utilizar la tecnología de un modo eficiente. Dichos autores consideran que la pregunta ha de seguir siendo, a día de hoy, acerca de qué progresos han de introducirse o han de realizar los profesores con el fin de lograr que los aspectos positivos de la implementación y el uso de novedosos recursos no queden en una simple promesa. Se trataría de que verdaderamente lleguen a cumplir con los objetivos y a satisfacer las necesidades planteadas inicialmente en cada uno de los contextos educativos o de formación en los que se ponen en funcionamiento. Según Arnold y Ducate (2011), algunos profesores muestran su preocupación ante el hecho de que la introducción y el uso de los ordenadores en el aula pudieran afectar negativamente o hacer desaparecer el componente social del proceso de enseñanza, lo que podría tener otro tipo de consecuencias y afecciones en lo que se refiere a las destrezas para la indagación y la investigación de los alumnos o al fomento de un mayor grado de relajación o vaguedad en los mismos.



Estas ideas contrastan enormemente con las presentadas por Thorne y Payne (2005), quienes se plantean si los alumnos podrían mostrarse menos receptivos ante un concepto de corte más tradicional de aula y participación en clase y ante las funciones ejercidas por los profesores.

Los estudios destinados a considerar el papel del CALL desde sus inicios, como ocurre en el caso del desarrollado por Khursid Ahmad et al. (1985), no sólo han valorado las ventajas o ensalzado fervientemente aspectos positivos, también tenían en cuenta las posibles desventajas que pudiera mostrar esta nueva forma de aprendizaje, pues podía pensarse que los ordenadores podrían pasar a tomar el protagonismo en funciones sociales y económicas que en ese momento eran llevadas a cabo por humanos. Un rasgo que un autor ha de tomar en seria consideración a la hora de plantearse el desarrollo de un nuevo curso o de nuevos materiales o contenidos es la anticipación, pues la variedad de respuestas que una determinada pregunta es capaz de plantear debe pensarse con antelación para que la automaticidad del sistema no perjudique al alumno, ya que los ordenadores no pueden mantener un diálogo abierto con el estudiante, como tampoco eran capaces de entender un importante número de matices que pudiera plantear la complejidad de algunas oraciones formuladas por un humano (Ahmad et al., 1985: 8). Del mismo modo, en aquel momento, ya se pensaba en los ordenadores como un medio excelente para llevar a cabo simulaciones y se tenía en cuenta la necesidad de que los profesionales docentes involucrados fueran capaces de dominar tres campos de conocimiento para ser capaces de iniciar el desarrollo de programas de CALL:

1. Competencia en los conocimientos del curso
2. Habilidad pedagógica
3. Experiencia con los ordenadores

Reuniendo estos tres requisitos, los profesores de lenguas tenían la posibilidad de no limitarse a los cursos o métodos ya existentes y así, crear nuevos materiales o complementos que pudieran ayudar a encaminar sus clases del modo que ellos deseasen, adaptándolas a las necesidades concretas planteadas por los diferentes grupos de estudiantes o pudiendo profundizar o tratar de formas variadas y alternativas algún aspecto o punto concreto.

Para encontrar los primeros desarrollos en el campo del CALL debemos remontarnos a los años 60, fue en ese instante cuando se produjo un intento por combinar las necesidades educativas con los desarrollos tecnológicos que empezaban a aparecer. Los orígenes se remontan a

proyectos como “Stanford” o “PLATO”, con los primeros experimentos en el ámbito de la tecnología educativa, la lingüística computacional, la traducción asistida, etc. (Ahmad et al., 1985: 27). Estos avances dieron lugar a las primeras consideraciones de todos los actores o aspectos que intervenían en el ámbito del CALL, como por ejemplo la ergonomía, la metodología psicolingüística o la lingüística computacional. Así, surgió el modelo que consideraba los tres factores principales que intervienen en CALL; el estudiante, la lengua y la tecnología, y se recomienda, por ende, que cualquier adelanto o innovación a introducir en este campo tome en consideración este modelo piramidal (Ahmad et al., 1985: 45).

En cualquier momento en que se pase a analizar o a tener en cuenta el campo de la enseñanza o aprendizaje de lenguas asistidos por ordenador, no se puede obviar el hecho de que se trata de una disciplina relativamente nueva, con una corta historia a sus espaldas. Algunos autores, como Michael Levy (1997: 47) reflexionan sobre CALL como un campo interdisciplinar de estudio sujeto a la influencia de otros campos y disciplinas. De este modo, se dice que el desarrollo de su propio campo está ligado a elementos pertenecientes a la psicología, a la inteligencia artificial, a la lingüística computacional, la tecnología educativa y el diseño, y estudios que tratan la relación entre los humanos y los ordenadores. Estas disciplinas o campos se interrelacionan y ejercen sus influencias entre sí y, a menudo, no están muy claros los límites entre unos y otros. Según Levy (1997: 51), existen dos conceptos que han moldeado y definido las ideas iniciales sobre el uso de los ordenadores en la enseñanza: la máquina como medio para la enseñanza y la enseñanza programada. En relación con esta enseñanza programada, surgieron importantes consideraciones sobre los efectos positivos de las actividades o los planes de refuerzo, y para hacerlos posibles, se consideraba que el uso de mecanismos o dispositivos electrónicos facilitaba en gran medida el proceso. La enseñanza programada se ha solidado considerar como el paso previo a la enseñanza asistida por ordenador (Levy, 1997, 51). Según Levy (1997: 55), el desarrollo reciente del campo de la psicología cognitiva se ha visto enormemente influido por el enfoque del procesamiento de la información, los avances de la informática, de la inteligencia artificial y también por los progresos acontecidos en el campo de la lingüística. En cuanto a la lingüística computacional, se hace referencia a ella como el estudio de los sistemas informáticos para entender y generar lenguas naturales (1997: 60). El CALL o ALAO se sitúa, por tanto, en un terreno que abarca multitud de factores diferentes. Cuando se habla de ellos, no se pueden olvidar puntos relativos al diseño y mejora de los materiales de aprendizaje, ni tampoco la intervención de la tecnología, incorporando, entre otras cosas, elementos visuales y

auditivos novedosos que, en la mayoría de ocasiones, permiten desarrollar materiales más completos y eficaces. Tratando este aspecto, no puede dejarse de lado el modo en el que se procesa una lengua a través de medios informáticos. Este tipo de procesamiento suele relacionarse con aspectos tales como la identificación de palabras o estructuras, la representación de textos, la creación de listados de frecuencia, entornos en los que se utilizan expresiones idiomáticas, el estudio y detección de las concordancias, así como los datos provenientes de análisis de textos y estadísticas que permitirían detectar diferentes usos, variedades y estilos (Leech y Candlin, 1986: 184).

Todo este proceso no puede concebirse sin estudiar y entender la relación o interacción que tiene lugar entre los ordenadores y los humanos. El término que se relaciona con esta conexión y los factores que la rodean es la “ergonomía”. Esta relación se ha ido modificando gracias a los avances que han tenido lugar en el campo tecnológico. Levy (1997: 69) advierte del hecho de que el nivel de sofisticación de las herramientas de autor de CALL, que en los comienzos era muy básico, obligaba a adaptar los contenidos a esas limitaciones. A partir de la década de los noventa, con los avances tecnológicos, ya se pensaba más en la tecnología como una utilidad a desarrollar de acuerdo con las necesidades impuestas por los humanos.

### **3.2.2 Aprendizaje y enseñanza de lenguas asistidos por ordenador (ALAO – ELAO)**

ALAO para Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador y ELAO para Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador son los acrónimos más frecuentes utilizados en español para referirnos a este campo de estudio que concierne a la aplicación de la tecnología informática en los contextos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de la lengua inglesa, el acrónimo más extendido es CALL; *Computer Assisted Language Learning*. Sin embargo, autores como por ejemplo Arnold y Ducate (2011: 6) han dejado patente que no hay total unanimidad a la hora de nombrar esta área tan en auge debido a su relación con los desarrollos tecnológicos que no cesan de producirse. Las otras dos nomenclaturas que recopilan son las siguientes: TELL (*Technology Enhanced Language Learning*) y WELL (*Web Enhanced Language Learning*). Dichos autores citan una idea aportada por Kern (2006) que hace reflexionar acerca de la adecuación e idoneidad del término CALL, especialmente si se pasa a valorar el hecho de que los ordenadores ya han pasado y pasarán todavía más a formar parte imprescindible del contexto en el que el aprendizaje tiene lugar. Levy (2007) señalaba que la investigación en torno al ámbito

de CALL resulta especialmente desafiante por la rapidez con la que se producen los cambios en la vertiente tecnológica y el posible desajuste que podría producirse ante la necesidad de invertir tiempo y esfuerzo que permitan explorar todas las posibilidades de aplicación de los nuevos recursos tecnológicos lanzados.

Una vez aclarada la nomenclatura, pasamos a centrar nuestra atención en los aspectos más destacables de la incorporación de los avances tecnológicos en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. Es éste un campo de estudio y de aplicación visto por la inmensa mayoría de académicos y docentes como una posibilidad u opción de carácter positivo de cara a facilitar muchas de las tareas desarrolladas en dichos procesos de formación. La investigación relacionada con su introducción va mucho más allá, tanto en el sentido de explorar nuevas tareas y actividades, así como estrategias y metodologías a implementar, con la capacidad y ventaja añadidas de renovar aquellas que posean un carácter más tradicional.

Estos avances se han ido incorporando en el día a día de los procesos educativos, con especial intensidad a partir de la década de los noventa. Este hecho ha ido dando lugar al desarrollo en los estudiantes actuales de una actitud caracterizada por sus cada vez más elevados estándares de exigencia en todos los ámbitos de la vida cotidiana, incrementando su nivel de demanda, de igual modo, al contexto educativo en el que reciben su formación día a día. La aparición de ordenadores de última generación, tabletas, teléfonos inteligentes, libros electrónicos, la llegada de la televisión digital, los abundantes y recurrentes videojuegos o juegos electrónicos u *online*, etc. han ido provocando en los últimos años que aumente el nivel de calidad y eficacia exigida a los productos de reciente creación y se hace cada vez más frecuente la percepción de una cierta disconformidad hacia todo aquello que no responda a los más elevados criterios de dinamismo, perfección, innovación e interacción. El hecho de que la tecnología forme parte de la vida de los alumnos hace de ella un recurso imprescindible también en el contexto de formación lingüística que nos ocupa y generalmente en todos los niveles y contextos del proceso educativo.

La inmensa mayoría de los estudios realizados sobre su introducción en el ámbito educativo reflejan la satisfacción de los alumnos ante la llegada e incorporación de los nuevos recursos. Dicha tecnología parece ganar con rapidez adeptos entre los alumnos, pues como ya reconocía Alan Cunningsworth en 1995, éstos se han convertido en seres cada vez más sofisticados, especialmente debido a la influencia que en ellos puede

ejercer el mundo de la televisión, de Internet o de los videojuegos. Este alto nivel de exigencia en todos los escenarios cotidianos se traduce igualmente, como decimos, en una incipiente demanda hacia los estándares de producción y presentación de los nuevos materiales, especialmente en lo que concierne al ámbito visual y de interacción. Este factor les hace esperar que los nuevos recursos propuestos para su utilización y para la práctica de múltiples destrezas o que los nuevos materiales creados, como pueden ser libros de texto o cursos en general, favorezcan que se lleve a cabo un aprendizaje mucho más ameno, eficaz y, al mismo tiempo, entretenido y por ende satisfactorio y gratificante. Se debe tener en cuenta que esta idea es del año 1995, por lo que a día de hoy, puede afirmarse que ha sumado valor y credibilidad. Arnold y Ducate (2011) consideran que el hecho de que los alumnos ya hagan un uso extensivo de la tecnología fuera del aula hace que resulte necesario tratar de buscar modos de aunar dichos usos externos con posibles aplicaciones dentro del aula. El objetivo final de dicha práctica sería conseguir que los alumnos desarrollaran una visión más crítica como consumidores de tecnología. Dichos autores (2011) consideran que la tecnología puede convertirse en una importante y efectiva herramienta de trabajo puesto que su uso e introducción en el contexto educativo es generalmente aceptado por estudiantes, administradores y profesores. Además, afirman que “given the increasing role technology also plays in people’s professional and private lives, students need the skills to use computers to work, live, and contribute to the social and civic fabric of their communities” (Arnold y Ducate, 2011: 5), al mismo tiempo que puede ayudarles a prepararse para lo que consideran como “digital socializing and citizenship”. Los profesores que deciden incorporar la tecnología a su práctica docente parten a menudo con la intención de hacer del proceso de aprendizaje un camino más interesante, motivador, actual, auténtico y creativo, al mismo tiempo que se contribuiría al fomento de las relaciones y de la interacción entre estudiante y profesor y estudiante y estudiante.

Al comienzo de la segunda década del siglo XXI, la tecnología creada se muestra cada vez más sofisticada y todos los diseñadores y desarrolladores de este tipo de recursos tratan de superar límites que parecen cada vez más insuperables con la intención de seguir sorprendiendo y ganando seguidores. Esto es algo que se puede hacer extensible también al ámbito educativo, pues los docentes han de adoptar, de igual modo, esa actitud inconformista con la intención de enriquecer y modernizar la enseñanza y el aprendizaje para no quedar descolgados de una evolución que parece imparable. En el caso concreto del contexto que nos ocupa, nunca puede olvidarse que todos los alumnos que se van

incorporando al estamento universitario ya han nacido en una era digital y que la gran mayoría de los mismos ya ha crecido rodeada de avances tecnológicos que han tenido una repercusión enorme en el modo de concebir su realidad diaria. En este sentido, el mundo de la educación en general, y el del aprendizaje o la enseñanza de lenguas en particular no pueden quedar al margen de tales avances. La incorporación de los nuevos recursos parece tener especial repercusión en la mejora y en el aumento de las posibilidades dentro del campo de la práctica y la evaluación de las destrezas orales, pues es ahí donde tales avances pueden incidir con mayor fuerza y eficacia, con el fin de dejar atrás las limitaciones que se han relacionado con estas prácticas históricamente. En relación a las dificultades tradicionales que se han ido encontrando a lo largo de los años en relación a este campo del aprendizaje lingüístico, podemos mencionar ideas como las reflejadas por autores como O'Sullivan, Levy y Stockwell, entre otros. Según O'Sullivan et al, (2006), las destrezas de comprensión oral (*Listening*) han sido consideradas tradicionalmente como las más complejas y problemáticas desde un punto de vista técnico, así como las que más tiempo consumían, a la vez que la práctica de la destreza de la expresión oral (*Speaking*) se ha encontrado siempre entre las más difíciles para su práctica y evaluación. Levy y Stockwell, también en el año 2006, consideraron que estas últimas eran las que más dificultades planteaban en los procesos de enseñanza, práctica y evaluación haciendo uso de la tecnología.

La incorporación de los numerosos cambios y nuevos recursos que han ido apareciendo a lo largo de las últimas décadas han ido facilitando y favoreciendo nuevos ámbitos y modos de comunicación entre las personas, y de igual modo han ido permitiendo la introducción de herramientas para la práctica autónoma durante la fase de aprendizaje de una segunda lengua, posibilitando la toma en contacto con la lengua real que se está aprendiendo a través de multitud de canales. La Dra. Ana Gimeno (2009b: 83) menciona que la enseñanza *online* es “a rapidly expanding 21st century phenomenon in language teaching”, y más todavía cuando el idioma que se está teniendo en cuenta es el inglés. Afirma que en el año 2009, al introducir la secuencia “learning English online” en un buscador, el número de resultados que aparece listado va aumentando considerablemente y en progresión cuando a la búsqueda se añaden etiquetas de nivel superior (*intermediate / advanced*). Según dicha autora (2009b), este dato podría indicarnos que en el caso de niveles inferiores, como es el de los estudiantes en un nivel principiante (*beginner*) o elemental (*elementary*), la preferencia se encuentra en la modalidad presencial “face to face” o de contacto en el aula. Por otro lado, si nos referimos a los casos de enseñanza de nivel superior

(intermedio y avanzado), aumenta el nivel de disposición y de preferencia por los contextos o modalidades de aprendizaje de carácter más independiente y autónomo. Se trataría de los niveles en los que los estudiantes comienzan un proceso con una base de conocimiento establecida previamente. De este modo, Gimeno (2009b: 83-84) afirma que estos hechos parecen sugerir que “Internet is slowly becoming an integral part of our English language teaching practice, especially at levels targeting intermediate to advanced learners” y que los receptores de este tipo de recursos “are increasingly in need of materials and learning scenarios outside the limits of more traditional teaching”.

El profesor Rüschoff (2009), al que ya se ha citado en secciones anteriores, considera que los medios digitales han tenido un impacto muy significativo en el modo en el que se enseñan y aprenden las lenguas extranjeras. Según sus palabras, en los últimos años, tanto el ámbito de *Computer Assisted Language Learning* (CALL) como el de *Technology Enhanced Language Learning* (TELL) “have come of age” (Rüschoff, 2009: 43). Dicho autor cita a Stephen Bax, que en el año 2003, señalaba que nos encontrábamos en un momento de integración entre CALL y TELL, en el que las herramientas digitales iban quedando ya integradas en los currículos de las materias relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas. Otros autores como Youngs et al. (2011: 24) afirman que “as new Technologies become available, CALL’s versatility is only going to increase, which can be exciting as well as overwhelming for language educators”. De ese modo, consideran que si ponemos sobre la mesa todas las diferentes opciones disponibles, debemos pensar en los modos para decidir si usamos y cómo vamos a usar un determinado recurso o herramienta tecnológica (Youngs et al., 2011: 24). Durante este proceso, es fundamental no perder de vista lo que pueda determinar o definir una práctica de la enseñanza eficaz y efectiva. A la hora de decidir qué recurso utilizar, Youngs et al. (2011: 24) aportan una serie de preguntas que todo profesor debería responder al decidir diseñar, desarrollar o utilizar recursos relacionados con CALL:

- *“Does this CALL tool or task provide enhanced input or encourage pushed output?”*
- *Can it individualize instruction by accommodating different learning styles or allowing students to work at their own pace?*
- *Does it engage learners in authentic language use including negotiation of meaning?”*

De este modo, sólo una vez hayan sido contestadas dichas preguntas, un profesor podría tomar decisiones concretas acerca de la herramienta a elegir o la tarea que diseñar, todo con el fin último de “crear un entorno

de aprendizaje más efectivo para los estudiantes” (Youngs et al., 2011: 24). Dichos autores consideran que la toma de decisiones bien fundamentadas en torno a cómo y a cuándo resulta aconsejable la aplicación de CALL es especialmente importante debido a que el “Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador es extremadamente flexible” (2011: 25).

Los profesores Francesca Romero y Rafael Seiz (2006), componentes ambos del Grupo de investigación CAMILLE en la UPV, señalaban algunas ideas que resultan motivadoras y que poseen un carácter bastante representativo de los objetivos con los que se viene trabajando en la presente tesis. Con algunos de dichos objetivos se partió en el diseño y desarrollo de los nuevos materiales de aprendizaje *online* que constituyen la base práctica y experimentación de la misma. Dichos profesores afirmaban que “el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) ha experimentado en las últimas décadas una serie de transformaciones cruciales, sobre todo a raíz del advenimiento y generalización de Internet, y más concretamente de la *World Wide Web*” (Romero y Seiz, 2006: 119). De igual modo, consideraban que, en efecto, “la red de redes representa una revolución en prácticamente todos los aspectos de nuestra vida, sin excluir la educación y el aprendizaje” y que tanto las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en general, como el ámbito de Internet, en particular, implican nuevas formas de tratar la información y también la comunicación, ambos aspectos considerados “claves en el aprendizaje” y relacionados íntimamente entre sí en su importante papel transmisor de la información.

Siemens (2005) considera que las necesidades y teorías que describen los principios y procesos de aprendizaje deberían reflejar los entornos sociales que son subyacentes o paralelos a ellos. Vallance et al. (2009) plantean en una investigación conjunta una recopilación de criterios para la implementación de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones. Según sus propias palabras, “the integration of ICT is best supported by a pedagogy that facilitates experiential learning and a development of academic competencies” (Vallance et al., 2009: 1). Parr y Fung (2003) realizan una afirmación que plantea amplios interrogantes y abre un sinfín de posibilidades para el análisis, la reflexión y el intento de proponer soluciones reales y adaptadas a las necesidades concretas y que resulten eficientes en cada contexto: el aprendizaje asistido por ordenador en sí mismo no parece ser más efectivo que otros tipos de intervención. De igual modo, y como también reflejan Vallance et al. (2009), otros autores, como por ejemplo Selwyn (1997), ponen el punto de mira en las políticas educativas y en el discurso de los promotores y defensores a



ultranza de la tecnología, que en ocasiones pueden no contar con argumentos de peso o razones consistentes y contundentes para la adopción de las TIC. De este modo, Vallance et al. (2009) intentan dejar constancia de lo importante que es tratar siempre de ir más allá de la simple introducción de la tecnología, con el fin de pasar a fundamentar con criterios sólidos dicha implementación para que los valores educativos y los pilares o fundamentos pedagógicos nunca resulten afectados ante la mencionada incorporación de recursos tecnológicos. Según Levy y Stockwell (2006), los profesores o personas inmersas en las tareas de diseño de nuevos cursos o materiales han de partir con unas ideas muy claras acerca de los objetivos y los valores que han de incluir las tareas que van a ser finalmente presentadas a los alumnos. Incluso llegan a mencionar la palabra “peligro” en aquellos casos en los que no se definan con anterioridad estas metas.

Además, Vallance et al. (2009) se muestran críticos ante algunos de los aspectos o comportamientos más simplistas en lo referente a la introducción de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. No niegan que su incorporación aporta un importante abanico de puntos positivos que ayudan a enriquecer y mejorar dichos procesos; “adding ICT to the learning situation may indeed solve some problems (e.g. universal access to information; development of computer skills)” (Vallance et al., 2009: 3). Sin embargo, no niegan que también puedan aportar problemas nuevos o añadidos; “additional problems (e.g. how to evaluate information; development of digital literacy skills)”, todo sin olvidar el potentísimo impacto que las TIC pueden tener en la evolución pedagógica. Una cita que resume con gran precisión las intenciones de los autores que hemos venido citando en los últimos dos párrafos acerca de cómo realizar la aproximación a todo el proceso de incorporación de las TIC en la enseñanza es la siguiente: “it has been argued that often training is provided in technical literacy skills focusing heavily on the hardware and software, whereas effective training has been shown to focus upon curriculum development and integration into pedagogical practices” (Vallance et al., 2009: 4).

A continuación, mostraremos una tabla, planteada por los autores recientemente citados que hace referencia a los factores o criterios que han de valorarse para una introducción ordenada y bien fundamentada de las TIC en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (“Informed ICT integration”):

Tabla 1: “Key factors for informed ICT integration” (Vallance et al., 2009: 5)

<b>Characteristic</b>	<b>Key factors</b>	<b>Description</b>
Activities	Flexible	Be flexible enough to address different learning styles (Jordan & Follman, 1993; Sandholtz et al, 1997)
	Pedagogy	Focus on the quality of teaching and types of learning as many studies in technology integration tend to concentrate merely on the practical advantages. (Knipe & Lee, 2002)
	Opportunities for learning	A key factor in the success of synchronous inter-networking is the instructor’s skill in creating opportunities for interaction. (BECTA, 2003)
Integration	A constructive environment	Use technology to create constructivist environments which supported higher level thinking skills. (Hesselbring, Barron & Risko, 2000)
	Integration	Training in the integration of technology into the curriculum is nearly always more helpful than basic technology skills training

		alone (Parr & Fung, 2003)
	Adding value	If ICT is used in learning, then it should be done with the intention of adding value to good tasks. That is, the technology should make these tasks even more worthwhile. (Towndrow & Vallance, 2004)
Collaboration	Collaboration	Collaboration among students (Sivin-Kachala & Bialo, 1996)
	Cooperation	Use cooperative learning models (Sandholtz et al, 1997)
	Communication	Increase communication between students and instructors (Jordan & Follman, 1993; Sandholtz et al, 1997)
Shared spaces	Shared space	The activities, learning context and shared space should aim to meet the five qualities within a knowledge construction, constructivist learning environment: (1) instructors supporting instructors; (2)

		dialogues; (3) reflections; (4) observing best practice; (5) taking risks (Jonassen, Peck & Wilson, 1999).
	Making connections	Relate the skills to real-life situations (Jordan and Follman, 1993; Sandholtz et al, 1997)

Siemens (2005) destaca la siguiente idea: “behaviorism, cognitivism, and constructivism are the three broad learning theories most often utilized in the creation of instructional environments in spite of having been developed in a time when learning was not impacted through technology”. De acuerdo con toda la información consultada para la elaboración de la presente tesis, la introducción de las TIC en el ámbito del aprendizaje de lenguas trata de ir acompañada en gran cantidad de casos de la implementación o de la aspiración a implementar un enfoque constructivista. Vallance et al. (2009: 8) inciden en una serie de rasgos que ejercen un papel definitorio y clarificador del enfoque constructivista, basado en: “constructing knowledge, not receiving it; thinking and analyzing, not accumulating and memorizing; understanding and applying, not repeating back; and being active, not passive”. Utilizábamos el término “aspiración” porque en muchas ocasiones los objetivos planteados en los estadios iniciales y los logros alcanzados no siempre coinciden plenamente. Es, por tanto, un reto llegar a aclarar cuáles son las posibles actitudes o medidas a adoptar para conseguir implementar dicho enfoque de forma consistente en lo concerniente a la introducción de recursos tecnológicos o materiales y contenidos desarrollados en base a dicho formato, así como que la adquisición de metodologías afines y eficientes también pueda llevarse a cabo de un modo satisfactorio. El profesor Rüsschoff (2009) considera que en lo concerniente a la metodología que rodea la adquisición de segundas lenguas, la corriente de pensamiento actual favorece la tendencia conocida como “knowledge construction” en lugar del simple “instructivist learning” como el paradigma que puede resultar para la consecución del fin último del aprendizaje de una lengua. El recién citado profesor (2009: 43) va todavía más lejos y pretende transmitir la idea de que el conocimiento puede provenir de numerosos y variados canales y fuentes, existiendo lo que él considera como la creciente necesidad de

superar “the existing technical barrier in terms of accessibility, compatibility, and user-friendliness, and the apparent upgrade of such tools to open platforms and public resources for social networking”. De acuerdo con este mismo autor, “language learning should be organized in scenarios which provide learners with a context which they experience as personally relevant and within which they feel a real need to act and become involved in a given task (Rüschhoff, 2009: 49).

Al tratar el campo del Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador, no podemos pasar por alto el concepto de normalización, considerado por Bax (2003) como el fin o estadio último que se podría alcanzar a la hora de implementar este tipo de recursos y metodología en el proceso. Levy y Stockwell (2006) también se hacen eco de una reflexión de Bax (2003), según la cual deberíamos planear dicho estado de normalización y, una vez éste ha sido planificado al detalle, avanzar hacia él. Levy y Stockwell (2006) afirman que en algunos estadios de su investigación han podido cuestionar el valor de la normalización para todas las actividades CALL. Sin embargo, sí ven su utilidad como meta que pueda guiar la práctica del aprendizaje de lenguas haciendo uso de la tecnología. Tal y como reflejan dichos autores, Bax (2003) considera que el primer paso para alcanzar la meta a la que hemos hecho alusión anteriormente sería la identificación de los factores críticos que requiere todo proceso de normalización, el segundo sería, en palabras de Bax, “to audit the practice of each teaching context in the light of these criteria” (2003: 24), mientras que la fase final estaría marcada por el ajuste de la práctica en cada uno de los aspectos que intervienen con el fin de fomentar y contribuir hacia la normalización. Según Bax (2003), y como también recogen Levy y Stockwell (2006) en su consideración de la normalización, algunos de los factores críticos para desarrollar con éxito este proceso serían el fácil acceso a las tecnologías, la aceptación de los administradores del hecho de que el aprendizaje de lenguas plantea unas necesidades concretas y específicas, la utilización de tecnologías y aplicaciones fiables, con el adecuado soporte técnico y utilizando materiales caracterizados por su solidez y su facilidad de uso, el factor de rodearse de compañeros de confianza que muestren la voluntad de participar en proyectos de colaboración, y un punto de gran importancia, el hecho de que tanto profesores como alumnos, es decir, los destinatarios finales de los materiales acepten como normal esta práctica, que habrán de considerar como relevante y útil para sus fines últimos. Tal y como ya hemos mencionado anteriormente, son muchos los autores que reflexionan sobre la necesidad de formar a todos los participantes en el proceso en el uso de la tecnología en general y del programa, *software* o plataforma concretos que se estén utilizando en particular.

### **3.2.3 Evolución de la aplicación de las herramientas y de los recursos informáticos y cambios en las metodologías y en los planteamientos didácticos de aprendizaje y enseñanza**

La evolución de la implementación de CALL ha ido variando desde las primeras herramientas implementadas en los años 50 basadas en e influenciadas por la “behaviourist theory”, que consistían en lo que Youngs et al. (2011: 25) consideran como “rote learning through drills”, hasta los años 80, época en la que empezaban a introducirse metodologías más basadas en el componente comunicativo y que dieron lugar a más “production-oriented tasks”, a pesar de las limitaciones que seguían existiendo (Youngs et al., 2011: 25). Fue a partir de los años 90 cuando empezaron a integrarse recursos multimedia que incluían gráficos, sonidos y animación, además del texto con el que se había venido contando tradicionalmente (Youngs et al., 2011). En ese momento, se puso el centro de atención en la interacción, lo que pasó a poner a disposición de los alumnos entornos que permitían la práctica comunicativa del modo más auténtico posible en esa época (Youngs et al., 2011). Posteriormente, el aprendizaje asistido por ordenador pasó a ser aún más comunicativo mediante la introducción de los primeros sistemas de comunicación mediada por ordenador (CMC: *Computer Mediated Communication*). Youngs et al. (2011) citan a Hulstijn (2000: 39), quien afirmó que “theories and methods influence each other. New theories may lead to the search for and invention of new methods and tools, whereas new tools and methods may give rise to new theoretical thinking”. La corriente didáctica conocida como socioconstructivismo tiene un importante peso cuando se trata el aprendizaje de segundas lenguas mediado por el uso de recursos informáticos. Youngs et al. (2011: 33) consideran que tanto en el ámbito del aprendizaje virtual, como en el de todas las posibilidades que pone a nuestra disposición la Web 2.0, los estudiantes, no importa cuál sea su entorno, pueden buscar oportunidades que les permitan ser participantes activos involucrados desde el punto de vista social, colaborar con otros estudiantes y llegar incluso a enseñarse entre ellos.

Pasamos ahora a considerar el repaso histórico que Warschauer y Meskill (2000) hicieron hace unos años acerca del modo en el que la implementación de las diferentes soluciones tecnológicas fue teniendo lugar conforme iban evolucionando y se iban alternando los métodos educativos y de enseñanza de idiomas. De acuerdo con dichos autores, cada aproximación a la enseñanza de lenguas ha tenido una tecnología propia asociada a ella contribuyendo en el proceso (Warschauer y Meskill, 2000). Uno de los ejemplos está relacionado con el *Grammar-*

*translation Method*, al que se le atribuye el uso de las pizarras tradicionales omnipresentes en los EE.UU., consistente en que la función del profesor fuera la de explicar unas determinadas reglas gramaticales, para que un estudiante se encargara de llevar a cabo las traducciones correspondientes. Dichos autores consideran que la contribución de la pizarra consistía en facilitar la transmisión con carácter unidireccional de la información. Más tarde la pizarra fue complementada por el uso de los proyectores, también considerados como medios que permitían que el profesor mantuviera el control de la clase. De acuerdo con dichos autores, los primeros programas para ordenador o *software* tenían como cometido la práctica a través de los ejercicios gramaticales conocidos con el nombre “drill-and-practice”.

Continuando con el repaso de la introducción de la tecnología en el área de la enseñanza de lenguas, no podemos olvidar las cintas de audio, consideradas durante años como el medio perfecto dentro del “audio-lingual method”, que basaba el aprendizaje en el énfasis de la repetición oral (Warschauer y Meskill, 2000). Las clases de universidad en los años 70 y 80 incluían sesiones en los laboratorios para la práctica de las mencionadas “repetition drills” (Warschauer y Meskill, 2000). En los 80 y 90, se produjo el cambio hacia la enseñanza de lenguas en su vertiente más comunicativa, enfatizando aspectos como la involucración en situaciones e interacciones comunicativas más auténticas y significativas que pudieran tener efectos prácticos más eficaces en el aprendizaje y de cara a su aplicación real en el futuro tanto personal como profesional del estudiante. Según Warschauer y Meskill (2000), dentro de esta tendencia a la práctica comunicativa, se pueden distinguir dos perspectivas en cuanto a los modos de integrar la tecnología en el aula. Estas perspectivas quedarían divididas en dos categorías fundamentales: los enfoques cognitivos y los enfoques sociocognitivos.

Pasamos a desglosar con más detalle los datos relacionados con el primero de esos dos enfoques, el cognitivo. La base de los enfoques cognitivos se encuentra en la idea de que la enseñanza comunicativa de la lengua está basada en la visión de que el aprendizaje de una segunda lengua es un acto individual psicolingüístico. Así, Warschauer y Meskill citan a Chomsky (1986) para explicar cómo los estudiantes construyen un modelo mental del sistema de una lengua que no se basa en la formación de hábitos, sino en el asentamiento del conocimiento cognitivo a través de la interacción con la lengua aprendida, y dicha interacción ha de ser comprensible y poseer un significado pleno. De este modo, se pueden asociar a este enfoque todas aquellas aplicaciones o recursos tecnológicos que proporcionen a los estudiantes la posibilidad de exponerse a

contextos de habla que sean lo más significativos posible, para que se pueda construir su propio conocimiento individual a partir de dichas interacciones (Warschauer y Meskill, 2000). Los ejemplos concretos citados por Warschauer y Meskill (2000) son los siguientes: (1) “text-reconstruction software”, (2) “concordancing software” y (3) “multimedia simulation software”.

1. *Text-reconstruction software*: *software* que permite a los profesores ofrecer a los alumnos textos con huecos o con letras o palabras desordenadas. De este modo, los estudiantes trabajan o bien solos o en grupos para completar o para reorganizar dichos textos, lo que en palabras de Warschauer y Meskill (2000), les permitiría “support a process of mental construction of the linguistic system”. También en palabras de dichos autores, a pesar de que este tipo de actividad podría llevarse a cabo a través del modo tradicional (*paper and pencil*), el ordenador facilitaría el proceso para los dos actores implicados en el proceso: profesores y estudiantes, principalmente asociables al formato y a las herramientas de edición y a la posibilidad de añadir “hints”, capaces de proporcionar claves o ayuda concretas en los diferentes apartados de cada actividad o ejercicio.

2. *Concordancing software*: posibilita que tanto profesores como alumnos puedan iniciar una búsqueda en textos de diferente longitud con el fin de localizar ejemplos del uso de algunas de las palabras que se están aprendiendo. Este tipo de práctica se considera un complemento al uso de diccionarios en lo que concierne a la visualización y al entendimiento del modo en el que se utiliza una palabra en concreto, en lugar de centrar la atención únicamente en las definiciones o en las traducciones.

3. *Multimedia simulation software*: permite la exposición de los estudiantes a la lengua y a la cultura en contextos audio-visuales significativos a través de “computerized microworlds”. Warschauer y Meskill (2000) consideran que una de las mayores ventajas de este tipo de recursos puede hallarse en que permiten al alumno controlar el *input* lingüístico que reciben.

En cuanto a los enfoques sociocognitivos y a diferencia de los cognitivos, enfatizan el componente social dentro del aprendizaje. La base de este tipo de enfoques consiste en considerar o ver el proceso de aprendizaje como un proceso de socialización en comunidades discursivas concretas. La clave consistiría en proporcionar a los alumnos oportunidades para la



interacción social auténtica y en la preparación previa para la misma, de modo que se trabaje con los alumnos en aquellos componentes o estructuras léxicas que puedan facilitarles el proceso interactivo que tendrá lugar posteriormente. Se ahondará más en profundidad en algunas de las prácticas de este enfoque a lo largo de la tesis, en la que también se mostrarán los resultados de la utilización de algunos de sus métodos en el proceso de implementación de los materiales *online* B2 de inglés desarrollados. Se muestra a continuación un listado con algunas de las prácticas asociadas a los enfoques sociocognitivos (Warschauer y Meskill, 2000) que encuentran, en la mayoría de los casos, en Internet, un aliado de gran utilidad:

- *Computer-Mediated Communication in a classroom*
- *Computer-Mediated Communication for long distance exchange*
- *Accessing resources and publishing on the World Wide Web*

El surgimiento de las nuevas tecnologías dio lugar a la consideración del modo en el que podía llevarse a cabo la introducción de tales avances en el campo educativo. Ya en el año 1985 (Ahmad: 116), se pensaba que la implantación del CALL podía resultar especialmente positiva en casos como el del aprendizaje personalizado o guiado, proporcionando a los alumnos la posibilidad de detectar con mayor facilidad su nivel de lengua y actuar en consonancia. Este punto es muy beneficioso para casos en los que, en un mismo contexto educativo, puedan reunirse diferentes niveles, de tal modo que los ejercicios compensatorios para aquellos de menor nivel o los ejercicios adicionales para los más avanzados puedan amoldarse a la perfección sin perjudicar a unos u otros.

Por otra parte, P. Dunkel (1990: 8) aporta un listado con varias cuestiones tratando de averiguar el impacto del CALL, aspectos sobre los que se debe reflexionar para tener conocimientos mucho más acertados de lo que representa para el entorno educativo o académico la introducción de tales novedades. Las cuestiones planteadas son: ¿Qué tipo de prácticas de CALL favorecen mejor el desarrollo de las destrezas en una segunda lengua, como por ejemplo la comprensión escrita u oral, la producción oral o el conocimiento de los aspectos gramaticales?, ¿qué tipo de entornos informáticos (“computer-assisted instruction, computer-managed instruction” o “computer-enriched instruction”) incrementan el uso y el aprendizaje de una segunda lengua?, ¿los alumnos perciben las aportaciones del CALL como algo beneficioso para la mejora de las destrezas en una segunda lengua?, ¿los grupos reducidos de trabajo ante el ordenador generan interacción o conversaciones entre los participantes

de ese grupo?, ¿cuál es la calidad y los elementos del discurso producido?, ¿afectan algunos rasgos del diseño de los cursos de CALL a la cantidad o calidad de lo aprendido por los alumnos?, ¿qué factores individuales pueden afectar al deseo de utilizar CALL o el alcanzar un mayor o menor éxito aprendiendo una segunda lengua?, etc. Por aquel entonces ya se mencionaban estudios concretos que mostraban que los alumnos manifestaban actitudes positivas hacia el uso de los ordenadores, que solían ser mucho más frecuentes que aquellos que pudieran manifestar visiones negativas ante este tipo de implantación. Se citaban estudios como el llevado a cabo por Fisher, desarrollado en el año 1983, que indicaba que se habían obtenido pruebas y datos para afirmar que el CAI mostraba una eficacia casi total al relacionarlo con áreas científicas o del aprendizaje de lenguas extranjeras (Dunkel, 1990: 13).

Esta información se puede corroborar gracias a la multitud de materiales que se han ido desarrollando desde el surgimiento de los primeros sistemas de aprendizaje que combinaban la tecnología con las lenguas extranjeras por los múltiples factores positivos o ventajas que pudieran aportar. Del desarrollo de cursos en CD-ROM se pasó a la utilización de Internet como el medio más capacitado para lograr materiales mucho más sofisticados y con una oferta mucho mayor de posibilidades, utilidades y aplicaciones. Estos avances han ido dando lugar a productos mucho más completos, incorporando recursos de mayor riqueza, con materiales en constante adaptación, adecuación, innovación y actualización. Internet es un medio que permite acercar cualquier rincón del mundo a cualquier otro entorno. Patrik Svensson (2003: 126) habla de los ordenadores como herramientas versátiles y aplicables o utilizables en multitud de contextos, considerando también que la tecnología puede verse como un medio capaz de desempeñar un papel destacado para reforzar todo aquel material que ya haya sido desarrollado o para crear material que supere en calidad y aplicaciones a aquellos recursos ya existentes. Los avances en el campo de los recursos multimedia, de la hipermedia, así como las aplicaciones de CALL publicadas a través de entornos *online* y el desarrollo de sistemas que permiten también la comunicación asistida por ordenador ha dado lugar a nuevos enfoques y a la creación de nuevas soluciones educativas que, a menudo, cuentan con procesos de diseño muy complejos y completos valorando los objetivos, los usuarios de los futuros recursos o materiales, el contexto de aprendizaje, los criterios de usabilidad, etc. (Hémard, 2003: 22). Estudios como el desarrollado por Robert Godwin-Jones (2003: 43) reflejan la profunda reflexión en torno al campo de la optimización del diseño de los cursos de lenguas publicados en línea. Este autor afirma que gran parte de los materiales desarrollados hoy en día en el campo del aprendizaje de lenguas asistido

por ordenador se crean con *software* y herramientas de uso general, en lugar de con programas diseñados específicamente para llevar a cabo la tarea del aprendizaje de idiomas. Godwin-Jones (2003) reconoce que es posible que los estudiantes de una lengua dediquen gran parte de su tiempo ante el ordenador utilizando herramientas lingüísticas de prueba, programas de procesamiento de texto y fuentes de información a las que se accede mediante un navegador estándar. El proceso de desarrollo de nuevo *software* y nuevos cursos o material para el aprendizaje no cesa en su intento por alcanzar cada vez materiales más útiles, prácticos, novedosos y atractivos.

Pero la publicación de cursos en el entorno de la *World Wide Web* no es el último desarrollo alcanzado en este campo o la última novedad. La creación de espacios no físicos para el aprendizaje de lenguas no deja de evolucionar. La llegada de las redes sociales o los mundos virtuales han supuesto una nueva revolución en este campo. Patrick Svensson (2003: 123) menciona el EVE (*English Virtual Environment*), definido como un espacio virtual gráfico que ha sido utilizado dentro del “VW Project”. Este mismo autor afirma que hay más similitudes entre el mundo virtual y el no virtual que las que cualquiera podría esperar (2003: 124), considerando también que la posibilidad de crear mundos con diferentes aspectos físicos y nuevos modos para visualizar la información no ha sido explorada lo suficiente todavía. Con este nuevo desarrollo, el alumno ya no accedería simplemente a un material, curso o plataforma disponible en la red, sino que accedería a una nueva realidad, un nuevo espacio para visualizar multitud de nuevos entornos virtuales, lo que abre nuevos campos para la exploración y la investigación. La consideración de este tipo de mundos virtuales y las diferentes relaciones que los humanos pueden entablar con ellos ofrece un importante campo de estudio. Un ejemplo de las posibilidades que plantea este avance es el poder transportar a los alumnos a un entorno en el que predomine la lengua que se aprenda, lo que le ofrecería multitud de experiencias y nuevas formas para acceder a contenidos lingüísticos, así como al estudio y la práctica de los mismos.

Youngs et al. (2011) hacen referencia a la teoría cognitiva de Mayer sobre el aprendizaje multimedia. Dicha teoría explica el proceso cognitivo que se pone en funcionamiento mediante este tipo de aprendizaje basado en la utilización de recursos multimedia; “When students are presented with written or aural and visual information in a multimedia environment, they are more easily able to organize the information into their own mental representation” (Youngs et al., 2011: 31). Como conclusión, podemos citar algunas de las ideas reflejadas por

Levy y Stockwell (2006) en relación a la necesidad de conocer las diferentes opciones tecnológicas al alcance y las diferentes implicaciones pedagógicas de cada una de ellas de cara a una implementación más eficiente. Esta idea se fundamenta en el hecho de que las tecnologías podrían mostrarse como más efectivas para unas tareas que para otras y en lo conveniente de no dar lugar a una situación en la que la tecnología, en lugar de convertirse en un elemento facilitador, se convierta en todo lo contrario. En algunos casos, la solución más efectiva es la conocida como “multimodal learning” (Levy y Stockwell, 2006: 192), basado en una “combination of media types, including face-to-face interactions”. Esto daría lugar a un entorno de trabajo multimedia, que según dichos autores, contribuiría a organizar la información de un modo más factible.

Esta sección concluye citando una idea a la que alude Colpaert (2014) cuando alerta sobre la necesidad de ser conscientes de que la tecnología y la pedagogía son necesarias en el ámbito de la formación lingüística para conseguir la situación o el entorno óptimo de aprendizaje, pero sin olvidar un factor clave; “This need is the outcome of our conceptualization, and not its starting point”. Tal y como hace ver dicho autor, la tecnología por sí misma y de forma inherente no es la causante de un efecto medible o generalizable en los procesos de aprendizaje. La tecnología, afirma, es sólo uno de los elementos que pueden contribuir a alcanzar las metas concretas que se hayan planteado. Por tanto, resulta útil aplicar esta idea y considerar el hecho de que la tecnología va a ser un medio más en el proceso de diseño o en el proceso formativo que se ponga en marcha. De igual modo, Colpaert (2014) indica que tampoco se puede aplicar un determinado modelo pedagógico en cualquier contexto ni de manera preconcebida, pues es el diseño de un proceso concreto el que irá marcando las pautas que se puedan implantar en cada caso para conseguir los resultados más beneficiosos.

### **3.2.4 El aprendizaje de lenguas a través de recursos *online* / *web-based language learning***

El aprendizaje de lenguas mediante el acceso a recursos creados, implementados y utilizados en la web puede caracterizarse, entre otros muchos aspectos, por el componente de dinamismo e interactividad que aporta. Un estudiante que accede a una plataforma o sistema de aprendizaje *online* sabe que está accediendo a un entorno abierto y activo en el que los autores y editores de contenidos tienen la capacidad de introducir mejoras y novedades de forma inmediata y tanto progresiva como puntual, en el momento concreto en el que resultase necesario. La mera implementación de recursos a través de dicho canal *online* ayuda a

la reducción del componente de rigidez e inmovilidad que caracteriza a muchos de los materiales de corte más tradicional. Dicha vía de trabajo y estudio fomenta, además, un acercamiento entre autores y receptores de los materiales a través de la multitud de herramientas y complementos disponibles, que en muchos casos permiten la comunicación directa entre los diferentes participantes. Travis y Joseph (2009) recogen en su estudio el concepto de “Connectivism”, y lo definen del siguiente modo: “a theory that describes the process of learning which takes place through the building of online connections between people”. Según dichos autores, esta teoría fue también destacada por George Siemens en el año 2005, considerándola como “a learning theory for the digital age”.

De esta manera, podemos decir que el entorno *online* no surgió como un espacio estático e inamovible a la espera de la introducción de los contenidos, sino que puede afirmarse que no ha parado de evolucionar, desde su creación, a un ritmo considerable. La primera concepción de la web está relacionada con el concepto Web 1.0, caracterizada básicamente por la capacidad de aportar información a la que un usuario podía acceder de forma pasiva. La llegada de la Web 2.0 supuso un paso adelante de extraordinaria importancia en cuanto al hecho de que era el usuario –en nuestro caso tenemos en mente a los participantes en el proceso educativo en general y a los creadores y receptores de los materiales desarrollados en particular– el que adoptaba un papel activo y dinámico para ser un participante involucrado, capaz de interactuar e interactuar con la web y desarrollar o introducir sus propios contenidos o recursos y de comunicarse con otros participantes a través de los canales proporcionados.

Una de las grandes ventajas del uso de Internet en educación es su capacidad para ofrecer a los participantes en el proceso “large amounts of authentic input” (Youngs et al., 2011: 26). En el uso de Internet como medio o recurso dentro del proceso de enseñanza o aprendizaje, intervienen factores sumamente importantes como “the need for teacher guidance, students’ motivation and ability to work independently”, sin olvidar “the desired level of authentic use of the Internet”. El factor de motivación en los estudiantes, así como aspectos relacionados con la usabilidad y con los criterios que permiten que ciertos recursos puedan ofrecer materiales para trabajar de forma autónoma serán tratados en secciones posteriores. De igual modo que la disponibilidad y comprensión de los datos lingüísticos que percibimos, *input*, se considera como un factor de gran trascendencia en el aprendizaje de una segunda lengua, también la producción de lengua comunicativa, *output*, es crucial en el proceso (Youngs et al., 2011: 27). Nos estaríamos refiriendo a la

necesidad de que el estudiante se involucre en el proceso de aprendizaje no de forma pasiva, como se había venido realizando tradicionalmente, sino participando activamente aportando su propia producción, tan necesaria en la adquisición y fomento de las destrezas lingüísticas. En palabras de deKeyser (2007), tal y como señalan Youngs et al. (2011), la producción de *output* transforma el conocimiento declarativo/explicito en conocimiento de procedimiento (*procedural*) o implícito. Es por todo este conjunto de motivos por los que se considera que sería necesario proporcionar al estudiante más oportunidades para la producción de *output*, pudiendo contribuir también de un modo considerable a que el alumno adopte una función y desempeñe un papel mucho más participativo en todo el proceso. La producción de *output*, de igual modo, puede favorecer la corrección de errores o fallos de los estudiantes, ya que un profesor que se encargue de valorar y evaluar el *output* producido puede intervenir en el proceso para tratar de rectificar los puntos en los que los alumnos no muestren un grado de competencia o de corrección suficiente.

Ducate y Arnold (2011: 1) enumeran algunas de las ventajas más representativas ofrecidas por la red en una era caracterizada por la abundancia de información disponible y por la idea de sentirnos conectados: “interactivity, hyperlinking, searchability, multimedia”. Vallance et al. (2009: 7) opinan que la Web semántica o “Web 2.0 can be considered as a knowledge-oriented environment where users cooperatively create malleable content with shared presence that is synchronously and asynchronously distributed in wired and wireless networks to fixed and portable technologies”. Otro de los puntos positivos más importantes que puede asociarse con el hecho de que los alumnos se encuentren trabajando en un canal abierto como Internet es el de autenticidad de los contenidos o de la información a la que se accede durante el proceso de aprendizaje. El concepto de autenticidad, sobre el que reflexiona el profesor Rüschoff (2009) está íntimamente ligado al campo del diseño, la creación y la implementación de recursos, materiales o tareas para la práctica de todas las destrezas lingüísticas y el aprendizaje de lenguas en general, y para el aprendizaje asistido por ordenador en particular. En su reflexión sobre este concepto (*authenticity*) cita a Brown y Menasche, que en el año 2005 propusieron “a model of authenticity” que distinguía cuatro tipos distintos de autenticidad en cuanto al *input* y tres modelos distintos de autenticidad en lo concerniente a las tareas. De entre todos estos tipos destacaban la conocida como “genuine task authenticity”, pues este tipo de tareas conectan el trabajo a realizar con tareas, modos de actuación y razones que también podrían aplicarse en el

mundo real. A continuación incluimos la definición de “authenticity” aportada por el profesor que acaba de ser citado:

*“A concept which suggests that language learning needs to be based on real life materials and rooted in real-world learning experiences. This includes the authenticity of language, authenticity of task, authenticity of learning situation, and authenticity of interaction in language learning.”*

(Rüschhoff, 2009: 59)

Al tratar el concepto de autenticidad y la implementación de recursos en un formato diferente al formato impreso tradicional, muchos autores coinciden en la idea de que este proceso de cambio o innovación no consiste única y simplemente en el cambio de formato, como ya ha quedado patente a lo largo de las secciones previas, sino que aquellos profesores que desarrollan este tipo de recursos y materiales deben explorar aspectos que irían más allá. Rüschhoff (2009: 44-45) reflexiona acerca de esta idea. Según él, “some researchers ask the question whether the label Web 2.0 can be regarded as something truly new and innovative or whether it should be discarded as nothing more than just a label, cleverly introduced as a marketing gimmick”. Este mismo autor considera que el aprendizaje mediante el uso de recursos procedentes de la Web 1.0, a pesar de ser accesibles en sus inicios únicamente mediante la lectura, ya suponía un importante avance en cuanto a que los estudiantes podían tener acceso y podían empezar a tomar contacto con materiales reales. Posteriormente, con el advenimiento de la segunda generación de Internet, se añadía el componente participativo, factor que ha favorecido en gran medida al nivel de eficiencia en lo que se refiere a la introducción de la tecnología en el proceso de aprendizaje de lenguas. Según Rüschhoff (2009: 44), “it cannot be limited to occasionally replacing the textbook with a sample of real language, but that true authenticity necessitates the provision of learning experiences which include authenticity of language, authenticity of task, of learning situation and of interaction”.

Thomas (2009) también exponía como la llegada de la Web 2.0 posibilitaba el surgimiento de contenidos creados por los propios usuarios en una red caracterizada por los rasgos de accesibilidad y participación abierta. Estas ideas de flexibilidad acababan, por tanto, con la rigidez que venía impuesta por parte de la generación anterior o Web 1.0, tal y como ha quedado recogido en el párrafo anterior. Los desarrollos en este campo han abierto, sobre todo, una puerta a la libertad del usuario, que, accediendo a este tipo de recursos para conducir su propio aprendizaje, es capaz de decidir el lugar y el momento en el que desea llevarlo a cabo. Autores como Vallance et al. (2009) señalan que los recursos que se

facilitan a través de Internet son capaces de proporcionar al usuario materiales adicionales para la práctica fuera del aula. En la actualidad, son muy pocos los rincones en los países desarrollados del mundo donde no se cuenta con acceso a Internet, y algunos menos, pero aun así en un nivel aceptable y también bastante extendido, los que proporcionan conexión inalámbrica o wifi aceptable o de alta calidad. La extensión de dicha tecnología sin necesidad de cable y el desarrollo de equipos y dispositivos cada vez más competitivos, modernos y sofisticados, hace que el aprendizaje de lenguas a través de recursos *online* sea actualmente un canal con un potencial de éxito y aceptación muy elevado en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Thomas (2009) hace referencia a la Web 2.0 como causante del cambio en el modo en el que se publica, comunica y colabora entre los diversos participantes. Para reflejar esta idea, Thomas (2009) cita a Solomon y Schrum, autores que en 2007 (21) hicieron referencia al siguiente planteamiento: “the shift to Web 2.0 tools can have a profound effect on schools and learning, causing a transformation in thinking. This will happen because the tools promote creativity, collaboration, and communication, and they dovetail with learning methods in which these skills play part”. Thomas (2009) es también otro de los autores que afirma que la introducción de la Web 2.0 como herramienta de aprendizaje está fundamentada en un marco socioconstructivista, no sólo orientado al acto de evaluación en sí y a los resultados obtenidos.

O’Reilly (2005) considera que la Web 2.0 concibe la *World Wide Web* como “a strategic platform in which data is inserted by users leading to a collective intelligence”. Este mismo autor presenta el siguiente gráfico en el que pueden verse las múltiples y variadas ramificaciones que surgen a partir del núcleo central de la Web 2.0



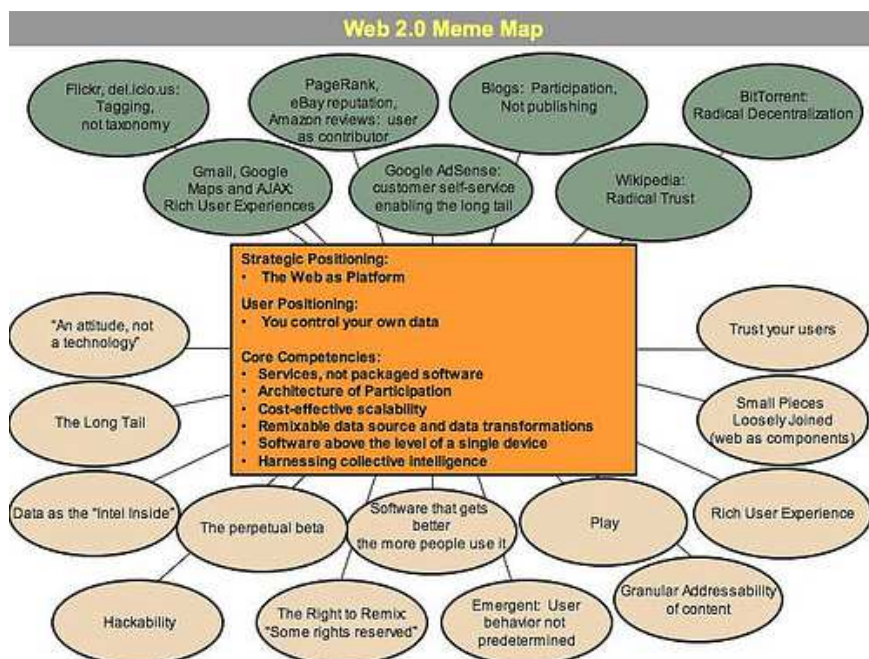


Imagen 2: Variadas ramificaciones a partir del núcleo central de la Web 2.0 (O'Reilly, 2005)

Se incluyen a continuación algunos puntos aclaratorios proporcionados por el propio autor sobre el gráfico que acaba de mostrarse: "It was developed at a brainstorming session during FOO Camp, a conference at O'Reilly Media. It's very much a work in progress, but shows the many ideas that radiate out from the Web 2.0 core" (O'Reilly, 2005).

Levy y Stockwell (2006) presentan algunos aspectos que mucho tienen que ver con la plataforma *online* utilizada en el proceso práctico que fundamenta empíricamente la tesis y que será presentada y evaluada en secciones posteriores. Nos referimos a su toma en consideración del *software* de autor o *authoring software*, los sistemas de gestión del aprendizaje o *Learning Management Systems* (LMS) y el concepto de hibridación (*hybridization*). En palabras de Levy y Stockwell (2006: 207), "authoring tools allow teachers to tailor activities to suit specific learning goals and objectives". Según dichos autores, estas herramientas pueden ser muy variadas en cuanto a tipos, desde el *software* destinado a la producción de tareas individuales a sistemas integrados capaces de gestionar cursos completos. Levy y Stockwell (2006) mencionan algunos ejemplos concretos como *Hot Potatoes*, del que se destacan características como "flexibility, ease of authoring, and lightweight HTML files, which can be used by teachers in a range of environments" (Levy y Stockwell, 2006: 207). Otro programa de autor citado es *MALTED* (*Multimedia Authoring for Language Tutors and Educational Development*) y algunos de los más comunes tipos de LMS, *WebCT* y

*BlackBoard*, “course tools, considerados como “Course Management Systems (CMS) and Virtual Learning Environments (VLE)”. Continuando con algunos de los datos que dichos autores facilitan sobre este tipo de plataformas de gestión del contenido, destacamos, por ejemplo, el hecho de que se consideren más seguras que otro tipo de sistemas en tanto en cuanto sólo se puede acceder a ellas mediante la verificación de un nombre de usuario y una contraseña. Otras plataformas que se adecuan a las características de los LMS son, por ejemplo, *Moodle* y *XOOPS*. Sobre algunas de ellas se hará un repaso más detallado en capítulos posteriores. Levy y Stockwell (2006) también incluyen aspectos negativos que se habían ido asociando a este tipo de sistemas. Una muestra de este hecho sería la falta de flexibilidad o algunas limitaciones en cuanto a las dificultades que puede plantear su uso.

Ya casi finalizando la presente sección, nos referiremos a la etiqueta más reciente atribuida al concepto de Web, la de “3.0”, que empezó a tomarse en consideración años atrás. Hendler (2009) concibe la Web 3.0 como “Semantic Web technologies integrated into, or powering, large-scale Web applications”, afirmando que la base de dicha tecnología reside en “the resource description framework (RDF) for providing a means to link data from multiple Websites or databases”. El concepto de Web 3.0<sup>10</sup>, acuñado en 2001 por Berners-Lee y en algunos casos relacionado con criterios cercanos a la inteligencia artificial, es considerado en diversas fuentes como un término sobre el que numerosos expertos han tratado de aportar su definición sin terminar de aunar parámetros y alcanzar unos criterios clarificadores decisivos o definitivos. A menudo se asocia con el concepto de Web Semántica y estaría caracterizado por proporcionar al usuario la posibilidad de expresar no sólo lenguaje natural, sino que también se podría utilizar un lenguaje entendible, interpretable y utilizable por agentes *software*, permitiendo de este modo encontrar, compartir e integrar la información más fácilmente”. Estaríamos tratando un concepto que es posible que tenga mucha cabida en la investigación de los próximos años sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas, puesto que algunos de los criterios que se asocian a dicha etiqueta “3.0” son los que se suelen relacionar con algunos de los planteamientos más futuristas en el campo que nos ocupa.

A continuación pasaremos a hacer un repaso por otros de los avances tecnológicos para los que los que la investigación desarrollada por

---

<sup>10</sup> La información proporcionada a partir del punto señalado ha sido extraída de la página Web “Web 3.0: Web Semántica”, que puede consultarse en la siguiente dirección: <http://web30websemantica.comuf.com/web30.htm> (última consulta: 30/06/2015).

numerosos autores ha encontrado formas y modos de aplicación en el campo del aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas.

### 3.2.5 Últimos avances en el área

En la presente sección se toma el testigo de lo ya iniciado en la pasada, donde se han recogido por ejemplo, de forma breve, algunos aspectos relacionados con la Web 3.0. Continuando con dicho proceso desde el punto de vista de los últimos avances o desarrollos, y también valorando el posible futuro de las herramientas a utilizar en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas asistidos por ordenador, comenzaremos haciendo referencia a la tecnología de los teléfonos móviles, que en palabras de Hegelheimer y O'Bryan (2009) otorgarían al usuario libertad absoluta en lo que se refiere a espacio y tiempo. Viswanathan (2009: 224) afirma que “any training proves effective only when it provides authentic input and creates an opportunity for the trainer to make use of what is learnt”. En relación a dicha idea, considera que tanto el uso de *podcasts* como el uso de teléfonos móviles proporcionan recursos para la práctica efectiva de la destreza de la comprensión oral. De este modo, a parte de los recursos web, algunos de los que podrían incluirse dentro de la categoría de últimos avances en el área son los *podcasts*, los teléfonos móviles, el uso de *wikis*, *blogs*, herramientas de comunicación mediada por ordenador (*Computer Mediated Communication*), como por ejemplo *Skype*, o realidades o mundos virtuales, como los ofrecidos por el entorno *Second Life*. Autores como Levy y Stockwell (2006) también hablan de la inteligencia artificial o de sistemas y tecnologías de reconocimiento de voz o para la práctica de la pronunciación. Según Viswanathan (2009) todos estos recursos contribuyen al fomento del aprendizaje participativo y fomentan el desarrollo de destrezas personales en los estudiantes que luego podrán poner en funcionamiento en los contextos profesionales en los que terminen desarrollando su actividad. Travis y Joseph (2009) se refieren al año 2004 como la fecha a la que expertos en este tipo de recursos han atribuido el punto de inflexión en el que Internet entra en una nueva dinámica o fase con un nuevo “range of applications, tools and services, collectively known as Web 2.0, and exemplified by blogs, wikis, podcasts, and video-sharing platforms” (Travis y Joseph, 2009: 314). En esta sección, iremos tratando algunos de los puntos más relevantes relacionados con dichos recursos o herramientas que manifiestan un gran potencial en el campo del aprendizaje y la evaluación de lenguas.

Pasamos a tratar dos herramientas que se han ido convirtiendo en los últimos años en importantes recursos utilizados asiduamente por

profesores de lenguas con el fin de fomentar la práctica e involucrar activamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje. Se trata de los *blogs* y las *wikis*, que junto con la aplicación del aprendizaje por medio de las redes sociales o la implementación de tareas basadas en *Webquests*, se presentan como tendencias ampliamente extendidas en los ámbitos de aplicación de tecnología para el aprendizaje de lenguas, como hemos podido comprobar en numerosos congresos centrados en este campo de estudio. Elola y Oscoz (2011) dejan constancia de la importancia que ha tenido la aplicación de los *blogs* en el contexto de aprendizaje como una herramienta capaz de lograr que los alumnos reflexionen y sean conscientes de los factores que están interviniendo a lo largo de todo su proceso de aprendizaje. La utilización de este tipo de recursos fomenta la práctica de dos destrezas principalmente: las de comprensión y expresión escrita. Sin embargo, las capacidades creativas pueden ir mucho más allá y en ellos pueden publicarse recursos o contenidos en diversos formatos, como pueden ser audio y vídeo, e incluso grabaciones de voz llevadas a cabo por los propios alumnos, lo que implicaría la introducción de la práctica de todas las destrezas mediante un único recurso. Elola y Oscoz (2011) hacen referencia a la importancia de promover la creatividad de los alumnos mediante la utilización de un recurso que guarda ciertos paralelismos con el formato periodístico. La aplicación de los *blogs* en el aprendizaje de lenguas a veces implica que se preste más atención al contenido que a la forma de expresar dicho contenido. Lo que sí parece demostrado es la efectividad que este tipo de aplicaciones tiene en los contextos formativos, especialmente en el de educación secundaria.

La utilización de las *wikis* en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua añadiría una herramienta adicional para que los alumnos abandonen definitivamente el papel pasivo que han ido siguiendo tradicionalmente cuando se ha tratado del aprendizaje de una segunda lengua. De este modo, un estudiante podría involucrarse en el desarrollo de contenidos adoptando una actitud basada en el trabajo colaborativo, lo que permitiría al estudiante no sólo explorar aspectos relacionados con el contenido, sino otros factores de carácter más global, como pueden ser el género y la organización (Elola y Oscoz, 2011). De acuerdo con Rüschoff (2009: 51-52), en relación a los *blogs*, *wikis* y *podcasts*, cada vez más frecuentes y de fácil acceso gracias a las numerosas plataformas sociales en Internet, “they offer opportunities for creative and cooperative language learning”. Lo más importante de las *wikis* es quizás su formato y los parámetros que las definen, pues otorgan libertad total al estudiante para tratar una amplísima variedad de temas, así como muy diversos formatos o posibilidades de presentación de la información. Las autoras recientemente citadas (Elola y Oscoz, 2011: 178) hacen alusión a un

hecho destacado por Arnold et al. (2009): “learners gave linguistic feedback and successfully corrected either each other’s or their own errors three quarters of the time”. Este hecho nos hace reflexionar sobre otro factor de carácter muy positivo para su aplicación como tarea a desarrollar por aquellos estudiantes aprendiendo una segunda lengua. Elola y Oscoz (2011: 179) recopilan una lista de factores que pueden intervenir y dar lugar a resultados en ocasiones un tanto contradictorios:

“(1) A reluctance to address their own errors or provide feedback about those of their partners; (2) the rubric not identifying accuracy as a task criterion; (3) excellent command of the L2 (in some cases); (4) a tendency to overlook problems in their partner’s writing; (5) a reluctance to correct their partner’s errors in the establishment phase of a working relationship; or (6) from other effects of task design, such as group size, assessment, and the problem-solving nature of the task”

Cambiando de recurso, Hegelheimer y O’Bryan (2009) hacen referencia en concreto a la creación y publicación de *podcasts*, archivos de vídeo y audio accesibles en cualquier momento o en cualquier lugar desde el teléfono, por lo que nos hallaríamos ante una herramienta capaz de ofrecer mayor flexibilidad y adaptabilidad para que el estudiante pueda acceder a contenidos para la práctica de una determinada destreza en multitud de situaciones. Dicho factor podría incrementar el tiempo de exposición y, de manera muy considerable también, el nivel de motivación hacia la realización de ejercicios o tareas que en otro formato podrían considerar más monótonas y aburridas. Hegelheimer y O’Bryan (2009) centran gran parte de su análisis, reflejado en el trabajo que citamos, en el uso de *podcasts* y en el potencial que dichos recursos manifiestan en cuanto a transformación de los modos en los que tiene lugar el aprendizaje de lenguas. Dichos autores consideran que la investigación en el área se ha centrado en sus primeros pasos en el uso de estos recursos mediante tecnología móvil, como pueden ser teléfonos, *personal digital assistants* (PDAs) y *tablet PCs*. La variedad de los dispositivos favorecen que el aprendizaje pueda tener lugar tanto en entornos formales como informales (Hegelheimer y O’Bryan, 2009). Otros autores, como Kukulska-Hulme y Traxler (2005) tal y como reflejan Hegelheimer y O’Bryan, apuntan a la necesidad de explorar los diferentes modos en los que estos nuevos dispositivos tecnológicos desafían al modo en el que se ha concebido, tratado y planteado tradicionalmente el aprendizaje. Uno de los aspectos más interesantes relacionados con el uso de los *podcasts* es que, en un contexto de aprendizaje en el que se opta por su introducción, éstos no sólo deberían ser creados o subidos por un profesor, sino que los estudiantes podrían adoptar un papel activo en cuanto a su producción. De este modo, el resto

de participantes en el grupo de aprendizaje podría recibir dicho *input* y ofrecer *feedback* en base a un determinado *podcast* publicado, e incluso utilizando ese mismo recurso para realizar su aportación. En relación a esta idea, Hegelheimer y O'Bryan (2009: 332) afirman lo siguiente: “the characteristics of Web 2.0 technologies that make them attractive to language teachers and students, i.e. ease of use, rapid development opportunities, interactivity and community-building, are also true for podcasts and for podcast creation tools”.

El uso de *podcasts* está más extendido en grupos avanzados de aprendizaje y en grupos de estudiantes adultos (Hegelheimer y O'Bryan, 2009). Su utilización en el proceso de aprendizaje estaría también favorecida por el hecho de que el nivel de destreza en el ámbito informático que se requiere es muy bajo. Su introducción en dicho proceso tendría la capacidad de añadir el componente auditivo y visual en el aprendizaje de lenguas que tan necesario resulta de cara a la preparación real del estudiante cuya meta final ha de ser la de mostrarse capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones o contextos comunicativos reales. Los *podcasts* son documentos de no mucha duración que frecuentemente suelen estar enfocados a tratar un único tema. El creador de este tipo de recursos es el que decide hasta qué punto su *podcast* va a ser creativo, el nivel de interacción que incluirá en él, las características del mismo tomando en consideración la posible audiencia o los alumnos receptores de dicho material, etc. Ante su implementación o inserción en el contexto o proceso de aprendizaje, no se debe olvidar que el papel que desempeña el profesor debe ser el de facilitador del aprendizaje (“facilitator of learning”), de acuerdo con Viswanathan (2009: 223).

Travis y Joseph (2009) consideran la función e incluso la fuerza transformadora de la Web 2.0 en general y del uso de *podcasts* en particular en lo referente al ámbito del aprendizaje de lenguas y valoran un ejemplo concreto de su uso, basado en la grabación de discursos auténticos y reales de estudiantes de inglés de todo el mundo. El objetivo de dicha experimentación consistía en la práctica y mejora de la destreza de expresión oral (*speaking*). El concepto de interacción es igualmente importante a la hora de tratar el desarrollo de nuevos dispositivos, recursos y materiales. Se trata de un aspecto destacable y sobre el que trataremos de indagar con el fin de establecer los criterios que puedan contribuir a enriquecer los materiales desarrollados y la plataforma utilizada tanto para la edición e implementación como para la realización y el seguimiento de los mismos por parte de los estudiantes.

Éstas son algunas de las cuestiones que, en relación a los *podcasts*, se plantean Hegelheimer y O'Bryan (2009): "What podcasts learners subscribe to (and why)?" o "how learners typically interact with the podcasts they are listening to?" Consideran que el hecho de responder a dichas preguntas ayuda a la creación de materiales de esta tipología con unos criterios de mayor adecuación en lo concerniente a la longitud y a la complejidad cognitiva de los mismos. De igual modo, otras preguntas que podrían aportar datos de gran utilidad serían, por ejemplo, "when the learners typically listen to podcasts?", valorando posibles respuestas posibles como: durante el viaje en autobús, mientras realizan la compra, mientras entrenan o conduciendo. Esta idea hace que nos planteemos aspectos relacionados con el hecho de que los recursos que ha ido proporcionando la tecnología en los últimos años nos permitan extender, hasta límites muy amplios, los posibles contextos en los que el aprendizaje podría tener lugar. Este factor resulta de gran interés de cara a la investigación relacionada con el diseño y desarrollo de nuevos materiales, pues los autores han de valorar el modo en el que los diferentes componentes y las variables que afectan a cada situación o contexto intervienen de cara al aprendizaje. El hecho de que los adolescentes de hoy en día en general, y los que ya empiezan a dejar atrás la etapa adolescente al comienzo de la universidad en particular, dispongan de aparatos de reproducción MP3 o MP4 ha de ser tenido en cuenta por todo desarrollador de materiales. La meta sería tratar de facilitar los recursos que ofrezcan al estudiante la posibilidad de dedicar una parte del tiempo que pasan utilizando este tipo de dispositivos en cualquier momento o contexto de sus vidas cotidianas a la práctica de tareas relacionadas, por ejemplo, con la práctica de la comprensión oral (*Listening*). El profesor Bern Rüschoff (2009: 42-43), en su consideración de la larga tradición relativa a la explotación de los ordenadores y de Internet en el campo del aprendizaje basado en tareas (*task-based*) y basado en proyectos (*project-based*), sugería que las plataformas sociales como los espacios *wiki* y el uso de *podcasts*, poseen la capacidad de permitir delimitar un marco apropiado para el desarrollo de experiencias más auténticas y más conectadas con las situaciones del día a día.

El uso de *podcasts* en la situación concreta que plantea el desarrollo de materiales de inglés B2 para alumnos de la UPV, o de cualquier otro contexto en el que se estudien grados o disciplinas técnicas, podría tener especial relevancia, no sólo en la práctica de las destrezas orales, sino también en lo que se refiere a la adquisición y el aprendizaje de vocabulario o de expresiones relacionadas con las materias o áreas de conocimiento conectadas directamente con sus estudios. Ang Lu (2009) considera que los recursos conocidos como "podcasts are especially

useful to English language teachers as they are primarily recorded in English and there is no lack of topics being discussed". Esta idea nos permite pensar en las posibilidades de aplicación que tiene este tipo de recursos de cara al fomento del aprendizaje de diversos componentes lingüísticos y su más fundada inclusión como parte de los recursos de inglés nivel B2 que han sido desarrollados. El uso de *podcasts* también sería relevante al ser ofrecidos como material extra para aquellos alumnos que posean un grado de motivación mayor y que quieran practicar "extensive listening" (Ang Lu, 2009). Según dicha autora y haciendo alusión también a las palabras de Campbell (2005: 34), los elementos novedosos, o que pueden establecer diferencias considerables entre el recurso *podcast* y otro tipo de archivos accesibles en formato audio son: "the ease of publication, ease of subscription, and ease of use across multiple environments". Éste es un proceso facilitado por la tecnología RSS (*Really Simple Syndication*).

Hegelheimer y O'Bryan (2009) citan a Rosell-Aguilar (2007) en su intento de defender la idea de que es importante establecer una distinción clara entre aprendizaje didáctico ("didactic learning") y aprendizaje discursivo ("discursive learning"). De acuerdo con dicha consideración, Rosell-Aguilar (2007) afirma que el aprendizaje discursivo móvil está basado en la interacción entre los diferentes "mobile learners" (2007: 478). Este hecho implicaría que los alumnos no sólo adoptarían el rol pasivo de recibir y escuchar *podcasts* u otro tipo de material que responda a un formato y a una función similar, sino que también podrían actuar directamente e interactuar a través de la creación de sus propios recursos con la finalidad de intercambiarlos con otros estudiantes y extraer el máximo partido del trabajo y el volumen de horas que se habrían invertido. De acuerdo con Hegelheimer y O'Bryan (2009) este tipo de tareas fomentarían la práctica y la motivación entre los alumnos, lo que podría repercutir de forma eminentemente positiva en todo el proceso. El objetivo sería que toda la investigación en torno al tema diera lugar a "podcasts designed to address student needs and preferences to maximize beneficial interaction" (Hegelheimer y O'Bryan, 2009: 340). Estos mismos autores, aportaron en el año 2007 (Hegelheimer y O'Bryan, 2009: 341) una clasificación con los tres enfoques en los que los *podcasts* podrían ser utilizados de forma eficiente. Pasamos a enumerarlos a continuación:

1. *Provide a repository of classroom discussion or lecture.*
2. *Extend, expand, and exemplify what was covered in the class.*
3. *Prepare learners for the next class period.*



Volvemos a centrarnos en este punto en el uso de la tecnología de la telefonía móvil como otra de las herramientas posibles a utilizar dentro del contexto de aprendizaje de segundas lenguas. Viswanathan (2009) no olvida la función principal que este tipo de dispositivos tiene en los contextos cotidianos de sus usuarios. En el caso de los estudiantes, se estaría hablando de contextos en los que el teléfono móvil ha quedado ya muy lejos de su uso exclusivo basado en la conversación telefónica, sino que han pasado a incorporar multitud de funciones que los usuarios utilizan muy frecuentemente. Algunas de estas funciones son: el envío instantáneo de mensajes de texto (SMS), la comunicación instantánea mediante aplicaciones como *WhatsApp*, que permiten la interacción, el envío de archivos adjuntos y la utilización de varios canales y formatos prácticamente simultáneos, la audición de música o visualización de vídeos, el acceso a la *World Wide Web*, la utilización de un sinnúmero de aplicaciones de carácter enormemente variado y relacionadas con cualquiera de las áreas de la vida cotidiana en las que podamos pensar, etc. De igual modo, Viswanathan (2009) hace mención a la utilidad de grabación que ofrece la amplia mayoría de los teléfonos móviles actuales.

MacLean y Elwood (2009) dedican una sección a analizar las diferencias existentes en lo concerniente a los niveles de preferencia por los ordenadores o por la tecnología móvil. Según el estudio que llevaron a cabo, la gran mayoría de los alumnos encuestados mostraba su preferencia por los ordenadores en lo referente a la visualización de las páginas web, un 80,81%, frente a un 19,19% que parecía mostrar mayor simpatía hacia el uso de los móviles para dicho fin. Según los recién mencionados autores, éste es un dato que ya era previsible desde el inicio debido al evidente tamaño de los dispositivos sobre los que los alumnos estaban siendo encuestados. Los estudiantes también parecían mostrarse más cómodos utilizando los ordenadores en lo concerniente a la realización de tests de expresión oral. En este caso concreto, el porcentaje de alumnos que prefería el uso del ordenador en detrimento del uso de los dispositivos de telefonía móvil era del 65,65%, algo más reducido si lo comparamos con el ítem tomado en consideración anteriormente. A pesar de que la mayoría de los alumnos también seguían prefiriendo el ordenador en cuestiones tales como la consulta de diccionarios *online* (58,25%), para la comunicación con el profesor (56,27%) y la consulta de avisos o de información directamente relacionada con las clases, como por ejemplo la cancelación de una sesión concreta, etc., (54,88%), puede observarse como los porcentajes van siendo cada vez más reducidos. Este hecho puede ayudar a plantear qué tipos de tareas serían más adecuadas para desarrollar en dispositivos de tamaño más reducidos y cuáles, por el contrario, necesitan mayores dimensiones para que los alumnos puedan

sentirse plenamente cómodos y el rendimiento pueda ser lo más alto posible.

Por otro lado, según los datos extraídos de los resultados facilitados por MacLean y Elwood (2009), los teléfonos móviles eran los preferidos por los alumnos cuando se les preguntaba sobre la realización de las siguientes tareas:

- “*Calculating each person’s share of a restaurant check*” (72,95%)
- “*Paying bills*” (67,30%)
- “*Doing e-mail with a pen pal*” (73,61%)
- “*Doing regular email*” (69,35%)

Ducate y Arnold (2011) recopilan una serie de recursos y herramientas que pasamos a mostrar a continuación y que según ellos, se encuentran en pleno proceso de aplicación, pasando de un contexto de uso en la vida cotidiana a su uso en contextos formativos o de aprendizaje:

- *Twitter*, que ya ha sido considerada como una plataforma viable y factible de cara al aprendizaje de segundas lenguas a través de su capacidad para la creación de comunidades tanto con hablantes nativos, estudiantes de otras segundas lenguas y compañeros de clase.
- *Facebook* u otras redes sociales, que pueden ser utilizadas para fomentar la construcción de comunidades a partir de grupos de alumnos aprendiendo una segunda lengua.
- Libros electrónicos, que ofrecen nuevas posibilidades de inmersión y de interacción social.
- Realidad aumentada y aprendizaje basado en juegos, contando con un importante componente visual e interactivo que hace que tenga mayor reclamo y suscite un mayor interés entre los estudiantes.
- Informática basada en gestos, considerada como especialmente útil en el caso de aquellos estudiantes que se desenvuelvan mejor en un entorno kinestésico.

Concluimos la presente sección volviendo la vista a dos herramientas o posibilidades a las que se ha hecho mención al comienzo de esta sección. Se trata de la inteligencia artificial y de los sistemas de reconocimiento de voz. Otro ejemplo serían los sistemas de videoconferencia, sobre los que se incluirá más información en la sección destinada a presentar el modo práctico en el que se ha llevado a cabo la práctica de las destrezas orales al implementar los materiales B2 de inglés. Con respecto al primero de estos puntos, la inteligencia artificial, Levy y Stockwell (2006) señalan

que se trata de un campo sobre el que no siempre se ha tenido una idea correcta y que se ha traducido, a menudo, en promesas que, a día de hoy, no han llegado a cumplirse. Hay autores que han hablado de ICALL, *Intelligent Computer Assisted Language Learning*, un campo que siempre ha sido presentado con muchas esperanzas en el futuro. Uno de los puntos más importantes sobre la inteligencia artificial tiene que ver con el procesamiento de la lengua natural o *Natural Language Processing* (NLP), que en un principio fue relacionado con las herramientas de traducción automática, y los sistemas de tutorización inteligentes o *Intelligent Tutoring Systems* (ITS). Como puntos negativos, siempre suele hacerse mención a los altos costes de diseño e implementación de este tipo de sistemas y recursos. En cuanto a los sistemas de reconocimiento de voz, destacan los campos de *Automated Speech Recognition* (ASR) y *Pronunciation training*. Según Levy y Stockwell (2006: 213), ambas vías de práctica han de ser capaces de “identify sounds and code them into a digital format that can be compared against models stored in the expert knowledge module”. Los autores recién citados hablan, con respecto a los sistemas de reconocimiento de voz, a la distinción entre los modos “discrete” y “continuous”, recogida por los autores Harless et al. (1999). La primera de ellas requiere que los desarrolladores piensen e identifiquen todas las posibles oraciones o segmentos que puedan ser producidos por un alumno, para poder crear una base de datos y poder desarrollar la posterior comparación. Las limitaciones vienen determinadas por el número posible de opciones correctas y la longitud del segmento u oración producidos, que deben ser breves. La modalidad “continuous speech recognition” es mucho más compleja, con menos limitaciones y permitiendo preguntas de carácter abierto, a diferencia de lo que ocurría en el caso del primer tipo. En el caso de las herramientas que permiten la práctica y el entrenamiento de la pronunciación y de la entonación, en muchos casos, se caracterizan por la representación visual de los sonidos. Todos estos sistemas y herramientas comparten la característica de que necesitan ser desarrollados, pulidos y perfeccionados para que su contribución al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas muestre resultados aceptables en cuanto a adecuación, corrección y efectividad.

### **3.2.6 Criterios de percepción visual de los materiales *online***

A la hora de plantear el diseño y el desarrollo de materiales de aprendizaje para ser seguidos en formato *online*, cabe plantearnos si el formato en el que los contenidos son presentados tendrá algún efecto en el modo de percepción por parte de los futuros estudiantes que accedan a

ellos. Nos centramos en esta sección, por tanto, en los elementos de forma, en la apariencia visual de unos contenidos a los que los estudiantes tendrán que acceder a través de la pantalla de un ordenador, y no en el formato impreso tradicional a la que la mayoría de ellos está acostumbrado cuando se trata de estudiar y aprender segundas lenguas. Para llevar a cabo dicha aproximación consideraremos aspectos relacionados con la tipografía, la legibilidad y la lecturabilidad, la usabilidad y las estrategias de lectura que intervienen al acceder a este tipo de contenidos, veremos la conexión entre estética y usabilidad percibida, es decir, la estrecha relación que guardan con el diseño para una buena visión. Las últimas secciones del presente capítulo abordarán las relaciones con factores de carácter más ligado a la psicología como la motivación u otros aspectos que conducen a unas actitudes u otras por parte de los futuros receptores.

Comenzamos haciendo referencia a las estrategias de lectura, recogidas en un artículo publicado en 2005 por García<sup>11</sup>, en cuyo resumen afirma que “los usuarios leen más rápido los textos con renglones de tamaño medio (60-80 cpl), que los de renglones cortos o largos”. De igual modo recoge que los renglones de tamaño medio son sus preferidos. Dicho autor afirma, además, que “sólo los lectores avezados leen mejor en dos columnas de texto que en una”, lo cual sugiere que “sigue siendo acertado utilizar el modelo de maquetación basado en tres columnas de elementos: barra de navegación, texto y opciones secundarias respectivamente”. Dicha maquetación “funciona aún mejor usando márgenes e interlineado y, para resoluciones de pantalla de tamaño medio, empleando un ajuste líquido, que abarque todo el ancho de pantalla”. Se trata de factores que han de plantearse sobre todo a la hora de tratar de dilucidar los cambios a introducir en la nueva plataforma *InGenio*.

En el artículo que ya hemos citado en el párrafo anterior, se toma en consideración lo importante que resulta, en textos destinados a ser leídos en una pantalla, que la información pueda visualizarse adecuadamente para facilitar su lectura. Como ya se apuntaba al hacer referencia al resumen del artículo citado, García (2005) afirma que aunque no puede hallarse unanimidad en todos los estudios publicados en torno a la longitud de línea y a cómo ésta afecta a la velocidad de lectura, sí parece claro que lo idóneo es incluir renglones de tamaño medio, ni muy cortos,

---

<sup>11</sup> Se hará referencia, en esta primera parte de la sección, a información procedente de un artículo publicado en [alzado.org](http://alzado.org) en 2005 por Juan Carlos García, documentalista del Servicio de información de la Universidad de Murcia, que se considera relevante para cubrir aspectos de interés de cara al tratamiento formal y estético de los materiales de inglés B2 desarrollados.

pues el hecho de que la vista deba realizar frecuentes saltos de línea puede resultar cansado, ni tampoco muy largos, por el hecho de que el ojo debe realizar un recorrido que será excesivamente largo y que fomenta que la lectura se haga más pesada. En relación a la usabilidad percibida, considerada como un factor más de la usabilidad, García (2005) afirma que mejorándola, se repercutirá en la usabilidad real, lo que incidiría, por tanto, en los niveles de satisfacción del lector y tendría efectos directos en las actitudes de los receptores de materiales. Esta afirmación une los criterios de carácter más formal a los factores de motivación que se tratarán a continuación.

En cuanto a la distribución de la información en una o más columnas, García (2005) recoge algunos estudios que parecen afirmar una cierta tendencia hacia la lectura de textos organizados en una sola. Sin embargo, alerta de que las razones que explican dicha tendencia no están del todo claras, pues no puede afirmarse con rotundidad que los lectores opten por esa opción simplemente por una razón de hábito a la lectura *online* en ese formato o por una verdadera y fundamentada facilidad de acceso, uso y lectura. García (2005) también tiene en cuenta el aspecto de la paginación y hace referencia a un estudio desarrollado por Dyson y Kipping en 1998, a través del cual se ponían de manifiesto mejores resultados en cuanto a velocidad de lectura en textos “divididos en múltiples pantallas con un pequeño fragmento de texto cada una que con el texto completo en una sola página” y que obligaría a utilizar la barra de *scroll* con asiduidad. García (2005) menciona estudios previos que han ayudado a apoyar la idea contraria, es decir, que la utilización del texto completo “proporciona mejores resultados de velocidad de lectura, comprensión y facilidad de escaneo que el paginado”. Con respecto a la introducción de separación entre líneas y la utilización del margen, García (2005) recoge datos que parecen indicar que el interlineado y el margen podrían reducir levemente la velocidad de lectura, pero que pueden tener efectos positivos en lo concerniente a la comprensión.

Continuamos haciendo mención a un artículo publicado por Romero Zúnica<sup>12</sup> en 2001 en el que hace referencia a Jakob Nielsen, al que considera un “gurú” de la usabilidad, que apuesta por la brevedad en los

---

<sup>12</sup> Rafael Romero Zúnica es miembro de la Unidad de Investigación ACCESO. En 2001 publicó un estudio sobre usabilidad haciendo alusión a muchas de las ideas procedentes de una de las personalidades más importantes en el campo de la usabilidad Jakob Nielsen. Dicho artículo, considerado de gran relevancia para la presente sección, puede consultarse en la siguiente dirección Web: [http://www.ni4.org/modules/Downloads/archivos/manuales/dise\\_romero01.pdf](http://www.ni4.org/modules/Downloads/archivos/manuales/dise_romero01.pdf) (última consulta: 30/06/2015).

textos a la vez que se recomienda utilizar elementos que faciliten un barrido visual de la página web. En dicho estudio habla de elementos de atracción visual como la negrita y los cambios de color o de tamaño, también los hipervínculos, por su capacidad de destacar del resto del texto. También considera el papel relevante que ejercen las listas, la importancia de los títulos de sección y titulares, la brevedad y la sencillez. Según Romero Zúnica (2001), Nielsen parece ser un defensor a ultranza de la brevedad, ante el hecho de que los lectores puedan aburrirse al ser expuestos a textos excesivamente largos. Otra idea interesante es la relacionada con el “estilo de pirámide invertida”, según la cual “la idea principal o conclusión del texto debe escribirse al principio del mismo para lograr interesar al usuario”. Lo siguiente sería “continuar con los razonamientos generales que sustentan el argumento”, logrando, de este modo, que el lector retenga lo más importante de la argumentación, incluso sin llegar hasta el final del artículo o de la página. Quizás este componente final de la idea no sea de gran utilidad de cara a un texto presentado, por ejemplo, para la práctica de la comprensión escrita, por el hecho de que los textos utilizados para dicho fin se introducen con la intención de que el alumno los lea en su totalidad, al detalle, y con el fin de extraer la mayor cantidad posible de información que le permita responder con efectividad a las preguntas o cuestiones planteadas por el ejercicio o tarea.

Parece una obviedad resaltar que la legibilidad está íntimamente relacionada con factores de carácter tipográfico o por el soporte utilizado para la lectura. Otros aspectos que se considera que pueden intervenir son, por ejemplo, aspectos lingüísticos como la cantidad de letras y sílabas por palabra, la utilización de nexos, el hecho de que las construcciones gramaticales incluidas sean más o menos complejas, la temática y novedad de los contenidos incluidos, así como la organización de los mismos, etc.

Kol y Schcolnik (2000) nos aproximan a posibles estrategias capaces de fomentar la lectura en formato digital. Dichas autoras consideran que a través de un estudio piloto desarrollado por ellas mismas llegaron a la conclusión de que “advanced English for Academic Purposes (EAP) students who were not experienced computer readers could neither scan nor skim texts effectively on screen”. De ese modo, en el estudio de 2000 se plantean cómo actuarían los alumnos si les fueran presentadas y enseñadas estrategias que faciliten este tipo de prácticas. La hipótesis de la que partían si ponían en marcha dichas estrategias era la siguiente: “students would scan better from screen than from paper and also skim and close-read as well as they do on paper”. Aluden a un aspecto de gran

importancia, como es el hecho de que muchos autores, que se han preguntado sobre la lectura en soporte electrónico, hayan analizado el factor “tiempo”, comparando, por ejemplo, el tiempo que dedica un lector que lee un texto en un formato impreso con el tiempo que invierte en leerlo en un formato digital. Según Kol y Schcolnik (2000), la mayoría de los estudios no muestran grandes diferencias en los resultados a la hora de establecer dicha comparación. Otros estudios parecen señalar ciertas preferencias por escribir utilizando canales digitales, mientras que, a la hora de leer, sería algo más numeroso el volumen de lectores que prefieren hacerlo en un formato impreso de corte más tradicional. Dichas autoras indican que “scanning seems to be a very important activity when using the Web” y citan de nuevo a Nielsen, quien en el año 1997, sugirió “ways of enhancing the scannability of Web pages”, señalando, por ejemplo, “the use of highlighted keywords and meaningful subheadings”. Nielsen (1997) llevó a cabo un estudio en el que se encargaba de medir el “effect of improved web writing”, para el que desarrolló cinco versiones diferentes de una misma web, con los mismos contenidos básicos y la misma estructura de navegación, pero con cambios en el formato. Algunos de los resultados que destaca se relacionan con el hecho de que la usabilidad era muy superior en los casos de las versiones más concisas (58% mejor), mientras que los resultados relativos a la “scannable version” eran un 47% mejores. De acuerdo con las ideas de Nielsen y también a partir de los resultados procedentes de los estudios que ellas mismas han desarrollado, sugieren incluir “a hyperlinked outline as a navigational aid” y “tools that include a search facility and a digital highlighter”. Sin embargo, en base a la idea de Nielsen de que los textos deberían reducirse para evitar la utilización excesiva de la herramienta *scroll*, la estrategia de *scanning*, tal y como es concebida, podría desaparecer en un futuro, factor este último que, en caso de producirse, implicaría replantear el concepto de “screen scanning”.

### **3.2.7. La motivación y la actitud hacia el aprendizaje**

Grzib Schlosky (2002) señala que los procesos de motivación y emoción están íntimamente relacionados. Sin embargo, en esta sección prestaremos más atención a las ideas ligadas al concepto de motivación. Según dicha autora, “motivación significa movimiento, un movimiento con un propósito, que puede partir del propio individuo o ser inducido por estímulos del ambiente”. Dicho movimiento siempre parte de una finalidad y se verá estimulado por diversos factores. La autora recién citada incluye la consideración de la motivación como “una razón que inclina a hacer alguna cosa”, pero se trata de una “acción o conducta que no ocurre de forma espontánea, sino que viene inducida por estímulos

externos (incentivos) o motivos internos” que han de estar disponibles a la vez que el sujeto ha de contar con “la energía y capacidad necesaria para perseguir una determinada meta” (Grzib Schlosky, 2002: 21). En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, podemos tratar de buscar cuáles son aquellos incentivos y motivos que mueven a los estudiantes a iniciar dichos procesos. En el contexto concreto al que estamos haciendo referencia a lo largo de la presente tesis, es decir el de la Universitat Politècnica de València, en algunos casos, la motivación tendrá como origen el sentimiento de obligación inducido por el deber de alcanzar un nivel intermedio alto (B2) de una lengua extranjera para poder obtener el título de grado. En otros muchos casos, el origen de la motivación podrá hallarse en el deseo de los alumnos de poder expresarse con corrección y viabilidad en una lengua extranjera y en un contexto comunicativo diferente al de su lengua nativa. Otros casos podrán relacionarse con la intención de revisar contenidos lingüísticos que hayan podido quedar olvidados con el paso de los años y tras haber dejado pasar un tiempo considerable desde la última vez que se estudió una determinada lengua. Así, podríamos continuar tratando de exponer cada caso concreto y el tipo de motivación específico o particular que mueve a cada estudiante y le empuja a tratar de conseguir sus finalidades y propósitos. Tal y como señala Grzib Schlosky (2002), aprendizaje y motivación son dos procesos muy relacionados entre sí, ya que incluso el propio concepto de motivación forma parte de la definición de aprendizaje. También se considera que la motivación actúa como un elemento facilitador del aprendizaje. Levy y Stockwell (2006: 28) señalan, como ejemplo, que durante la fase de diseño de materiales de aprendizaje y los “curricula at the predetermined end of the continuum” pueden proporcionar de un modo potencial tanto a profesores como a estudiantes “defined goals that can positively influence motivation”.

Hoy en día está generalmente aceptada y extendida la idea de que tanto un estado como una preparación emocional juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Farr et al., 2010). Dichas autoras afirman que mucho de lo que conocemos en la actualidad sobre el modo en el que actúan o intervienen la ansiedad y la confianza está fundamentado en los modos tradicionales de aprendizaje en el aula; “much less is known about how these variables function when the learning is taking place using computer-based learning either in online mode or using local software and materials” (Farr et al., 2010: 35). Según estas autoras, un estudio llevado a cabo por Hauck y Hurd en el año 2005 era una de las únicas excepciones en cuanto a que sí se centraba en este contexto de estudio concreto. Hauck y Hurd (2005) también alertan sobre el hecho de que poco se conoce sobre el factor emocional y motivacional fuera del



contexto tradicional del aula. Su estudio de 2005 parecía indicar que la relación entre los factores afectivos y el aprendizaje haciendo uso del ordenador es bastante compleja, teniendo en cuenta la cantidad de factores diferentes que intervienen en dicho proceso. La intención del recién citado estudio era el tratar de entender “the interrelationship between affective issues, language anxiety in particular, and successful learner self-management in these learning environments” (Hauck y Hurd, 2005). Tal y como indican Hauck y Huck (2005), “learning any subject in distance mode has its own specific challenges, not least the need to develop self-awareness and acquire good self-management skills as part of developing autonomy”. En la activación de la motivación, parece haberse detectado que los materiales juegan un papel fundamental, al igual que lo hacen los siguientes factores: “the teaching voice” y “the link between teacher and learner”.

Ducate y Arnold (2011: 11) nombran dos conceptos de relevancia en lo concerniente a la actividad investigadora: “activity theory” y “dynamic assessment”. En el caso del primer concepto, se analiza la variedad de motivaciones que pueden intervenir en el momento de completar una tarea que, por ejemplo, puede resultar en la realización por parte de los estudiantes a través de diferentes modos, a causa de las diferentes orientaciones hacia la tarea, que, en algunos casos, podría dar lugar a que los estudiantes pasen a realizar actividades que incluso no habían sido previstas por el profesor. Youngs et al (2011: 34) muestran dos conceptos de enorme interés para todo diseñador y desarrollador de materiales. Se trata de los conocidos como “differentiated instruction” e “individualized instruction”, dos modalidades de formación muy relacionadas con la motivación e interés que se puede despertar en un alumno, factor que no puede pasarse por alto en el momento de poner en marcha todo este proceso. En relación a la primera de ellas, “differentiated instruction”, Tomlinson y McTighe (2006), citados por Youngs et al. (2011), consideran que proporciona un marco que nos permite abordar la variación en el aprendizaje como un componente crítico y por tanto, esencial a la hora de planificar y diseñar la estrategia a seguir. La variedad de preferencias entre los alumnos puede hacer pensar que, se escoja la estrategia que se escoja, siempre se encontrarán partidarios y detractores entre los receptores de los materiales desarrollados, para los que dichos recursos tengan una efectividad más alta que para otros. Este hecho viene en gran parte determinado por el factor de que los contextos de aprendizaje actuales se caracterizan por ser enormemente variados y muestran importantes diferencias entre unos estudiantes y otros en diferentes vertientes que pueden afectar en mayor o menor medida al proceso global de aprendizaje de una segunda lengua. El concepto de

“individualized instruction” podría incorporarse por su relevancia en la sección en la que se trata la retroalimentación o *feedback* emitido al alumno a lo largo de la fase de aprendizaje. Youngs et al. (2011: 34) definen “individualized instruction” como “a result of developers and instructors who are aware of differentiating factors and able to incorporate elements contributing to language learning”. Dichos autores consideran que la función del instructor es la de detectar las diferencias existentes entre los estudiantes con el fin de facilitar la instrucción o formación individualizada. Tras aportar su definición, recopilan la lista de los factores fundamentales proporcionada por Richards y Rogers (2001: 30):

1. *“Materials will allow learners to progress at their own rates of learning.*
2. *Materials will allow for different styles of learning.*
3. *Materials will provide opportunities for independent study and use.*
4. *Materials will provide opportunities for self-evaluation and progress in learning.”*

Youngs et al. (2011), citando a Gardner (1991), exponen los dos principales tipos de motivación existentes, tomando en consideración las diversas razones que determinan el porqué un alumno decide comenzar el proceso de aprendizaje de una lengua: “instrumental (extrinsic) motivation” e “interactive (intrinsic) motivation”. La primera de ellas haría referencia a necesidades acuciantes, es decir, buscando una recompensa tangible en el contexto diario del estudiante (sueldo, trabajo, etc.). En el caso del segundo tipo, el interés sería más de carácter cultural, partiendo de la intención de poder conocer o adentrarse mejor en el grupo o grupos en los que se habla una determinada lengua.

Los conceptos de “autocontrol” y “autodisciplina” resultan igualmente relevantes y de interés cuando se trata la motivación. Y relacionados con dichos conceptos podemos encontrar el del “aprendiz reflexivo” sobre el que aportan su visión Rossetti et al. (2001). En relación a dicho concepto, estos autores (2001) acercan al lector una idea de Jean Piaget, quien señaló que la reflexión era una de las habilidades avanzadas del pensamiento desarrollada por los adolescentes a medida que van alcanzando la edad adulta. Se trataría de ser capaces, especialmente en contextos de aprendizaje *online* y siguiendo una modalidad más cercana al aprendizaje autónomo, de volver la vista atrás y analizar e interpretar los pasos que hemos seguido y el modo en el que hemos desarrollado nuestras tareas o trabajo, aprendiendo por tanto de las experiencias que

vamos viviendo. Dichos autores hablan del concepto “educación abierta” como un concepto capaz de abarcar otros como el de “la educación a distancia, la educación flexible, los cursos por correspondencia, el estudio desde casa, el aprendizaje basado en las fuentes y el estudio por cuenta propia y asistido” (Rossetti et al., 2001: 196). Diversos autores afirman que los recursos basados en la modalidad de la educación abierta pueden ofrecer ventajas que “van más allá del simple hecho de ser compatible con otros quehaceres” (Rossetti et al., 2001: 198), idea que conecta de nuevo con el contexto de enseñanzas técnicas de la Universitat Politècnica de València y que fomenta que el aprendizaje de lenguas pueda verse como “otro quehacer” para aquellos alumnos cuyos estudios están centrados básicamente en disciplinas de carácter científico-técnico. Este factor puede explicar que entornos como el ofrecido por *InGenio*, fundamentados en la filosofía del aprendizaje *online*, destaquen por facilitar el acceso del alumno en cualquier lugar y a cualquier hora a los materiales y a la práctica a través de ellos, factor que puede repercutir de forma muy positiva en el aumento del nivel de motivación. A continuación citamos algunas de las características de la educación abierta proporcionadas por Rossetti et al. (2001: 197):

1. El alumno asume la responsabilidad de su propio aprendizaje.
2. El alumno aprende solo o en pequeños grupos.
3. El alumno aprende a su propio ritmo y en el momento que se considere oportuno.
4. El alumno aprende de textos y otros materiales.
5. El alumno aprende de forma más activa.
6. El alumno aprende recurriendo con menos frecuencia al profesor.

Rossetti et al. (2001) también llevan a cabo un resumen de las teorías que están detrás de y que fundamentan y apoyan a la educación abierta: Skinner es destacado por el énfasis que puso, en 1953, en el papel de refuerzo positivo como parte integrante de los principios que rigen la educación abierta, tanto en lo que se refiere al papel que desempeñan los materiales de aprendizaje, como al papel que juega el tutor; Bloom, quien en 1956 otorgaba gran importancia al hecho de que la gran mayoría de los materiales destinados a ser utilizados en un contexto de educación abierta contaran con objetivos de aprendizaje explícitos; Gagné es mencionado por sus trabajos en 1965 sobre organización y estructura de la educación y el gran impacto que éstos han tenido en la manera de escribir y presentar los materiales en la educación abierta; Freire, que en 1972 habló de su concepto de inclusión y principio de dialogar con el estudiante o la persona que está recibiendo la educación; Rogers, con su aportación en 1983, considerado como pionero en la idea de aprendizaje centrado en el

estudiante, criterio que se considera clave entre todos los que rigen la educación abierta. En base a todo el estudio previo, los tres elementos fundamentales que recopilan Rossetti et al. (2001: 201) son: “un sistema de gestión efectivo, material didáctico y apoyo al estudiante”.

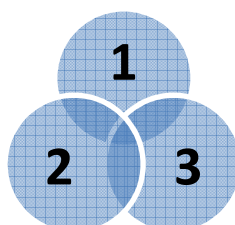


Imagen 3: Diagrama sobre los “Elementos de un programa de educación abierta” adaptado a partir del presentado por Rossetti et al. (2001: 201)

**Leyenda:**

1. Materiales
2. Apoyo
3. Gestión

- Punto central en el que convergen los tres círculos: Estudiante

Rossetti et al. (2001) se preguntan cómo conseguir un buen material de aprendizaje, es decir, material que pueda considerarse como especialmente preparado o adaptado. En base a esta idea, valoran que igual que puede variar mucho la calidad del profesor que imparte una determinada materia, se pueden encontrar importantes diferencias entre los materiales destinados al aprendizaje abierto. Afirman que muchas de las cualidades que posibilitan que un profesor destaque también pueden ser extrapoladas a los materiales empleados a la hora de comprobar su capacidad de funcionamiento y de eficacia en el contexto de aprendizaje:

- Explicar claramente el contenido del plan de estudio.
- Señalar objetivos claros.
- Hacer preguntas y favorecer la actividad y la participación.
- Dar la oportunidad de poner en práctica las aptitudes y de repasar los conocimientos.
- Proporcionar información de retorno y comentar la actuación.
- Dar consejos sobre cómo realizar los trabajos.
- Explicar ideas difíciles.
- Dividir el aprendizaje en elementos manejables.
- Hablar claramente y con propiedad.
- Destacar los puntos clave.
- Proporcionar variedad.
- Escuchar las críticas y la información de retorno.

- Establecer una relación positiva.

Dichos autores exponen la idea y la importancia de que los materiales desarrollados sean comunicativos y cordiales para el alumno, pues todos los aspectos tomados en consideración en la presente sección pueden jugar un papel determinante en los niveles de motivación experimentado por los estudiantes. Otros aspectos que intervienen no sólo en la calidad de los materiales, sino también en su capacidad motivadora son, por ejemplo, el factor de que dichos materiales sean interactivos, posean una estructura clara y señalizada, proporcionen una carga de trabajo adecuada, o que utilicen variedad de medios (Rossetti et al., 2001).

Vallance et al. (2009: 5) incluyen una clasificación en base a la consideración de que el desarrollo de unas tareas efectivas forma parte de la base diaria de la función que ejerce un docente. La clasificación que presentamos a continuación recoge las características que deberían ser incluidas en dichas tareas y que deberían ser tomadas en consideración por todos aquellos profesionales que desarrollen materiales con el fin de contribuir positivamente al proceso de enseñanza y aprendizaje:

*“Tasks should:*

- *promote attention to meaning, purpose and negotiation*
- *draw objects from the needs of learners*
- *allow for flexible approaches and different solutions*
- *involve language use in task process*
- *provide feedback and co-evaluation*
- *allow students to estimate/predict consequences of task solutions*
- *promote awareness of data and learning process*
- *share information and expertise”*

### **3.2.8 El efecto *Washback***

Tras considerar diferentes criterios que ejercen una importante influencia y que guían los procesos de creación del material docente, la presente sección está destinada al estudio de un efecto que consiste, en líneas generales, en valorar el modo en el que un examen concreto afecta o ejerce su influencia en la forma en la que se plantea un curso o cómo el peso de la preparación para ese examen es capaz de moldear, cambiar, afectar e influir al proceso de aprendizaje y al contexto educativo. Este efecto se presenta a continuación del componente de la motivación por considerar que se trata de conceptos relacionados y que pueden desempeñar una función muy similar a la hora de afrontar el proceso de seguimiento de los materiales creados.

García Laborda et al (2008: 69) definen “washback” como el conjunto de efectos que los procesos o tareas que forman parte de un test o examen tienen sobre el proceso o aprendizaje, y cómo tanto los profesores como los alumnos se adecuan a tales demandas adaptando las destrezas, los contenidos y las estrategias de aprendizaje en base a ese examen. Se valora, del mismo modo, el hecho de que todos los aspectos que intervienen en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua se utilizarán o adecuarán de modo que se obtengan los mejores resultados posibles en el momento decisivo del examen. El efecto “washback” o “backwash”<sup>13</sup> es considerado como un elemento central cuando se trata el proceso de cambio de un examen que se ha planteado tradicionalmente en formato impreso hacia el formato asistido por ordenador.

La inclusión de la presente sección en la tesis pretende alertar sobre el hecho de cómo un examen oficial o de alto impacto determina el modo en el que se plantea todo un curso de aprendizaje de una segunda lengua. El material desarrollado es a menudo definido o etiquetado con la palabra “preparatorio”, pues uno de los objetivos fundamentales puede hallarse en el hecho de que aquellos alumnos que sigan el curso y que estén interesados en afrontar el examen oficial Cambridge First Certificate in English, puedan superar con éxito la prueba y alcancen el nivel requerido. El presente curso, puesto en práctica en un aula y con la meta de superación del examen oficial, podría entenderse como un ejemplo exhaustivo del efecto “washback” en un contexto educativo, de igual modo que los profesores y los alumnos de segundo de Bachillerato dedican su último año académico de enseñanza secundaria a la preparación para el examen de acceso a la universidad.

Dina Tsagari introduce la relación tradicionalmente establecida entre el término “washback” y su consideración como una dimensión del término “impacto” (2007). Esta autora informa sobre el hecho de que el término “impacto” es utilizado para describir los efectos que pueden tener lugar en un contexto educativo más amplio. De este modo, el término “washback” quedaría limitado a la consideración de los efectos que los exámenes tienen en la enseñanza y en el aprendizaje. Según Tsagari, muchos autores clasifican el término “washback” como uno de los tipos posibles de “impacto”. Este tipo de reflexiones podrían relacionarse y considerarse válidas también con respecto al tema principal que vertebra nuestra investigación, pues el seguimiento de un curso de estas características está fundamentalmente delimitado por los parámetros o

---

<sup>13</sup> Varias publicaciones utilizan estos términos indistintamente como sinónimos y algunas también incorporan un tercer modo para hacer referencia a este concepto “measurement-driven instruction” (Liyang, 2002).

puntos establecidos por el examen oficial. Se podría hablar, de este modo, del gran impacto que tiene el examen en el desarrollo del material que servirá para su preparación y del peso que tendrá dicho examen durante el proceso de seguimiento del curso y preparación para la prueba. Es por este motivo por el que, al plantearse una posible fase de cambio o actualización en torno al examen FCE, las editoriales inician los trabajos conducentes a la publicación de nuevos materiales, que satisfagan con meticulosidad y exactitud las nuevas bases del examen, incluyendo todos aquellos puntos novedosos que la fase de cambio haya aportado.

De acuerdo con Chih-Min Shih (2009), se puede extraer la conclusión de que los diferentes exámenes o tests de segundas lenguas ejercen su influencia o producen el considerado como efecto “washback” en el contenido del material de aprendizaje, en los métodos de enseñanza e incluso en el modo en el que el profesor lleva a cabo la evaluación dentro de su contexto educativo particular. Este autor incorpora una clasificación de los diversos factores que intervienen en el proceso en tres categorías: factores procedentes del contexto, factores marcados por el examen y los factores que rodean a la figura de un determinado profesor. Erikson y Gustafsson (2008: 122) señalan que “assessment studies have persuasively shown how assessment is the major influencing factor on students’ learning”, consideración ésta que ayuda a comprender con claridad el papel de la evaluación en todo el proceso y lo importante que resulta que el constructo del examen sea el resultado de un exhaustivo proceso de análisis y diseño.

En el caso concreto de la creación de los materiales de inglés B2, el peso del factor de examen es igualmente dominante, pues normalmente se considera como una prueba oficial cuya preparación girará en torno a las bases establecidas por la institución organizadora de la misma. Sin embargo, no puede olvidarse que además de la superación de la prueba, el otro gran objetivo versa en torno a la consecución del nivel intermedio alto de conocimiento en lengua inglesa. Este hecho, por tanto, permite que los diseñadores, creadores y redactores hayan tenido mayor libertad de actuación, dentro del respeto a las bases del examen oficial, para incluir los contenidos teóricos o prácticos extras que han sido considerados oportunos de acuerdo con la investigación paralela y los diferentes criterios y parámetros, tanto didácticos o pedagógicos como formales, que se hayan ido extrayendo de ella.

### **3.2.9 La importancia de la retroalimentación o *feedback***

Una de las formas posibles de indagar en las posibilidades de mejora en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas es el estudio de los errores y fallos que los estudiantes cometen de forma que pueda producirse la anticipación a dichos errores. Esto haría posible crear y utilizar las herramientas, especialmente las que fundamentan el aprendizaje autónomo o a distancia, para que resulten lo más efectivas posible, a la vez que capaces de aportar resultados más positivos. El análisis de los fallos o errores implica preguntarse también cómo tiene lugar el aprendizaje de una segunda lengua, cómo llevan a cabo ese proceso aquellos que logran alcanzar un conocimiento avanzado y casi perfecto de un determinado idioma, proceso de los que los propios estudiantes a veces ni siquiera son conscientes o que no sabrían describir (Ellis: 1997). Para poder conocer con exactitud las tendencias que reflejan los alumnos ante la utilización de determinados recursos, una posibilidad consiste en recoger muestras del material producido por un estudiante que está inmerso en el aprendizaje de una segunda lengua haciendo uso de dichos recursos o materiales. Los rasgos que suelen tenerse en cuenta son el vocabulario que se utiliza, la pronunciación que reflejan, su forma de respetar las reglas gramaticales y enfrentarse a las irregularidades, cuáles son los puntos de la lengua estudiada en general y de los materiales en particular que suelen ser más costosos o aquellos que pueden representar un patrón común que les conduzca a errar. Un análisis completo implicaría la consideración de una serie de factores internos capaces de provocar o causar algunos de esos fallos, lo que posibilitaría la toma de decisiones conducentes a una mejora de dicha situación.

Son numerosos los estudios dedicados a la observación y el análisis de los errores y fallos cometidos por los estudiantes de lenguas para tratar de lograr un acercamiento y comprensión del modo en el que el aprendizaje de las mismas tiene lugar. Algunos autores, Ellis entre ellos, reflexionan sobre la importancia de fijarse en lo que suele considerarse el punto negativo de la enseñanza, es decir, el hecho de que un estudiante refleje, a modo de error o fallo, las imperfecciones de su conocimiento o habilidades de manejo de una lengua determinada. Lo cierto es que existen muchas formas de aproximación a y estudio de los errores cometidos por los aprendices de lenguas, desde el estudio de fallos concretos al estudio de los fallos o errores más comunes dentro de un grupo determinado, o el estudio de cómo un fallo o error puede ir evolucionando en el caso de la misma persona a lo largo de su proceso educativo, etc.



Una de las conclusiones extraíbles se halla en lo adecuado y apropiado que resulta prestar atención a cuáles son los puntos débiles dentro de un proceso formativo o a la hora de implementar determinados recursos. La meta u objetivo primordial consistiría en reforzar tanto ese proceso, como los materiales didácticos empleados, así como el modo de enseñanza utilizado por un docente, a la vez que se trata de hacer consciente al alumno de qué posibles fallos se podrían cometer para poder conseguir una eficaz autocorrección por parte del mismo. Ellis (1997) también analiza la diferencia existente entre error y fallo. Así, los errores reflejan vacíos dentro del conocimiento del alumno, mientras que los fallos son el reflejo de un lapsus particular en un momento concreto y que puede deberse a numerosos factores. La manera de diferenciarlos es considerar la consistencia con la que éstos se producen. Analizando el concepto de interlengua (Ellis: 1997), al considerarse la permeabilidad de la gramática, se tienen en cuenta las posibles influencias que los hablantes de una lengua podrían ejercer en ellas, siendo la transferencia de errores un punto importante a tratar. No debe olvidarse que la adquisición de una segunda lengua siempre se ve influenciada por las propiedades de las lenguas involucradas en el proceso (Ellis: 1985). Chomsky, como veíamos en la sección correspondiente, incluso defiende la teoría de una serie de componentes innatos en base a una Gramática Universal que hacen posible que pueda llegar a aprenderse la gramática de otra lengua. Alexander Friedlander (1990) considera la posibilidad de interferencia entre las estructuras de la lengua nativa de una persona con las del inglés. Podemos hablar de estrategias, pero también de muchas estructuras gramaticales que de modo sistemático pasan a utilizarse en la lengua que se está aprendiendo de un modo similar al modo en el que se hace en la lengua propia. Mohan y Lo (1985) también consideran la posibilidad de que si no se han desarrollado buenas estrategias para desarrollar la escritura en una lengua nativa, es muy difícil, por no decir imposible, que se llegue a escribir bien en una segunda lengua. Hay autores que llegan a defender el hecho de que pueda incluso ser positivo que algunos estudiantes de lenguas utilicen su propio idioma mientras crean textos en inglés.

Dentro de la amplia y compleja clasificación de errores que lleva a cabo James (1998), nos centraremos en su sección dedicada a la consideración de los errores propios de un texto escrito, pues se trata de la tipología de errores para la que la plataforma *InGenio* sí permite emitir *feedback* automático. Se defiende la teoría de que los errores que encontramos en los textos escritos son fruto de la ignorancia o una mala aplicación de reglas tanto gramaticales como léxicas. En el caso de los errores léxicos incluiremos errores léxicos formales y errores semánticos. Los errores

léxicos formales hacen referencia a aquellos errores que se producen por la elección equivocada de palabras (cuando se elige una palabra en lugar de otra a causa de su gran similitud), formaciones erróneas de palabras y distorsiones. Los errores semánticos se producirán por confusión de las relaciones de sentido y errores en las colocaciones. En cuanto a los errores gramaticales, hablaremos de errores morfológicos y sintácticos, y en lo que respecta a los errores discursivos, nos referiremos a los diferentes errores por coherencia que puedan hallarse. En los errores interlingüísticos incluiremos todas aquellas estructuras que se traspasen de la lengua materna a la lengua aprendida de manera literal y que no sean naturales en la lengua que se esté aprendiendo.

Levy y Stockwell (2006: 153) hablan de que una de las corrientes de investigación destacadas en el ámbito de CALL se centra en los “patterns of learner behavior as learners engage with online tasks and tutoring programs”. Según dichos autores, nos encontraríamos ante la recomendación de mantener un registro, por ejemplo, de las fuentes a las que acceden los estudiantes, como es el caso de los diccionarios *online*. De este modo, podríamos orientarnos a través del estudio del tiempo que los alumnos invierten en dichos medios o recursos y sus modelos, parámetros o tendencias de uso. De forma parecida, se puede iniciar el estudio del modo en el que un estudiante responde al *feedback* automático generado por un programa y ver el modo en el que el estudiante interpreta dicho *feedback* y es capaz de emitir, basándose en dicha retroalimentación, una autocorrección.

Levy y Stockwell (2006: 154) hacen mención a las dos categorías establecidas por Pujolà en el año 2002 para hacer referencia a las “help facilities” que puede incluir un programa de aprendizaje asistido por ordenador. Pujolà (2002) inició su estudio con la intención y el objetivo primordial de averiguar el modo en el que los estudiantes utilizan y responden a estas herramientas adicionales proporcionadas durante la fase de aprendizaje, así como a las estrategias relacionadas con el aprendizaje de las lenguas utilizadas. De esta forma, mediante el análisis de los patrones de comportamiento fueron detectados dos que resultan fundamentales: el de aquellos alumnos que muestran una conducta caracterizada por la consulta o búsqueda compulsiva y aquellos que reflejan una conducta más basada en la selección. Las dos categorías a las que se hacía referencia previamente son: “assistance”, es decir, la ayuda que un alumno recibe para fomentar la comprensión de los materiales creados, lo que puede incluir el uso de diccionarios, notas culturales, transcripciones, subtítulos, *feedback* o retroalimentación, etc. Y la segunda categoría sería la de “guidance”, mediante la que el alumno

recibiría ayuda para poder completar las tareas que se le haya encomendado realizar. El proceso guiado consistiría en la recepción de información e instrucciones, así como en la formación lingüística que le permita poder seguir avanzando en dichas tareas.

Travis y Joseph (2009: 314) consideran que los recursos y herramientas relacionados con el concepto de *e-learning* “certainly had the potential to enhance the learning process, by offering more flexible access to the curriculum and providing opportunities for support outside the classroom”. Arnold y Ducate (2011) reflexionan acerca de la evaluación dinámica y sobre cómo puede difuminarse la línea que existe entre instrucción/formación y evaluación. Dicha situación requeriría una fundamentación o soporte y mediación durante el proceso en sí de evaluación con el fin de ayudar al estudiante a alcanzar todo su potencial y así, poder contribuir también para que el instructor llegue a conocer cuál es el potencial total que podría llegar a conseguirse o convertirse en una realidad al final del proceso.

Martínez Ruiz y Sauleda Parés (2001) aseguran que la tecnología permite de una forma poco ambigua amplificar la acción del profesorado en el aula y que también es capaz de liberar a los profesores de ejecutar tareas completas o rutinarias, especialmente en lo que concierne al proceso de evaluación. Se considera que dicho proceso resulta más efectivo cuando se hace uso de sistemas informáticos. Los autores citados anteriormente tratan el debate abierto y dinámico sobre los conceptos de “evaluación cuantitativa” y “evaluación cualitativa” y el “eje descriptivo medida/estimación” (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 2001: 373). De acuerdo con ellos, la evaluación cuantitativa podría llevarse a cabo por medio de “instrumentos de expresión numérica de lo observado”, mientras que la evaluación cualitativa “respondería a una valoración por medio de técnicas de expresión verbal enraizadas en las ciencias sociales”, aunque esta última presenta desafíos o “dificultades intrínsecas” que podrían “resolverse o aminorarse con el uso de programas informáticos” (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 2001: 373). Dichos autores defienden la necesidad de conjugar y complementar ambas metodologías. Al ocuparse de la evaluación cuantitativa, Martínez Ruiz y Sauleda Parés (2001: 377) indican que las funciones básicas de un *software* utilizado para tal función son dos: 1. “Ubicar códigos a segmentos de texto”; 2. “buscar los segmentos que han sido codificados de una cierta manera y proceder a su ensamblamiento”. Proporcionan también un listado con las distintas funciones básicas capaces de incrementar las potencialidades de todo análisis de evaluación:

- “1. Fijar códigos a segmentos de textos.
2. Buscar segmentos de texto en función de los códigos y proceder a su ensamblamiento.
3. Buscar múltiples códigos.
4. Localizar secuencias concretas de códigos.
5. Contar la frecuencia de ocurrencia de códigos.”

(Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 2001: 378)

Martínez Ruiz y Sauleda Parés (2001) nos introducen además a los conceptos de “evaluación formativa” versus “evaluación sumativa”. Afirman que en el caso de la evaluación formativa se decide si se concluye, modifica o continúa el proceso de aprendizaje, siendo el objetivo de dicha evaluación el “comprender y mejorar el proceso de aprendizaje a través de la función de *feedback* en la que se hacen las previsiones de actuación para cada caso posible”. Un paso fundamental, por tanto, sería el de adelantarse a las posibles respuestas que pudieran ofrecer los alumnos para hacer que el *feedback* fuera lo más acertado y aproximado posible, idea relacionada con el comienzo de la presente sección.

Martínez Ruiz y Sauleda Parés (2001) incluyen una reflexión sobre la evaluación de contenidos a través de exámenes escritos y orales. Este hecho resulta de vital importancia cuando tratamos aquellos ejercicios o tareas que forman parte de los materiales desarrollados e implementados en los que no se puede llevar a cabo una corrección automática por medio de la detección por parte del sistema de la respuesta correcta o incorrecta proporcionada por el alumno. Podríamos establecer un cierto paralelismo entre dicho tipo de preguntas abiertas con los exámenes escritos, que según dicha autora, son utilizados en el aula con una alta frecuencia, a pesar de que en el caso de los de tipo “ensayo” resulta muy difícil “conseguir que la corrección sea fiable en alto grado” (Martínez Ruiz y Sauleda Parés, 2001: 385). De ahí que sea necesario establecer de forma anticipada una especificación de cada detalle de los contenidos que se esperan de los alumnos, pues este hecho aumentará considerablemente la fiabilidad de los resultados extraídos, algo que también es aplicable a las pruebas de evaluación oral.

Lara Ros (2002: 20) habla de la necesidad de “individualizar, personalizar, ajustar, acomodar, e incluso adecuar el proceso de enseñanza a las necesidades del alumno”. Se refiere al surgimiento de la individualización con el fin de ofrecer una respuesta a la “necesidad de subsanar las carencias de una enseñanza cada vez más alejada de las necesidades de cada alumno, y más cercana al anonimato y

estandarización del grupo” (Lara Ros, 2002: 20). Una visión extendida acerca del concepto de individualización del aprendizaje, distinto al de enseñanza individual y de educación individualista, radica en el hecho de que no debería limitarse únicamente al ritmo personal de cada estudiante, también habría de permitir “variaciones en estilos de aprendizaje y contenido” (Lara Ros, 2002: 21). Para llevar a cabo un proceso como el recién mencionado, resulta necesaria la identificación de las necesidades e intereses de los alumnos con el fin de finalmente satisfacer sus posibles necesidades e intereses y lograr que consigan las metas que se habían propuesto al inicio del proceso. La evaluación es un factor de gran importancia cuando se toma en consideración el concepto de individualización (Lara Ros, 2002). De ahí que resulte clave tener en cuenta dicho proceso de individualización cuando se plantea el diseño y la edición del *feedback* que un alumno va a recibir al completar cada uno de los ejercicios o tareas, con el fin de enriquecer al máximo el mensaje enviado y que los resultados de la acción sean lo más eficientes y productivos posible.

Un factor que parece demostrado y al que apuntan abundantes investigaciones es “la conveniencia de la evaluación del dominio por ordenador, debido a la prontitud con la que se administra el *feedback* a los alumnos” (Lara Ros, 2002: 89). Se considera, por tanto, que las nuevas tecnologías de la información contribuyen muy positivamente y de una forma muy destacable a la administración de la evaluación formativa y cualquier actividad de apoyo desarrollada para mejorar puntos concretos. Lara Ros, en su estudio sobre la aplicación de *feedback*, correctivos y refuerzos a los estudiantes, indica que “todos los profesores señalan como aspecto importantísimo facilitar a los alumnos un *feedback* regular y específico del proceso de aprendizaje” (Lara Ros, 2002: 102) y que “la evaluación, entendida como ayuda y orientación, está íntimamente unida a la administración de *feedback* e informes” (Lara Ros, 2003: 103). Este hecho conlleva que el profesor dedique, en el caso de aquellas tareas que no se corrigen de forma automática a través de un sistema como el ofrecido por *InGenio*, un importante volumen de horas para planificar las tareas y posteriormente corregirlas con el mayor rigor, sensatez y sentido de la responsabilidad posible. Todo con el fin de ofrecer al alumno un informe al detalle de todo lo que va bien o aquello que necesita atención adicional para conseguir mejorarlo (Lara Ros, 2002). De este hecho, la acuciante necesidad de seguir una planificación detallada teniendo en mente los objetivos con los que se parte, de modo que, a la hora de emitir el *feedback*, el profesor o el diseñador de materiales que incluyan corrección automática pueda ser lo más riguroso y efectivo posible en el desarrollo de sus tareas. Según Lara Ros (2002: 103), “la evaluación debe

ser entendida no tanto como un elemento entre la calificación y el diagnóstico, sino como un elemento que concierne tanto a la calidad de la enseñanza como del aprendizaje”. De igual modo afirma que “cuando se evalúa al alumno, se le están ofreciendo mensajes acerca del estándar y trabajo que se requiere, así como la indicación de los aspectos más relevantes del curso” y alerta sobre el hecho de que “la estrategia perseguida en la evaluación puede ser la de calificar y medir unos rendimientos, sin tener el ánimo de ayudar a los alumnos, o bien emplear los resultados para orientar a los estudiantes acerca de su aprendizaje y de sus dificultades”, haciendo siempre mayor hincapié en aquellas ocasiones en las que se pueda percibir que hay contenidos que no se han entendido correctamente o que no han quedado lo suficientemente claros (Lara Ros, 2002: 103). Lara Ros (2002: 109) también habla de *feedback* como “estrategia clave” en los modelos de individualización que presenta. Dicha autora toma en consideración las ideas propuestas por Ramsden (1992) que pasamos a incluir a continuación puesto que resultan de gran relevancia para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje y también a la hora de diseñar y desarrollar unos materiales eficientes:

- La integración de la evaluación en el aprendizaje, a través de evaluaciones continuas a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- No llevar a cabo evaluaciones que no ofrezcan a los estudiantes comentarios que les permitan conocer el modo en el que han llevado a cabo sus tareas.
- Tener en cuenta lo necesario que resulta aprender de los errores de los alumnos con el fin de conseguir modificar la enseñanza y centrar la atención en todos aquellos puntos que no han quedado lo suficientemente claros o no se hayan asimilado de una forma correcta.
- Es importante proporcionar variedad en los métodos de evaluación utilizados.
- Tratar de fomentar en todo momento la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación con el fin de poder decidir el tipo de metodología que más convenga emplear, negociando el criterio que posibilite la obtención con éxito de la calificación final, así como ofrecer actividades que permitan la autoevaluación.
- Proporcionar mensajes frecuentes a los alumnos acerca de cuáles son los objetivos concretos del curso, así como de los aspectos que se van a valorar o por el contrario, penalizar.
- Pensar y valorar el efecto que tiene la emisión de *feedback* y de la administración de informes a lo largo del proceso de aprendizaje.

- Establecer estrategias que ayuden a reducir la competencia entre los estudiantes, pero a la vez premiando los estándares y pasando de una evaluación normativa a una evaluación criterial.

En esta sección, no podemos olvidar conceptos como *Computer-Assisted Assessment* (CAA) o *Computer-Based Assessment* (CBA), o conceptos o términos como *Web-Assisted Assessment* y *Web-Based Assessment* (Lara Ros, 2002). El primero de estos conceptos, el que hace referencia a la evaluación asistida por ordenador, se refiere, según palabras de Lara Ros (2002: 168) al “empleo de los ordenadores en diferentes actividades asociadas al proceso de evaluación”. Pasamos a enumerarlas a continuación: “a) la distribución, análisis y puntuación de los trabajos y exámenes; b) el análisis de los datos a través de *Optical Mark Reader*<sup>14</sup> (OMR); c) el almacenamiento, análisis e informe en la ejecución; y/o d) el análisis y transferencia de la información de la evaluación a través de la red” (Lara Ros, 2002: 168-169). En relación al segundo concepto, *Computer-Based Assessment* (CBA), éste se refiere según la autora recientemente citada a la “completa automatización del proceso evaluativo”, siendo presentadas las tareas y preguntas al estudiante a través de un ordenador, respondiendo haciendo uso de las herramientas proporcionadas por dicho ordenador para recibir finalmente las calificaciones en formato electrónico.

Según indica también Lara Ros (2002), haciendo referencia a un estudio llevado a cabo por Stephens y Mascia (1996), la evaluación asistida por ordenador muestra ventajas considerables en diversos aspectos como por ejemplo la posibilidad de informar al estudiante a lo largo de la fase dedicada a completar los materiales que se les presentan, la importante ventaja de poder detectar cuáles son los baches o problemas que un alumno pueda ir encontrando durante dicho proceso, la identificación de las distintas dificultades del grupo al que le han sido presentados los materiales, lo cual posibilita al profesor o tutor conocer qué partes de los materiales pueden estar fallando o no estar respondiendo del modo que se esperaba, así como aquellos conceptos, ideas o contenidos en general que no estén siendo aprendidos del modo en el que se había previsto. Este tipo de recursos informáticos para llevar a cabo la evaluación ofrece ventajas adicionales como por ejemplo la posibilidad de responder a preguntas objetivas de un modo rápido y eficaz, guardar con facilidad todos los resultados extraídos durante el proceso de evaluación, la posibilidad de llevar a cabo las tareas más fácilmente y con mayor agilidad y rapidez.

---

<sup>14</sup>*Optical Mark Reader* (OMR): “Máquina que procesa rápidamente formularios en papel escaneando las marcas, o cruces que señalan las opciones. Los exámenes que emplean este tipo de corrección deben tener preguntas objetivas”.

Puesto que el curso resultante es accesible a través de Internet, y al haberse diseñado con la intención de convertirse en material preparatorio seguido bien con la asistencia de un tutor o de modo completamente autónomo, es necesario mencionar que la herramienta de autor *InGenio* incorpora la opción de edición de retroalimentación (*feedback*) en todas las plantillas destinadas a la creación de ejercicios (Gimeno, 2006). Esta retroalimentación está contemplada tanto de forma intrínseca como extrínseca, inmediata o asincrónica (Bangs, 2003: 83-85). El objetivo esencial es aportar un marco pedagógico y didáctico sólido a la hora de diseñar los cursos y del mismo modo, ofrecer a los autores de los materiales didácticos la posibilidad de moldear un *feedback* ajustado a las necesidades de sus alumnos. De este modo, un alumno no recibe mensajes tajantes del modo: “mal” o “respuesta incorrecta”, sino que se trata de aportar un *feedback* constructivo que aliente al alumno en sus tareas y contribuya a una progresión en el curso y en el aprendizaje de la lengua. Esto es posible gracias a que el sistema permite incluir opciones de *feedback* ramificado de acuerdo con la actuación del estudiante. Se trata de una posibilidad disponible para casi todas las secciones del examen, excepto para aquellas en las que el alumno tenga que producir textos escritos o discursos orales que el sistema no podrá evaluar de modo automático. Para la evaluación de los mismos se requeriría la intervención de un tutor. Tal y como afirma Gimeno (2002: 108), a pesar de que la grabación de voz por parte del estudiante no está programada en el sistema, sí que es posible diseñar ejercicios en los que se le pide al alumno que grabe su propia producción oral a través del programa *Windows Media Player*, al que se puede acceder y minimizar cuando no se necesite. Con respecto a la evaluación del alumno, la misma autora (2002: 108) indica que un estudiante podría evaluar o corregir su trabajo ya que puede comparar su propia producción con la del modelo que proporciona el curso que está realizando. Afirma también que entre los objetivos a desarrollar se encuentra la incorporación de algún programa de reconocimiento de voz que permita la evaluación de la producción oral del estudiante. A continuación se muestran algunas capturas que ayudan a comprender el modo en el que está planteada la edición y la emisión de *feedback* a través de la plataforma y herramienta de autor *InGenio*. Se aportará una descripción de cada uno de los componentes, modalidades y posibilidades en la sección dedicada a la plataforma.



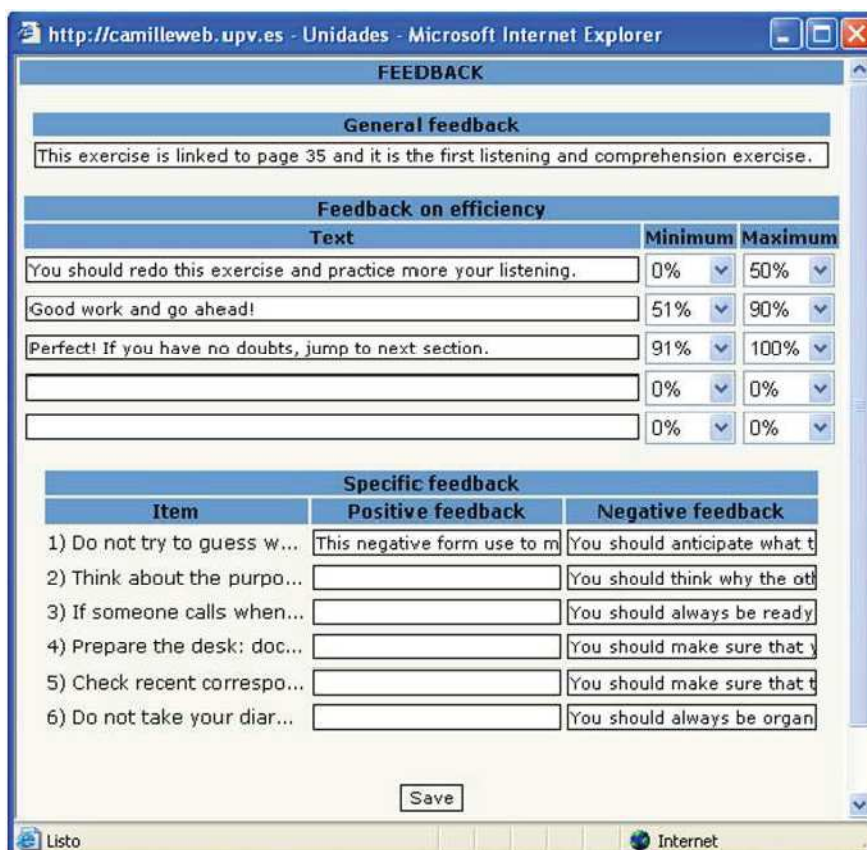


Imagen 4: Pantalla de edición del *feedback* en la plataforma online InGenio

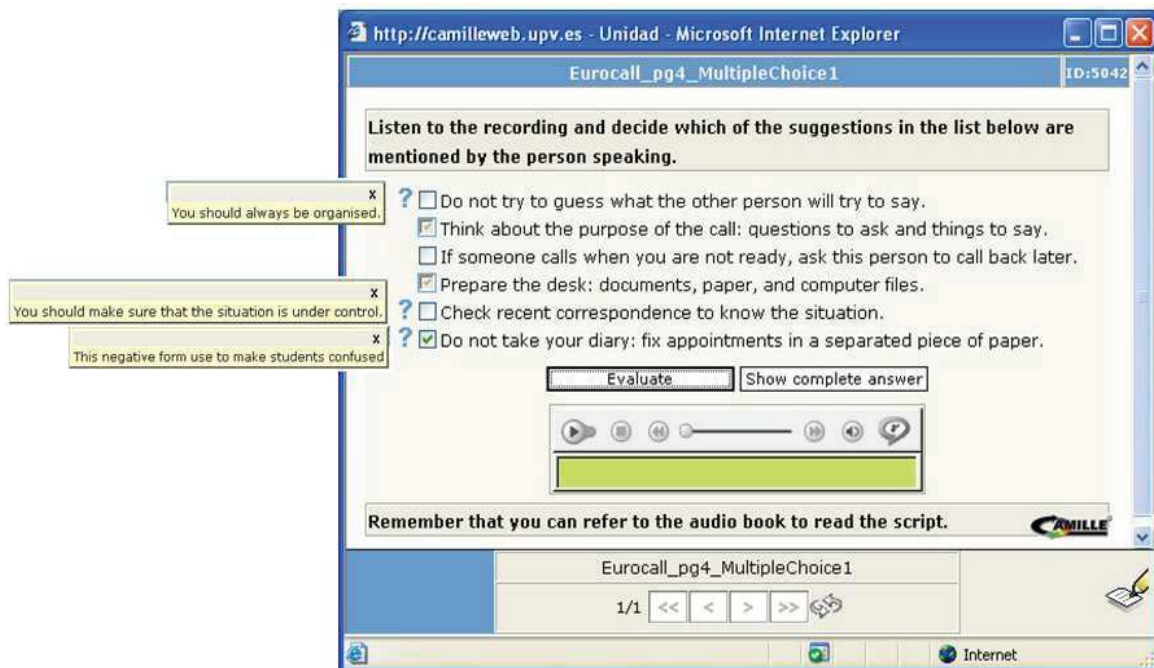


Imagen 5: *Feedback* por ítem

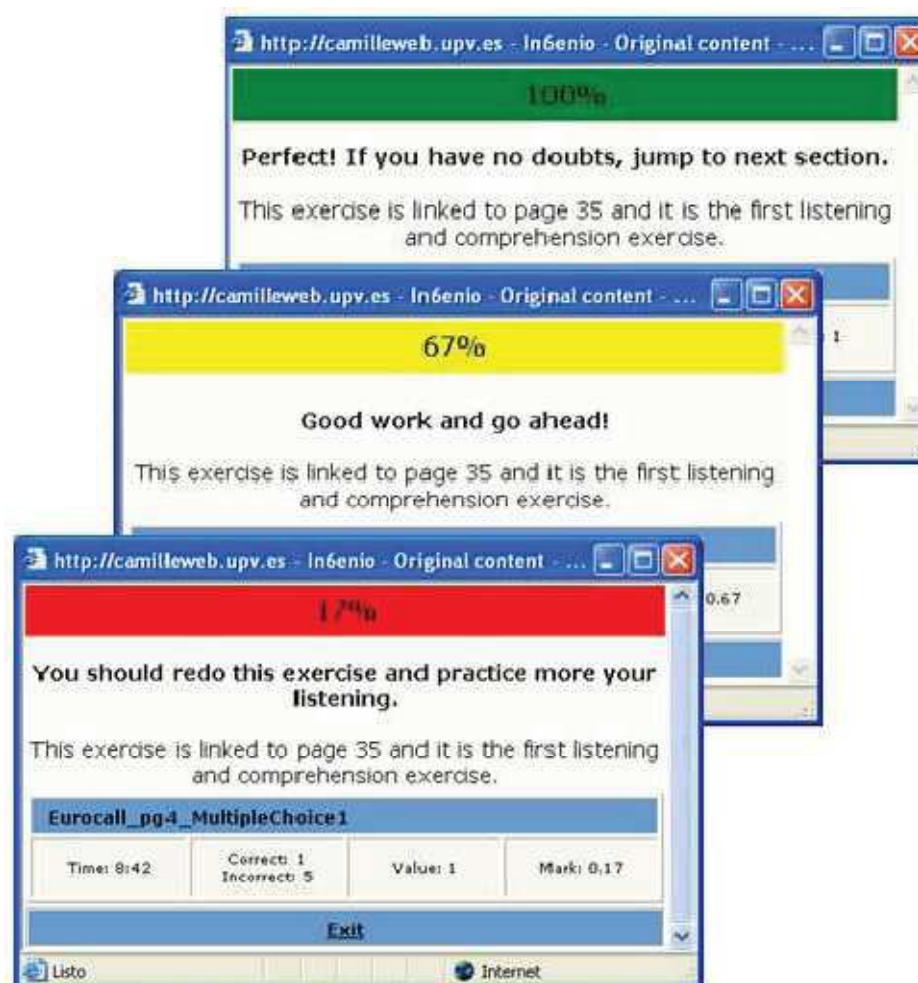


Imagen 6: *Feedback* medido a partir del grado de eficacia del estudiante y algunos de los mensajes que el alumno puede recibir

De acuerdo con Arneil y Holmes (2003: 60), se convertiría en un punto de innovación y sofisticación el analizar la producción o aportación del alumno y compararlo con las posibles respuestas correctas, con el fin de proporcionar un *feedback* que resulte útil y que sea capaz de ayudarlo durante el proceso de aprendizaje. Afirman también que este *feedback* podría ser inmediato, de modo que cada vez que el alumno introduzca una respuesta o elija cuál es la correcta, en una sección de elección múltiple, conocerá al segundo si la decisión o la respuesta ofrecida han sido acertadas o no. Con este tipo de *feedback*, la introducción de claves o pistas en los diversos puntos tratados en una actividad es más factible. Paul Bangs (2003: 81) lleva a cabo un estudio acerca del modo en el que la emisión de *feedback* afecta de un modo u otro al proceso educativo. Este autor advierte del hecho de que si hubiese que elaborar un listado con las ventajas que permitirían priorizar el uso de materiales informáticos para el aprendizaje de segundas lenguas con respecto a materiales tradicionales, la emisión de *feedback* sería uno de los elementos a incorporar. Sin embargo, alerta de que en una parte

importante del material disponible *online*, el *feedback* emitido suele ser muy pobre o suele presentar carencias destacables. Bangs define la emisión de *feedback* como el factor que puede permitir el aprendizaje de modo independiente e individual (2003: 82). Este autor incorpora una clasificación desarrollada por Buscemi en 1996 acerca de los tipos de *feedback*: “Knowledge of response”, en el que la evaluación se proporciona en base a una respuesta correcta o incorrecta; “Knowledge of correct response”, en el que se aporta la respuesta correcta; “Answer until correct” que ofrece al alumno la posibilidad de continuar hasta dar con la respuesta correcta. Esta forma de *feedback* suele conocerse con el término “*feedback* de verificación”. Pero el modo más interesante, según Bangs (2003), sería el “elaborative feedback”, que trata de ir aportando al alumno información sobre la respuesta acertada. Para este último tipo, Buscemi establece la distinción entre “adapted” y “adaptive”. El primero de ellos haría referencia a un *feedback* genérico o universal, mientras que el segundo se aplicaría en sistemas más dinámicos y ajustables dependiendo de las necesidades puntuales de los usuarios.

Chapelle y Douglas (2006: 81) también incorporan una reflexión relativa al *feedback* como un elemento a valorar durante la evaluación de materiales destinados al aprendizaje y la evaluación asistidos por ordenador. Reflexionan acerca del modo en el que los resultados son presentados a los alumnos, cuyas posibilidades aumentan considerablemente en el ámbito del CALT (*Computer Assisted Language Testing*). De este modo, incorporan la idea de que en un examen tradicional en formato impreso, las opciones de emisión de *feedback* consisten en proporcionar al alumno información acerca de si sus respuestas son correctas tanto en el marco total de producción, como en las diferentes secciones una vez ha concluido la realización del test. En el caso de un test asistido por ordenador, y por ende, en cualquiera de las actividades planteadas en el curso preparatorio FCE de *InGenio*, existe un número de posibilidades u opciones para ofrecer un *feedback* detallado, exhaustivo e inmediato tanto al concluir el test o la actividad, como en pleno proceso de realización de los mismos. Para ello, resulta fundamental que el redactor de los contenidos, o el autor del examen o test, tenga en cuenta y valore con precisión qué tipo de *feedback* resulta más conveniente.

Youngs et al. (2011: 29) afirman que aquello que “promotes learning during interaction is the negotiation of meaning, in other words the modifications that interlocutors make to communicate successfully. Comprehension checks, recasts, paraphrasing, and other adjustments provide modified input and can focus the learner’s attention on form as

well as provide negative evidence, or feedback, about the incorrectness of their utterances”, factores que darían lugar a la creación de nuevos conocimientos o al replanteamiento o reestructuración de los que ya dispone el estudiante. Además, dichos autores (Youngs et al., 2011: 30) plantean que la interacción también puede ser utilizada como canal para proporcionar a los estudiantes *feedback* muy valioso; “In a CALL environment, such feedback can either come from other users with whom a learner is interacting or from the computer itself”.

Hauck y Hurd (2005) plantean el importantísimo papel que desempeñan las tutorías a lo largo del proceso de aprendizaje ante la necesidad que sienten muchos alumnos de encontrar elementos que ayuden a crear similitudes y a relacionar el aprendizaje asistido con ordenador con el aprendizaje más tradicional cara a cara. Los diversos canales que ofrece la tecnología para la comunicación entre estudiante y profesor/tutor dan respuesta a dicha necesidad y hacen que se cree una vía de interacción entre ambos actores con mayor confianza, seguridad y comodidad que si se estableciera cara a cara. Hauck y Hurd (2005) muestran casos prácticos de tutorías que, a pesar de no ser obligatorias, los alumnos que asisten a ellas llegan a considerarlas una parte fundamental dentro de su proceso de aprendizaje. Para dichos estudiantes, el componente cara a cara resulta crucial para el desarrollo de la confianza y la fluidez necesaria, “interacting in the target language along with the visual clues and cues that the presence of others can give and getting instant feedback”. De este modo, con el fin de proporcionar oportunidades para una práctica más flexible de la destreza de la expresión oral y en aquellos casos en los que los alumnos sientan cierta reticencia a iniciarse en dicha práctica en un contexto cara a cara, cualquiera que sea la causa, la práctica *online* y las vías que ofrece dicho canal son una alternativa de gran relevancia. Las preguntas que formulan Hauck y Hurd son las siguientes: “But can tutorials online offer the same level and quality of support as those conducted face to face?” o “do they have other advantages or disadvantages?” Sería de gran interés aportar respuestas concretas basadas en contextos prácticos en los que dichas tutorías hayan sido puestas en marcha. En el caso de la presente tesis, consideraremos en la sección pertinente, algunos de los criterios y factores que han regido la práctica de las destrezas orales a través de canales de comunicación *online* como *Skype* y *Polireunión*, tratando de describir algunas de las actitudes mostradas por los alumnos en los momentos de comunicación directa con el profesor a través de dichos canales de interacción.

### ***3.3 Lenguas para Fines Específicos***

En esta última fase del tercer capítulo, pasamos a considerar la importancia que tiene el contexto de investigación e implementación en los contenidos de los materiales desarrollados. A la hora de valorar y tratar los parámetros y criterios de diseño, no puede olvidarse, tal y como se señalaba en la sección dedicada a presentar la Universitat Politècnica de València, cuáles son los estudiantes destinatarios de los contenidos. Resulta casi una obviedad el hecho de que un análisis exhaustivo de las características de los receptores de unos materiales de aprendizaje determinados siempre tendrá efectos adecuados en las decisiones tomadas durante la fase de diseño y desarrollo de los mismos, lo que incrementa, por ende, las posibilidades de que su recepción por parte de los estudiantes sea mucho más satisfactoria. La presente sección comienza haciendo un repaso por la propia universidad, como una institución en la que los estudios ofertados se caracterizan por englobarse en el campo científico-técnico, algo que repercute en la consideración de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como formación complementaria y no como parte estructural, fundamental y específica de las distintas titulaciones de grado. Este factor nos conducirá a plantearnos el modo en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el seno de la institución y cómo, a través de dicho planteamiento, no pueden dejarse al margen los campos de estudio e investigación de las Lenguas para Fines Específicos (LFE) o *Language for Specific Purposes* (LSP) y el área del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), así como la relación de los mismos con la tecnología.

#### **3.3.1 Contexto de la UPV como institución de estudios científico-técnicos**

Los profesores y lingüistas que trabajan en contextos similares al planteado en la Universitat Politècnica de València a menudo centran su investigación en la búsqueda y exploración de nuevos modos y técnicas que ayuden a crear, promover e implementar sistemas de aprendizaje capaces de hacer más dinámico y eficiente el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. En relación con el caso y los factores concretos que se están tratando en la presente tesis, podríamos afirmar que el planteamiento de recursos en formato *online* para el aprendizaje se muestra en la actualidad como un medio atractivo y de gran utilidad de cara al fomento de la práctica y la evaluación de los conocimientos en una segunda lengua. Especialmente si se tiene en cuenta el componente

temporal y el carácter complementario que dicha formación tiene para los alumnos de las titulaciones de grado ofertadas en dicha institución. No puede obviarse, a la hora de tratar todo el proceso de diseño, desarrollo e implementación de nuevos recursos lingüísticos, que los destinatarios serán alumnos cursando estudios científico-técnicos, y que debido a ello no pueden dedicar el volumen de horas que se requeriría a su preparación y formación en una lengua extranjera como el inglés. Hoy en día, el objetivo de los entornos *online* destinados al aprendizaje de lenguas no es sólo proporcionar a los alumnos los medios para acceder a la información y los contenidos de un curso, sino también ofrecer herramientas y utilidades que les puedan permitir interactuar y colaborar con otros participantes *online* del curso (White, 2009: 27), un factor que contribuye al enriquecimiento de todo el proceso de aprendizaje. Tal y como ha quedado patente en secciones anteriores, los materiales de inglés han sido diseñados con la intención de proporcionar a los alumnos de la UPV una nueva herramienta que les permita alcanzar un nivel en dicha lengua extranjera equivalente al B2 (MCERL, 2001), pero también con el objetivo de incluir secciones destinadas a la práctica conjunta del inglés y de contenidos específicos y técnicos.

Numerosos autores valoran la actitud de los docentes y lingüistas que ponen en funcionamiento proyectos que parten de un análisis detallado del contexto y de las necesidades que dicho contexto plantea. En este tipo de casos, el análisis al que hacemos referencia suele valorarse como un componente esencial en el proceso formativo, y como un aspecto clave de cara al correcto funcionamiento de los contenidos desarrollados en base a unos criterios concretos, que en este caso estarían marcados por la base científico-técnica de los estudios que se encuentran cursando los receptores de los materiales. Destaca entre ellos, por ejemplo, el planteamiento de Tomlinson (2003), que afirma que en lo que concierne al proceso de aprendizaje de lenguas, "every language teacher is a materials developer" (2003: 1), y el hecho, por ejemplo, de que "the processes of material development should be "based on universal principles" in an effort to ensure that local needs and wants do not dictate decisions, and that important learning principles are always attached the importance they deserve" (Tomlinson, 2010: 72).

La idea con la que se partió en el diseño de los materiales fue, en primer lugar, dar respuesta a los criterios y parámetros planteados por el constructo del examen oficial *Cambridge First Certificate in English* y al nivel B2 de inglés. Una vez se consideró que se había dado respuesta a las necesidades de dicho examen en base al estudio de materiales ya existentes y a la definición de los parámetros que debía incorporar el

curso, aspectos que quedarán recogidos en secciones posteriores, se pasó a valorar la necesidad de incorporar contenidos específicos y relacionados con las distintas titulaciones ofertadas en la UPV. La teoría defendida consiste en pensar que cualquier proceso nace con el objetivo de diseñar y desarrollar materiales para ser seguidos y realizados por alumnos cuyo contexto de estudio está basado en titulaciones de carácter científico-técnico ha de tomar en seria consideración la necesidad de incluir una fase destinada al diseño e incorporación de contenidos específicos como una parte importante de dichos materiales. El objetivo primordial consistiría en contribuir a aumentar el nivel de interés de los alumnos a través de la relación de los contenidos del curso de lenguas con la temática a la que están habituados. En este sentido, intervendría también el factor de que los alumnos podrían valorar de manera más positiva la relevancia de los materiales de cara a su preparación para un contexto laboral y profesional futuro. Otro factor que ya ha sido citado anteriormente es el hecho de que el aprendizaje de una segunda sea considerado como formación complementaria, lo que implica que los alumnos no puedan dedicar un importante volumen de horas a su formación lingüística. Este factor, también marcado por el contexto de la propia universidad, señala a priori hacia la idoneidad de poner a disposición de los estudiantes de dicha institución canales de práctica adicionales en formato *online* que les permitan libertad de actuación y de seguimiento y por tanto, resultados más eficientes en la consideración global del proceso. Esta idea guarda una estrecha relación con la consideración de que, en el proceso de diseño de materiales en un formato asistido por ordenador, resulta de vital importancia tomar las decisiones oportunas y justificadas en relación con los diferentes aspectos involucrados en el proceso, tales como temática y acciones, participantes y modo (Chapelle, 2003). Y un modo adicional de alcanzar el propósito de que los materiales sean lo más atractivos y efectivos posible es el canal *online* a través del cual los materiales son publicados y la posibilidad de incluir tantos recursos multimedia como se requieran para conseguir un entorno mucho más dinámico si lo comparamos con entornos de carácter más tradicional, como puede ser el seguimiento de materiales impresos, a los que los estudiantes ya están habituados.

La UPV, como una institución de enseñanzas técnicas, presenta un contexto de formación en lenguas que puede ser abordado desde dos enfoques y campos de estudio diferentes. El primero de ellos sería el del estudio de Lenguas para Fines Específicos y el segundo es el del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. En las secciones posteriores haremos referencia a estos campos, aunque sin poder olvidar que es en la lengua inglesa en la que estamos centrando

mayor atención. La aproximación a la formación lingüística desde este punto de vista hace que resulte necesaria la introducción de cambios en el modo en el que se concibe la enseñanza de lenguas, idea relacionada con el efecto *washback*, tratado en secciones anteriores. Dichos cambios serían aplicados a modo de innovación y a través de la inclusión de ideas relacionadas con nuevas aproximaciones al proceso de enseñanza, todo con el fin de aumentar el grado de motivación en los estudiantes, así como de fomentar o hacer surgir nuevas metodologías y enfoques al proceso de aprendizaje de una lengua. Dichos enfoques estarían caracterizados por el esfuerzo que los profesores han de realizar con el fin de adaptar los contenidos y los materiales a las necesidades, metas, intereses y expectativas individuales de sus estudiantes.

### **3.3.2 Aprendizaje y enseñanza del Inglés para Fines Específicos (IFE)**

Son muchos los autores que se han preguntado por las diferencias existentes entre los conceptos de inglés general e Inglés para Fines Específicos y entre aquellas situaciones de aprendizaje que podrían recibir o no la consideración de IFE. Un ejemplo de esta reflexión lo encontramos en la obra de las autoras Räsänen y Fortanet-Gómez (2008), quienes indican que la principal distinción que se ha obtenido a partir de la investigación es que en el caso del Inglés para Fines Específicos, éste se ocupa de las necesidades de los estudiantes en todas aquellas disciplinas que no sean artísticas o lingüísticas. Según dichas autoras, “ESP teaching uses the methodologies and activities of the various disciplines it is designed to serve, and it focuses on the language, lexis, grammar, discourses and genres, of those disciplines rather than using the general grammar, learners’ dictionaries and general public genres and discourses” (Räsänen y Fortanet-Gómez, 2008: 12). Dichas autoras también señalan que el propósito de aprender inglés en este caso sería el de comunicarse dentro de un contexto o dominio académico, ocupacional o profesional y la metodología podría ser muy diferente a la utilizada a la hora de enseñar inglés general. Una de las razones podría hallarse en el hecho de que están muy presentes las necesidades y demandas particulares y concretas que puede presentar cada contexto académico o profesional. Räsänen y Fortanet-Gómez (2008), quienes reflexionan sobre el papel que desempeña el inglés con fines específicos en la Europa actual y el grado de implantación en diferentes áreas de la Unión, afirman que la necesidad de aplicar metodologías de enseñanza basadas en los principios del Inglés para Fines Específicos es algo que puede sentirse en cada rincón del territorio europeo, a lo que se suma la insistencia por parte de las autoridades comunitarias para que los nuevos estudiantes



universitarios que se gradúen lo hagan con un dominio aceptable de inglés, que a su vez deberían completar también con la formación en otras lenguas europeas. Esa sería la meta u objetivo fundamental, una meta que se percibe ambiciosa al considerar las diferencias de nivel detectables entre los alumnos que acceden a la educación superior.

Para solucionar estos puntos negativos, se necesita de una instituciones comprometidas con la formación lingüística de sus alumnos, sea cual sea el grado que se encuentre cursando, con el fin de lograr que su formación llegue a ser lo más completa posible y pueda tener mejores opciones de cara a buscar un futuro profesional satisfactorio. Räisänen y Fortanet-Gómez (2008: 49) recogen también el efecto positivo del “European Harmonisation process for the reflection on language teaching and learning and the most appropriate methodologies to improve the quality of the task of the ESP teacher”. Palalas (2010: 238) se refiere a la necesidad de aunar en la solución ESP implementada en un contexto concreto “students’ needs and their demanding schedules”. Otro factor que desempeñaría un importante efecto positivo en la formación de un alumno es la movilidad del mismo, y también el reconocimiento de las cualidades profesionales entre diferentes países con vínculos políticos, económicos y educativos, no sólo a nivel europeo. Luzón (2009: 12-13) se refiere al diseño del proceso de formación en ESP en base al propósito de ayudar a los estudiantes a encontrar y desempeñar un trabajo en un contexto laboral “where communicative needs change and evolve continuously”, para lo que resultaría imprescindible “to prepare students to become autonomous life-long learners and to be able to continue to access education”. Según esta autora, los estudiantes autónomos son capaces de responsabilizarse de su propio aprendizaje y también de analizar qué es aquello que necesitan con el fin de una participación efectiva en una situación específica de uso de la lengua que se está aprendiendo. Dichos estudiantes serían igualmente capaces de tomar las decisiones oportunas acerca de cómo solventar aquellos problemas o dificultades que puedan experimentarse, siempre en base a las estrategias que resulten más adecuadas y que puedan responder mejor dependiendo de cada situación. En palabras de Luzón (2009: 13), “an approach focusing on the development of autonomy emphasises the importance of the students’ own pace and developmental processes, learning styles, self-monitoring and control over the learning process”. Dicha autora también recoge la importancia del inglés como *lingua franca* y las importantes implicaciones que este hecho tiene tanto para la enseñanza y el aprendizaje del inglés general, como para la enseñanza y aprendizaje del inglés específico. Krausse (2008) habla de los pre-requisitos para la movilidad y la necesidad de desarrollar competencias a nivel de

empleabilidad y comunicación a escala europea y preferiblemente en inglés. Räsänen (2008) pone el ejemplo de la situación en Finlandia para mostrar lo efectivo que resulta formar a los alumnos en el nivel lingüístico dotando de especial importancia al desarrollo de las competencias comunicativas que requiera, de manera específica, cada campo o profesión.

De acuerdo con Hussin (2006: 91), “as online delivery of courses is adopted by universities world-wide, there is a corresponding need to develop new forms of ESP support teaching”. Wilkinson (2008: 60) considera que “ESP is not a theoretically grounded approach to learning”, sino que se trataría más bien de “an accumulation of approaches that educators have designed for teaching the language of a set of specific disciplines or purposes to learners who are specialized or specializing in one or more of those disciplines”. Se trata de un autor que pone en evidencia lo difícil que resulta definir el concepto de enseñanza y aprendizaje del Inglés para Fines Específicos. A pesar de ello, trata de recopilar las tres características fundamentales que serían atribuibles al concepto ESP y que guardan una relación muy estrecha con los planteamientos que han guiado el diseño y desarrollo de los materiales tratados en la tesis, en la vertiente de los contenidos de carácter específico. En primer lugar, nos referiríamos a la importancia de dar respuesta a las necesidades específicas del estudiante. Esto se haría (segundo punto) tomando en muy seria consideración o utilizando como guía básica la metodología y las actividades de aquella disciplina con la que vaya a relacionarse la lengua. Y en tercer y último lugar, destaca la necesidad de que todo este proceso esté centrado en la lengua, en las destrezas, en el discurso y en los géneros que resulten necesarios para cada actividad. Dicha clasificación está basada en la obra de Dudley-Evans y St. John (1998: 4-5). Otros autores como Arnó Macià et al. (2006: 4) y Räsänen y Fortanet-Gómez (2008) también citan la recién incluida clasificación en su intento de fundamentar los principales criterios que rigen el enfoque del aprendizaje del Inglés para Fines Específicos. En palabras de Wilkinson (2008: 61), “ESP may be seen as a kind of problem-solving endeavour for the instructor, who has to select and adapt the ESP approach to the knowledge and skill needs required in the particular context”. Arnó Macià et al. (2006: 4) muestran la distinción entre las características absolutas del aprendizaje de Inglés para Fines Específicos, que serían las que se acaban de mencionar, pero también incluye una clasificación de características variables, también en base a la definición de Dudley-Evans y St. John (1998), que pasamos a enumerar:

*“ESP may be related to or designed for specific disciplines; ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English; ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be used for learners at secondary school level; ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners.”*

En esta sección, consideramos igualmente relevante y pertinente, hacer referencia al concepto de Inglés para fines académicos o en inglés, *English for Academic Purposes* (EAP). Dicho campo de estudio es considerado por Dressen-Hammouda (2008: 75) como “a process-oriented and genre-based approach to writing instruction, whose features are well established within decades of research in applied linguistics, rhetoric and L1/L2 composition studies”. De ese modo, afirman que “approaches to EAP writing instruction thus draw on current understandings of how L1 and L2 students acquire and develop specialized written language skills” (Dressen-Hammouda, 2008: 75). Autores como Lankamp (2008) señalan además, en su consideración sobre la implementación de cambios en los currículos que pretenden abordar la enseñanza del inglés con un fin concreto y específico, un hecho de gran relevancia para el caso concreto de diseño, desarrollo e implementación de materiales que se está tratando en la presente tesis. Ese hecho es el de considerar que el diseño de cursos *online* de formación en expresión escrita es un proceso más largo que el que conlleva el diseño de cursos para ser puestos en marcha en contextos presenciales, idea que podríamos extender más allá y no limitar únicamente al componente escrito de la lengua.

El enfoque sobre el desarrollo de destrezas a la hora de aprender una lengua es muy amplio y puede abarcar numerosos y variados puntos de vista y perspectivas. Algunos estudios que tratan la adecuación a unos fines específicos a la hora de aprender una segunda lengua o lengua extranjera, se centran, por ejemplo en los medios para desarrollar una competencia discursiva a nivel escrito, otros se centran en el diseño e implementación de propuestas de carácter innovador, en aspectos relacionados con nuevos materiales desarrollados para dicha finalidad, la introducción de canales o vías tecnológicas para apoyar o guiar el proceso de seguimiento de unos materiales concretos, los nuevos vínculos que se pueden ir creando entre profesores y alumnos con la introducción de las nuevas metodologías y con los cambios establecidos a nivel curricular, etc.

Algunos autores han centrado su investigación en los rasgos que tienen en común o en algunas de las coincidencias que pueden detectarse entre los campos de LSP/ESP y CLIL, como por ejemplo el hecho de que ambas impliquen la utilización de una metodología de enseñanza y aprendizaje que difiere de las aplicadas en contextos de inglés general. En ambos casos, no se trata únicamente de cambiar la lengua en la que tiene lugar la instrucción, sino que como vamos comprobando, implica la intervención de factores de calado que ejercen un papel fundamental a la hora de concebir el proceso. Son muchos los profesionales, en especial los que han impartido docencia en contextos de enseñanzas técnicas como el que plantea la UPV, que reflexionan sobre este factor y que dejan entrever la estrecha línea que a veces separa el área de LSP de la de CLIL. El campo de aproximación a la enseñanza de una segunda lengua en una institución como la que acabamos de citar está más cerca de los planteamientos y bases de la enseñanza de Lenguas para Fines Específicos. Sin embargo, la experiencia personal y la percepción detectada por parte de algunos profesores de lenguas es que a veces se cruza la línea entre la enseñanza exclusiva de la lengua y la enseñanza de contenidos científico-técnicos. Cruzar la línea significaría que un profesor en determinadas situaciones puede percatarse de que su explicación estaría más guiada a hacer comprender los contenidos específicos en sí que en la transmisión de conocimiento lingüístico en una disciplina. Esto puede deberse a diversos factores, pero la experiencia personal nos hace ver que es una situación más común en los primeros años de la educación superior, pues en algunas ocasiones hay contenidos que se presentan antes al alumno en un contexto formativo de lengua extranjera que en el de cualquier asignatura específica de carácter técnico de su correspondiente titulación. Un requisito para que se produzca el aprendizaje de contenido de forma satisfactoria a la vez que se estudia una lengua implica que los estudiantes estén involucrados en el proceso desde un punto de vista cognitivo. Y ésta sería una de las razones por la que los profesores, tanto de LSP/ESP como de CLIL han de considerar el modo de involucrar a los estudiantes y permitirles considerar y articular su propio aprendizaje (Coyle et al., 2010). Una idea esta última que un diseñador y autor de materiales siempre debería tener en mente con el fin de obtener mejores y más provechosos resultados.

Coyle et al. (2010) también plantean una afirmación que podría aplicarse a ambos enfoques de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras (LSP/ESP – CLIL), y es la necesidad de adaptar las metodologías de la enseñanza de contenidos para alcanzar unos niveles de dominio más altos. Esta sería una de las razones por las que los diseñadores y autores de materiales de aprendizaje deberían basar la

mayor parte de su trabajo en la necesidad de diseñar, crear e implementar materiales con la meta de que éstos sean cada vez más adaptables y efectivos, a la vez que se buscan modos que al final puedan contribuir positivamente en todo el proceso. De este modo, se considera que la conciencia lingüística y las estrategias de aprendizaje de lenguas juegan un papel fundamental a la hora de explorar los modos que podrían intervenir para lograr un aumento de los niveles de relevancia curricular, de la motivación y de la participación de los estudiantes en su propia educación (Coyle et al., 2010).

Forester (2011: 282) señala que algo que tienen en común o que comparten todos los cursos de lenguas con fines específicos (LFE) es “a strong emphasis on disciplinary subject matter, both as the goal of and means to language proficiency”. También indica que el área conocida como *Content Based Instruction* (CBI) en la universidad normalmente quedaba incluida dentro de la categoría *English for Academic Purposes* (EAP), cuyo cometido era la formación de todos aquellos estudiantes que tuvieran la intención de estudiar en universidades extranjeras donde no se hablara su lengua materna. Dicho autor (Forester, 2011: 282) recopila la clasificación realizada por Brinton et al. (2003). de beneficios o de ventajas que tiene la combinación del aprendizaje de una lengua con el aprendizaje simultáneo de contenido:

- “1. *Language learning requires focus on the actual use learners will make of it.*
2. *Relevant content takes learner needs and interests into account.*
3. *CBI builds on previous learner world and content knowledge.*
4. *Language learning is more effective in real contexts.*
5. *Focus on content supports comprehension of new input.*”

### **3.3.3 Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)**

La presente sección parte con la intención de explicar algunas de las bases y principios del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, un área de estudio o enfoque que en inglés es conocida como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Esta sección se inicia también valorando las ideas mostradas en la parte final de la sección anterior en las que ya se hacían visibles algunos de los rasgos que la relacionan con el campo de la enseñanza y el aprendizaje de Lenguas para Fines Específicos, y como algunos profesionales detectan que la línea que separa dichas áreas es a veces de extrema delgadez y por tanto, cruzada incluso sin que el profesor esté siendo consciente de ello en ese mismo momento. De nuevo aquí resulta relevante mencionar que el contexto de

la UPV, como institución de enseñanzas científico-técnicas, también plantea la posibilidad de seguir asignaturas de contenidos específicos en una lengua que no sea ninguna de las dos oficiales en territorio valenciano, es decir, español y valenciano.

El término CLIL apareció por primera vez en Europa en el año 1994, pero cuenta ya con una larga trayectoria. Se cree que el primer programa seguido en base a una metodología CLIL tuvo lugar 5000 años atrás, en el territorio que hoy es Irak. En dicho enclave, el idioma sumerio era utilizado como lengua de instrucción y canal para ayudar a la población a enseñar y aprender conocimientos en diversas disciplinas. Otro ejemplo histórico sería el latín, usado en amplias zonas europeas para enseñar disciplinas como derecho, medicina, teología, ciencia o filosofía. En la Europa actual, el conocimiento de una lengua extranjera, especialmente el inglés, es considerado no sólo como un componente adicional y de prestigio en el currículo formativo de cada estudiante, sino más bien como una obligación para poder lograr un trabajo acorde con la formación, en especial si se tiene en cuenta la libre circulación de ciudadanos del contexto europeo.

Una de la principales metas al poner en funcionamiento un programa CLIL consiste en centrar la atención en ayudar a los alumnos a entender y aprender tanto una segunda lengua como los contenidos específicos de una determinada materia. Coyle et al. (2010: 1) consideran CLIL como un “dual-focused educational process through which an additional language is used for learning and teaching of both content and language”, en el que el foco de atención debería hallarse en la fusión de contenido y lengua y no en una visión separada de los mismos. Dichos autores también afirman que la instrucción extensiva en una lengua vehicular requiere de un currículo diseñado con unos fines y unos objetivos muy claros, que no estarían sólo enfocados u orientados al dominio de los contenidos en sí, sino de la lengua mediante la cual están siendo estudiados. Algunas de las bases de la metodología CLIL, tal y como se concibe hoy en día, pueden verse ejemplificadas en las situaciones de aprendizaje que tienen lugar en áreas del mundo en las que se habla más de una lengua materna. Éste sería el caso, tal y como ponen de manifiesto Mehisto et al. (2008), por ejemplo, de la provincia canadiense de Quebec, en la que un grupo de padres, cuya lengua materna era el inglés, estaban preocupados por el hecho de que sus hijos no fueran a adquirir un nivel aceptable y adecuado de competencias y formación en dicho territorio si no aprendían antes con fluidez la lengua francesa. Considerando que el modo tradicional de enfocar la enseñanza de una lengua, en este caso el francés, no iba a ser lo suficientemente eficiente como para lograr que sus

hijos pudieran finalmente adquirir el mismo nivel de competencia y dominio que los demás alumnos, trataron de defender ante las autoridades pertinentes la creación de programas de inmersión lingüística en francés para que sus hijos pudieran estudiar en dicha lengua los contenidos de las materias que habían estado estudiando en inglés hasta ese momento. Otro ejemplo podría encontrarse en Reino Unido en los años 70. Se trata de un país en el que comenzaron a fomentarse los programas de inmersión lingüística con la idea de que podían contribuir muy positivamente en el desarrollo de los conocimientos de los alumnos, teniendo en cuenta la diversidad de procedencias de los mismos. Este modo de abordar la educación recibió el nombre de “Language Across the Curriculum”, y nació bajo la idea de que se podrían conseguir resultados más eficientes si se aunara la enseñanza tanto de contenidos lingüísticos como de contenidos específicos.

En la Europa actual, los propósitos con los que se plantean, diseñan y ponen en marcha los programas CLIL son bastante similares a los de los ejemplos que acaban de recogerse. Nos encontraríamos ante la necesidad de mejorar las oportunidades ofrecidas a los estudiantes para el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras con el fin de aumentar los niveles de cohesión y competitividad a nivel europeo (Mehisto et al., 2008). A la hora de tratar programas CLIL, también resulta relevante considerar el caso de China. El rápido crecimiento económico experimentado por dicho país ha aumentado el interés por mejorar las capacidades de la población en dicha lengua. La expansión del inglés no se percibe como una amenaza, sino como una herramienta para alcanzar intereses de carácter económico y comercial más allá de las fronteras nacionales. Este ejemplo es también el de otros países de esa misma zona geográfica. Además de la globalización, otro factor importante que requiere el dominio de otras lenguas extranjeras puede hallarse en la fuerza con la que cuenta la tecnología a día de hoy. Se habla del mundo como una “aldea global” movida por la economía y por las relaciones de carácter internacional. Esta idea es conocida por una gran mayoría de la población y de ahí las necesidades e intereses que se mueven en torno a ella y en torno a la necesidad de instaurar programas como los que plantea el enfoque CLIL. De acuerdo con Dalton-Puffer (2007), el inglés es la lengua que domina la escena CLIL, como lengua extranjera en Europa y también en muchos rincones de Asia, o como una segunda lengua en América del Norte y en otras partes de África y Asia.

El desarrollo y seguimiento de programas que siguen la metodología CLIL significa poner a disposición del estudiante un canal a través del cual puede aprender una segunda lengua de una manera efectiva, pues es

la lengua utilizada para la instrucción. Uno de los más importantes desafíos o puntos negativos se hallaría en el hecho de que un alumno podría obviar o no llegar a entender parte de los contenidos si las destrezas lingüísticas no están lo suficientemente desarrolladas. Ésta es una de las principales razones por las que se considera necesario que los profesores apoyen y consoliden el aprendizaje de aquellos componentes lingüísticos que no se dominen lo suficiente. Tres serían los objetivos fundamentales que forman el triángulo de CLIL: contenido, lengua y destrezas para el aprendizaje, de acuerdo con Mehisto et al. (2008), quienes también señalan que el objetivo último de las iniciativas CLIL se hallaría en la creación de las condiciones necesarias que permitieran apoyar todo el proceso para la consecución de las siguientes metas:

- Determinar con precisión el nivel adecuado para la consecución de objetivos concretos a través de las asignaturas que siguen la metodología CLIL.
- Determinar con precisión las metas de dominio funcional en las destrezas de expresión y comprensión escritas y orales al implementar un programa CLIL.
- Considerar, de acuerdo con la edad de los participantes, cuál es el nivel apropiado de competencia en la lengua materna en las destrezas de expresión y comprensión escritas y orales.
- Entender y valorar/estimar las culturas que se asocian con la lengua que se está aprendiendo en base a un programa CLIL, así como la lengua materna de los estudiantes.
- Considerar las destrezas y hábitos sociocognitivos requeridos para alcanzar las metas con éxito en un mundo que no deja de cambiar.

Según Dalton-Puffer (2007: 3), se plantea la siguiente reflexión: “CLIL classrooms are not typical language classrooms in the sense that language is neither the designated subject nor the content of the interaction, but the medium of instruction through which other content is transported”. Es éste uno de los motivos por el que el concepto CLIL suele ser considerado como un “umbrella term”, por su capacidad de cubrir diferentes enfoques educativos (Mehisto et al., 2008). Algunos de estos enfoques serían la inmersión, la educación bilingüe, la educación multilingüe, programas lingüísticos renovados y mejorados, etc. Quizás sea por este motivo por el que pueden encontrarse tanto defensores como detractores de dicha metodología. Aquellos que optan por defender el enfoque CLIL toman en consideración la investigación en torno a esta



área que ha demostrado el éxito en la implantación de este tipo de iniciativas y de las actitudes y opiniones optimistas de todos los actores que han formado parte e intervenido en el proceso optando y defendiendo la continuación y extensión de algunos de dichos programas (Mehisto et al., 2008).

Uno de los aspectos fundamentales a la hora de estudiar o analizar el área CLIL se halla en la consideración de los diferentes participantes en el proceso, fundamentalmente profesores y estudiantes. Son muchos los que piensan que los estudiantes que siguen dichas metodologías probablemente no lleguen a alcanzar los mismos niveles de formación que aquellos que estudian los contenidos en su propia lengua, lo que podría hacer que los primeros terminaran sufriendo una situación de desventaja a pesar de probablemente contar con mejor dominio de una lengua extranjera, o que incluso no cuenten en su propia lengua con las mismas capacidades que los compañeros que no sigan un programa CLIL (Mehisto et al., 2008). Sin embargo, algunos estudios han demostrado que los alumnos que siguen dichos programas han alcanzado los mismos e incluso mejores resultados que sus compañeros, mostrando mayor nivel, por ejemplo, en su capacidad de comparación entre lenguas, siendo más precisos en la selección de los términos a utilizar, deducir significados a partir de contextos, etc. En contra de lo que podría pensarse, los programas CLIL no están destinados únicamente a los alumnos más brillantes o con mejores capacidades. Normalmente se trata de programas abiertos y los alumnos suelen mostrar actitudes positivas considerando que se trata de entornos para el aprendizaje más participativos y enriquecedores (Mehisto et al., 2008).

La implementación de este tipo de programas lleva a preguntar qué es lo que se demanda de la figura del profesor. Según algunas opiniones, poner en marcha estos programas incurriría en importantes gastos de personal ante la necesidad de incrementar la plantilla. Otros autores consideran la necesidad de contratar personal que sea capaz de enseñar conocimientos y que a su vez domine la lengua de impartición de dichos conocimientos, o aquellos profesores que se sientan lo suficientemente cómodos para hacerlo y obtener resultados beneficiosos. De ahí la importancia de la planificación y ordenación de los pasos a seguir planteada por autores como Mehisto et al. (2008), existiendo numerosas soluciones para que los profesores que cuenten con las destrezas suficientes sigan programas de repaso o formación complementaria con el fin de enriquecer al máximo el proceso. La excesiva carga de trabajo que llega a plantear para el profesor, hace que la cooperación entre profesionales en este campo resulte fundamental, tal y como también recogen Mehisto et al. (2008). Una posible solución sería la creación de grupos de trabajo con el fin de

compartir y distribuir mejor las tareas para al final alcanzar altas cotas de eficacia y eficiencia.

CLIL también es considerado por diversos autores como el sueño o fin último a alcanzar del aprendizaje y enseñanza comunicativos y basados en tareas. De acuerdo con Dalton-Puffer (2007: 3), “there would be no need to design individual tasks to foster goal-directed linguistic activity with a focus of meaning above form, since CLIL itself is a huge task which ensures the use of the foreign language for authentic communication”. Así, la implementación de este tipo de programas y la práctica real a través de ellos se ha llevado a cabo de tres modos diferentes, según Dalton-Puffer (2007), a través de “substantial grassroots activities developed by individual teachers or teams at particular schools, by individual programmes developed at some schools, and occasionally by local education authorities”. De acuerdo también con dicho autor, cuando se pregunta a los profesores sobre los beneficios principales que puede experimentar un alumno que sigue un programa CLIL, el componente lingüístico que suelen considerar como más beneficiado es el de la adquisición de vocabulario, algo que resulta muy positivo cuando se sientan las bases para que los alumnos pasen a utilizarlo en su producción o expresión escrita y oral de la lengua. El punto contrario lo encontraríamos en la práctica de la pronunciación, pues según Dalton-Puffer (2007), ha llegado a detectarse una tendencia consistente en obviar este tipo de errores cuando se está prestando más atención a otros componentes. En el caso de un programa CLIL en francés, dicho autor considera la tendencia que puede detectarse en un aumento de los errores en el componente gramatical, quizás debido a la complejidad de la conjugación verbal en esta lengua.

Otras competencias asociadas a este tipo de entornos CLIL son la sociolingüística, la discursiva y la estratégica. La primera de ellas se define como “Knowledge of socially and culturally appropriate language use in terms of formality, politeness and interpersonal relations” por Celce-Murcia and Olshtain (2000: 16). La competencia discursiva se relaciona con el canal escrito, y tiene que ver con la formación explícita acerca de cómo secuenciar e integrar ideas en un texto unificado. La competencia estratégica se relaciona con “those skills that are necessary to cope with the fact that we do not live in a perfect world of flawless communication”. Un aspecto que debe entenderse y tomarse en consideración a la hora de plantear el enfoque CLIL es el hecho de que los participantes en el proceso puedan mostrar limitaciones lingüísticas por no tratarse de su lengua materna (Poulisse, 1994).

Volviendo a valorar algunas de las ventajas del planteamiento CLIL, podríamos resaltar, por ejemplo, la promoción que este tipo de programas supone para el componente sociocultural o para el entendimiento de la variedad o diversidad sociocultural. Ésta es una de las ideas recogidas por Do Coyle (2009) a la hora de presentar las características contextuales de un estudio de caso concerniente a la aplicación de programas CLIL. Una de las consideraciones fundamentales tiene que ver con el papel que desempeña la cultura en estos contextos formativos, pudiendo incluso ser vista como un aspecto fundamental al intentar alcanzar un entendimiento sociocultural pleno. Se considera que un programa CLIL no puede ser sólo visto como la integración de contenido y lengua, también debería ser planificado de modo que se produzca un desarrollo de dicha competencia sociocultural (Do Coyle, 2009: 105). Do Coyle señala que el enfoque CLIL es capaz de proporcionar “potentially powerful opportunities for developing intercultural learning at many different levels which lie beyond those offered in more traditional language learning settings”. Dicho autor toma en consideración una idea de Vygotski y Bakhtin que puede resultar muy clarificadora, y es el hecho de que la lengua, la comunicación y la cultura se construyen a través de la interacción.

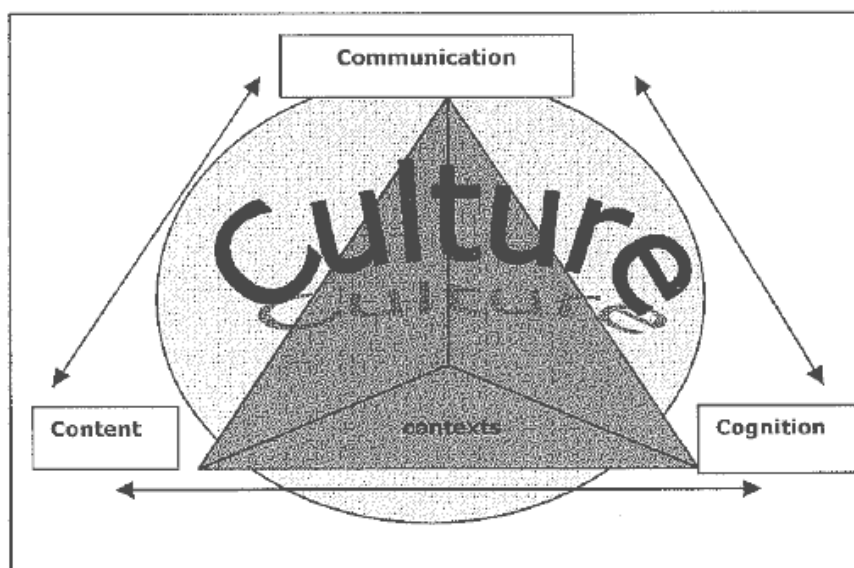
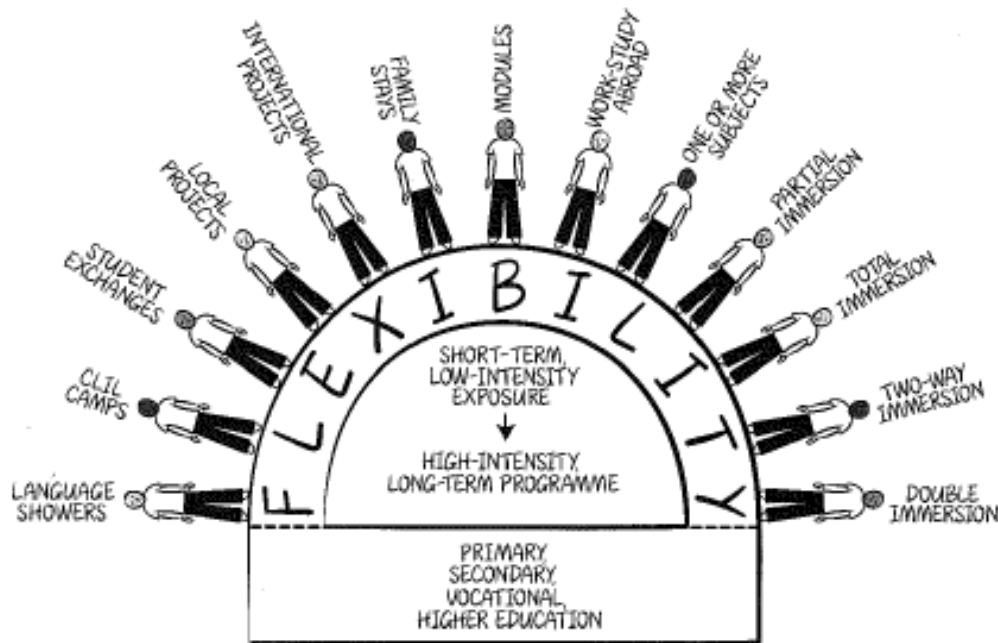


Imagen 7: Modelo de interacción propuesto por Do Coyle (2009)

Una consideración extendida es que la aplicación de los programas CLIL en educación lleva consigo un importante grado de cambios en el modo de concebir el proceso, pero, según reflejan Mehisto et al. (2008), la verdad se halla en el hecho de que muchos expertos se muestran de acuerdo al considerar que este tipo de programas pueden ser integrados y cumplir con los parámetros establecidos por los diferentes currículos

nacionales y regionales. Tal y como ya se ha planteado anteriormente, la metodología de aprendizaje quedaría asentada en tres aspectos fundamentales, que son el contenido, la lengua y las destrezas de aprendizaje.



Here are four examples of the varying types of CLIL-style activities:

Imagen 8: Representación del concepto de “Flexibilidad” por Mehisto et al., (2008)

Autores como Mehisto et al. (2008) se han ocupado de explicar algunos de los rasgos más representativos de la estructura metodológica de CLIL. Dicha estructura comprendería los siguientes enfoques múltiples: apoyo al aprendizaje de lenguas en las clases de contenidos, apoyo al aprendizaje de contenidos en las clases de lenguas, integración de varias asignaturas, organización del aprendizaje a través de temas y proyectos abarcando diferentes bases curriculares (y apoyo a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje), creación de entornos de aprendizaje seguros y enriquecedores, fomentando la autenticidad, el aprendizaje activo, establecimiento de bases y cimientos sólidos a partir de los conocimientos previos del alumno, actitudes, destrezas, intereses, experiencia, etc., y estableciendo vínculos cooperativos entre los participantes. Una de las ideas principales al desarrollar programas CLIL suele ser que las clases son vistas como un modo de trabajar y crear experiencias reales a la vez que se aprende una segunda lengua, pudiendo atender las necesidades lingüísticas con carácter inmediato durante el proceso de aprendizaje. Entre las desventajas podría hallarse, por ejemplo, y como una de las más recurrentes, el factor de la tensión que podría producirse entre las fronteras de contenidos específicos y contenidos lingüísticos. Otra ventaja

a la que se suele aludir es a la posible ralentización del proceso o que la baja complejidad lingüística también incida en esa dirección en el ámbito de los contenidos. Dalton-Puffer (2007) plantea el concepto de “Triadic Dialogue”, considerado como una de las bases para el desarrollo de una sesión CLIL, pues proporciona un modelo y una base estructural a través del cual poder desarrollar el conocimiento en una lengua para poder tratar al mismo tiempo con un campo concreto de conocimiento.

### **3.3.4 LFP y AICLE asistidos por ordenador**

González Pueyo et al. (2009) reflexionan sobre el modo en el que la integración de las TIC en la educación ha transformado de un modo radical el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, motivando a los profesores a definir nuevos modelos y estrategias para dicho proceso formativo. Dichos cambios también pueden percibirse en el tipo de materiales que se siguen y en el modo en el que los alumnos acceden a ellos. También ha dado lugar a cambios en el papel de mediador que desempeña el profesor, asumiendo también un rol de facilitador o guía a la vez que se extiende la práctica de lo que se conoce como “peer interaction”. En la presente sección se pretende ir haciendo un repaso por las reflexiones aportadas por algunos profesores que han dado pasos muy importantes en el campo de la integración de lenguas y contenidos específicos, a la vez que se trata de hacer uso de e implementar los diferentes medios o canales que la tecnología pone a nuestra disposición. Gimeno (2009a: 80) considera que “CLIL can be successfully implemented in diverse educational settings, i.e. in secondary, vocational or highest education”, siendo ésta una de las razones por las que afirma que “we shall look at different ways of integrating technology into the dual-purpose classroom (instruction of a particular subject matter and that of a foreign language)”.

Luzón (2009) considera que en los últimos años, el uso de la tecnología en el ámbito educativo ha ido ganando reconocimiento al mismo tiempo que su uso se iba extendiendo como práctica cada vez más habitual en muchas universidades. Valoramos como especialmente relevantes algunas de las consideraciones recogidas por dicha autora, como por ejemplo la siguiente: “Computer networking provides useful tools to implement approaches appropriate for ESP learning, e.g. problem-based learning, case-based learning, cooperative learning, project-based learning” (Luzón, 2009: 11), al mismo tiempo que “it makes easier to solve timetabling problems, so frequent when teaching ESP, and enables students to access a large amount and variety of authentic materials which

cater to diverse learning styles and different levels of language competence”. Esta última idea es también recogida por Mungra (2009: 180), quien afirma que se optó por el formato y canal *online* para la creación de un curso de inglés destinado a estudiantes de Medicina debido principalmente al factor temporal; “an online course was considered an attractive option, given that students have a larger number of clinical hours to complete for internship and thus find it difficult to attend to regular language classes”. La idea que acaba de mostrarse puede extenderse, aunque con los matices que fueran pertinentes, a otros campos como el de la ingeniería, dominante en el contexto de la UPV. Mungra (2009: 180) establece tres puntos o factores vertebradores para todo el proceso de implementación de los recursos creados: “student autonomy, integration with subject teaching and time-flexibility for students”. Todas estas consideraciones, junto con una última idea: “computer networking may contribute to a more personalised instruction, something which is extremely important in ESP classes, usually characterised by the heterogeneity of students”, desembocan en que muchos profesores decidan iniciarse en y formar parte de este proceso integrador. De acuerdo con la autora que venimos citando en el presente párrafo, y en base a una idea planteada por Chapelle (1998), el punto de partida a la hora de plantear el diseño de materiales o cursos *online* para contextos ESP debería ser sondear los principios pedagógicos que guían la elección de la opción tecnológica que vaya a ser incorporada en cada proceso o situación. El hecho de preguntarnos qué puede aportarnos la tecnología en general y el medio elegido en particular se une a la necesidad de considerar siempre el siguiente hecho: “when considering ESP courses, this question should be framed taking into account the specific characteristics of ESP learning and teaching and the needs of ESP students” (Luzón, 2009: 18). De este modo, para que un estudiante pueda alcanzar los niveles de autonomía necesarios en contextos de formación *online* es necesario que se le proporcionen todas las bases y material de apoyo que sustente de una forma sólida todo el proceso. Luzón (2009: 18) recoge que un estudiante podría alcanzar dichos niveles a través de las siguientes vías:

- *“By offering opportunities for learner control over the instructional path(s) to follow and rendering the possibility of self-repair and changing of options,*
- *By providing students with tools to plan and monitor their learning process,*
- *By giving learners control over a variety of media sources, materials and tasks,*
- *By letting students interact with hypermedia materials which offer different degrees of assistance through online help,*

- *By facilitating flexible feedback from peers and teachers,*
- *By encouraging reflective thinking,*
- *By providing social support for interaction and the sharing of ideas.”*

Luzón (2009: 22) aporta el dato de que los primeros entornos *online* para la práctica de ESP/EAP se desarrollaron a finales de los noventa y afirma que hasta el momento, “most ESP online learning environments have been designed as tools for blended learning, i.e. the integration of e-learning techniques and activities (e.g. online delivery of materials, online discussions) with classroom face-to-face learning experiences”. Luzón también considera que esta modalidad de aprendizaje puede incrementar de forma considerable los beneficios que un estudiante puede obtener y experimentar al combinar los puntos positivos provenientes tanto del aprendizaje en el contexto del aula y aquellos que aporta la educación a distancia. Según Trinder (2009: 35), “blended learning is at present being ardently embraced by universities”, cuya causa puede hallarse en aspectos tanto pedagógicos como pragmáticos. Trinder (2009: 36) desarrolla un estudio destinado a averiguar los modos en los que los alumnos perciben las características de diferentes entornos de aprendizaje, y cómo tratan de combinar dichas características con los requisitos que se les demandan en el proceso de desarrollo de su “own individual blend of learning opportunities”.

Arnó et al. (2009: 58) abordan la cuestión de que a través de tareas específicas, el entorno de aprendizaje desarrollado, conocido con el nombre *LEAP*, es capaz de sacar el máximo partido al campo de Internet y de la *World Wide Web* “to help learners develop strategies for information management, knowledge construction, communications and collaboration”. Dichas autoras parten de la base de que el diseño de materiales y los enfoques basados en recursos son cruciales para el desarrollo de la práctica y de la autonomía por parte del estudiante. Su principal función a la hora de desarrollar el entorno de aprendizaje *online* citado anteriormente era que fuera lo suficientemente flexible como para combinar la práctica cara a cara con la modalidad basada en el acceso autónomo por parte del estudiante. Esta necesidad pone de manifiesto lo necesario que resulta analizar al detalle el modo en el que organizar y presentar los materiales desarrollados con el fin de que éstos puedan ser adaptados de acuerdo con las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y niveles de competencia (Arnó et al., 2009). De esta idea también se deduce que la estructuración de los materiales en diferentes unidades temáticas les permitió no sólo aumentar el rango de variedad incorporado, sino también un incremento de la flexibilidad de cara a facilitar diferentes vías posibles para el diseño futuro y la inclusión de

nuevos contenidos. Arnó et al. (2009: 77) aportan las pautas o guías para el desarrollo de materiales y cursos para la práctica del EAP con el fin de lograr que dichos materiales lleguen a ser lo más motivadores posible, criterios que pasamos a mencionar por la gran relevancia que tienen en el proceso práctico de diseño y desarrollo de materiales tratado en la presente tesis:

- *“Meaningful tasks: students should be encouraged to perform a meaningful and purposeful task related to their academic needs;*
- *Academic orientation: The thematic contents of the materials should arouse in students a genuine academic interest and should be based on authentic and varied input from different sources, by combining different media;*
- *Engagement with topics and tasks: The topics should lend themselves to engagement in critical thinking, discussion and exchange of ideas and opinions;*
- *Multi-faceted role of the Internet: Not only a medium but also a source of input and a learning objective in itself;*
- *Genres;*
- *Exploiting technological resources to promote oral and written production;*
- *Process-product: the materials and tasks do not only focus on the resulting product but pay special attention to the process;*
- *Hypertextual structure for different learning routes: Proposing varied and flexible activities and making use of the hypertextual structure of the Web;*
- *Focus on form: In a contextualised manner to aid in the comprehension or production of messages.”*

Palalas (2010) cita a Warschauer y Healey (1998) para referirse a la necesidad de guiar los procesos de diseño de programas de Lenguas para Fines Específicos a través de un enfoque integrador y en torno a la perspectiva sociocognitiva, que enfatiza la incorporación y también integración de varias destrezas lingüísticas con el uso de la tecnología en contextos sociales del mundo real. Dicha autora muestra un ejemplo de combinación e integración entre la enseñanza de Lenguas para Fines Específicos y la tecnología móvil. Según Palalas (2010: 238), “the mobile technology incorporated in the course promised enhanced mobility and flexibility, as well as learning which can be spontaneous, personal, informal, contextual, portable, ubiquitous (available everywhere) and pervasive (so integrated with daily activities)”, compartiendo una idea mostrada por Kukulska-Hulme unos años antes (2005).

Forester (2011), al tratar la integración de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en el ámbito de la *Content Based Instruction*, reflexiona acerca de si dichas tecnologías pueden ser consideradas o bien como “herramienta” o como “medio”. Con respecto a



esta distinción, señala que el contenido real de los medios que utilizamos es menos importante que el medio en sí cuando lo que se tiene en cuenta es el efecto que va a causar en el comportamiento de las personas. Así, se cuestiona el hecho de que las tecnologías que se utilizan en el contexto educativo se consideren únicamente “herramientas”. Lo cierto es que la tecnología sí que puede tratarse como tal ante la posibilidad que nos ofrece para desempeñar tareas y funciones. Lo que hace que no puedan ser consideradas únicamente como “herramientas”, sino también como “medios” es el hecho de que “they also change the way humans experience both their environment and their relationships to other humans”. Forester (2011) señala la importancia de tener en mente todos estos conceptos e ideas a la hora de poner en marcha un proyecto destinado al diseño y la creación de materiales de aprendizaje. Según él, “the choice you make as to what types of ICT to use is as important as the actual content you decide on” (Forester, 2011: 298).

Bueno-Alastuey (2009), quien también pone de manifiesto la necesidad detectada en el entorno universitario de una mayor individualización y personalización del proceso formativo, señala el hecho de que los investigadores conozcan con claridad las numerosas posibilidades que la tecnología pone a disposición del docente en cada uno de los estadios de todo el proceso educativo en general y del proceso de diseño e implementación de materiales en particular. Sin embargo, señala que la integración en el currículum de dichos cambios y novedades puede ser vista como un proceso arduo. La clave para que el resultado pueda ser lo más positivo posible sería que los recursos implementados fueran integrados en la clase de inglés del modo más organizado y coherente posible para que pudiera obtenerse el máximo partido de ellos desde un punto de vista pedagógico, criterios a los que otros autores suman uno más, el de la relevancia pedagógica. Mungra (2009: 203) habla de efectividad pedagógica unida a tres factores claves: “a thorough understanding of the nature of the technological tools and what they can or cannot do, proper integration in the regular curriculum and finally the appropriate use of human and material resources”.



## **Capítulo 4. Proceso práctico de diseño, desarrollo e implementación de materiales *online* de creación propia para el aprendizaje de lenguas**

En el presente capítulo se realiza una inmersión completa al proceso de diseño, de desarrollo y finalmente de implementación de los nuevos materiales *online*, tratando aspectos clave y parámetros fundamentales en cada una de las diferentes fases. También se centra la atención en el asentamiento de las bases para la futura adaptación de dichos materiales y para la incorporación de mejoras y nuevos recursos.

En primer lugar nos centraremos en el diseño y desarrollo de los materiales, estableciendo, de forma detallada, todas las pautas y criterios teóricos que han intervenido durante ambos procesos. A continuación, nos adentraremos en los elementos que han desempeñado un papel y una influencia de carácter muy relevante en ambas fases, fijando la atención con un especial interés en el estudio de métodos preparatorios nivel B2 ya existentes tanto en formato impreso como *online*. En segundo lugar, se presentará la estructura del curso y el papel que el curso y el *tester* desempeñan como recursos complementarios de cara a proporcionar una preparación más completa y efectiva. En las secciones destinadas a la creación y edición de los materiales, desempeñan un papel protagonista aquellas que se ocupan de la plataforma *InGenio*, pues es esta plataforma la que ha permitido pasar del estadio de diseño al estadio de implementación de los materiales. A continuación se pondrá el acento en los contenidos del curso, comenzando por las secciones teóricas, llegando a las secciones prácticas en todas sus vertientes y concluyendo con los recursos y objetos complementarios creados e insertados como parte fundamental de dichos materiales. La última sección será la encargada de acercarnos la fase de implementación y las primeras tomas de contacto, por parte de los alumnos, con los materiales, poniendo el foco en la práctica de las destrezas orales, que generalmente suelen ser las que más interés suscitan y las que más dificultades plantean a la hora de diseñar,

desarrollar e implementar materiales en un formato informatizado en general y en un formato *online* en particular.

### ***4.1 Diseño y desarrollo de materiales de aprendizaje online de creación propia***

En el año 2003, Brian Tomlinson defendía la idea de que todo profesor de lenguas es también un desarrollador de contenidos, bien en lo que se refiere a mediar con el libro que va a utilizar, adaptando o añadiendo información suplementaria a los contenidos utilizados, o bien diseñando sus propios materiales de acuerdo con las necesidades que fije el contexto concreto en el que se encuentre desempeñando su actividad. Mishan y Chambers (2010: 1) afirman que “the field of materials development is concerned with strengthening the language learning basis of language teaching materials of all types, from publishing coursebooks to materials designed by practitioners ‘on the ground’ for specific teaching situations”. De acuerdo con ellas, es en los niveles más específicos, más locales, en los que puede detectarse una necesidad creciente para la adaptación de los contenidos. Es ésta una idea que puede relacionarse con el punto de contextualización de la presente tesis en el que se dejaba constancia de las necesidades concretas planteadas por la UPV en términos de los criterios lingüísticos que hace unos años se convirtieron en un requisito indispensable para la finalización de los estudios universitarios en dicha institución. De ahí la importancia de dar respuesta a situaciones y necesidades concretas con el fin de dinamizar desde el proceso de diseño hasta el proceso final de implementación de los recursos.

Colás Bravo (2001) indica que entre las actividades básicas que ha de desarrollar todo profesional del ámbito educativo se encuentran las de diseñar y aplicar programas capaces de cubrir distintas parcelas y ámbitos de la intervención educativa. De igual modo, plantea que la evaluación es una parte esencial de todo el proceso de diseño en tanto que posibilita adaptar, readaptar y mejorar dependiendo de cada circunstancia o situación. Dicha autora proporciona al lector las líneas generales, incluyendo elementos y funciones, que se deben tomar en consideración y seguir por todos aquellos profesionales de la educación que se inicien en las tareas de diseño y desarrollo de programas y materiales educativos/instructivos. Dichas fases serían las siguientes:

- “1. Detección (evaluación o diagnóstico) de necesidades.
2. Determinación de los objetivos.
3. Diseño de actividades y estrategias.

4. Organización y temporalización.
5. Evaluación.”

(Colás Bravo, 2001: 51)

En palabras de la autora a la que acabamos de hacer alusión, siempre que se inicia el diseño y el desarrollo de nuevos programas y materiales, se parte con la intención de dar respuesta a una necesidad previamente detectada con el fin de llegar a conseguir una mejora de las condiciones iniciales de las que se parte en el proceso. Durante esta primera fase, resulta imprescindible llevar a cabo un análisis y estudio del contexto y la situación en la que se pondrá en funcionamiento el programa o, en el caso concreto tratado en la presente tesis, los materiales. De igual modo es de vital importancia extraer información concerniente a los destinatarios, como por ejemplo, nivel de conocimientos con los que parten, las características concretas de cada grupo, así como sus formas de trabajar, intereses, el ambiente familiar o agrupamiento en el que desarrollan su vida diaria, etc. (Colás Bravo, 2001). A continuación se valoran los objetivos principales que se pretenden alcanzar mediante el diseño e implementación de los nuevos programas o materiales. Dichos objetivos tendrán una repercusión directa en aspectos como la planificación, el desarrollo y la evaluación, a la vez que servirán como orientación y apoyo para la toma de decisiones por parte del educador en las distintas fases de las que puede costar el proceso educativo (Colás Bravo, 2001). Youngs et al. (2011: 24) también se hacen eco de la consideración de que, para llevar a cabo todo el proceso de evaluación de materiales de aprendizaje o de diseño de tareas, lo mejor es partir de la base de unos objetivos de aprendizaje específicos y claramente definidos, de la investigación en torno a la adquisición de segundas lenguas y de principios pedagógicos.

Así, para la correcta consecución de los objetivos, resulta imprescindible plantear un conjunto de acciones y actividades que persigan de forma decidida y determinada dichos fines. Durante la fase de diseño y creación de materiales, tal y como se indicaba en la lista que ha sido presentada recientemente, los conceptos de organización y temporalización resultan igualmente determinantes. En el caso concreto que nos ocupa, estaríamos hablando de la estructura y composición de los materiales creados y del planteamiento de las diferentes fases de seguimiento e implementación a seguir. Uno de los últimos pasos sería tanto la evaluación de los estudiantes como la evaluación y validación de los propios materiales desarrollados, fases éstas que quedarán recogidas en los siguientes capítulos de la tesis. Colás Bravo (2001) también hace alusión a dichos estadios del proceso al afirmar que la fase de evaluación proporciona

información de gran utilidad a la hora de valorar un programa, puesto que es capaz de ofrecer datos concretos que permitirían una posterior toma de decisiones. Dichas decisiones tendrían efectos y repercusión directa en los materiales o en el programa previamente diseñado e implementado.

Volviendo a los criterios que han de regir toda fase de diseño y también de desarrollo de materiales de creación propia, autores como Arnold y Ducate (2011: 13), haciendo alusión a ideas previamente tratadas por Chapelle un año antes, enfatizan con rotundidad “the importance of considering effective task design that engages learners in successful learning strategies and valid assessment of students learning when researching pragmatically-driven research topics such as individualized learning and hybrid learning”. En esta línea, autores como Rüschoff (2009: 46) recogen que “language learning is more than the simple learning of grammatical rules or the acquisition of vocabulary”, prestando atención a lo importante que resulta que los estudiantes se sitúen en una posición desde la que puedan desarrollar una comprensión y entendimiento completo de los aspectos tanto lingüísticos como culturales que sustentan la lengua que se está aprendiendo. El profesor Rüschoff señala que “theorists as well as practitioners are beginning to accept that a traditional transmission model of learning cannot foster the kind of skills and competencies needed to successfully communicate in a target language context” y el hecho de que “learning must be recognised as an act in which a learner plays the role of an active constructor of knowledge”.

Continuando con los planteamientos iniciales en torno a la creación de nuevos materiales, consideramos el hecho de que, a la hora de plantear el desarrollo de los mismos, resulta imprescindible valorar el concepto de “individualized instruction”. Youngs et al. (2011: 34) plantean cómo este concepto se centra en el hecho de que los profesores o desarrolladores de materiales analicen al detalle los “differentiating factors” y sean capaces de incorporar “elements contributing to language learning”. La función del profesor sería principalmente la de “noticing learner differences and choosing CALL materials that will facilitate individualized instruction”. Los fundamentos establecidos por Richards y Rogers (2001: 30) son los siguientes:

- 1. Materials will allow learners to progress at their own rates of learning.*
- 2. Materials will allow for different styles of learning.*
- 3. Materials will provide opportunities for independent study and use.*
- 4. Materials will provide opportunities for self-evaluation and progress in learning.”*

Levy y Stockwell (2006: 196) consideran que el diseño de materiales destinados al aprendizaje de lenguas asistido por ordenador es una labor mucho más ardua y complicada que la simple recopilación de información o de sitios web que reúnan material concreto para el aprendizaje. Ambos consideran que el punto de partida para el diseño de material formativo para afrontar el aprendizaje de lenguas extranjeras es crítico. Estos autores (2006: 10) destacan el hecho de que los profesores de lenguas podrían ser considerados además como diseñadores, pues no sólo muchos profesores se dedican también a diseñar o adaptar materiales, sino que a menudo se involucran en la creación de actividades, tareas o cursos que logren satisfacer las necesidades específicas o concretas de sus alumnos. El tema del diseño de nuevos materiales tiene mucha cabida y goza de una gran adhesión en el mundo CALL. Estos autores incluyen en su publicación una variedad de materiales de CALL con la intención de ofrecer al lector y futuro diseñador una visión del ámbito del diseño y la producción de materiales para el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador. Los principales ejemplos fueron elegidos con el fin de mostrar al lector puntos concretos (Levy y Stockwell, 2006: 13), como por ejemplo:

1. Los materiales desarrollados son el fiel reflejo de la tipología exacta a la que pertenecen. Este punto podría resultar especialmente útil para comprender la necesidad de crear cursos bien definidos y con objetivos muy claros para que la consecución de los mismos resulte más efectiva y fácil para el usuario final del material.
2. Los materiales desarrollados deben contar con elementos que demuestren: un punto de partida claro, motivación y fundamentos teóricos concretos, orientación del curso o programa educativo, orientación de las tareas o actividades, orientación de las destrezas, elección tecnológica, tutores CALL, herramientas CALL e integración.
3. Los autores suelen ser personas con experiencia en esta línea de trabajo y con un largo recorrido en el campo. En el caso que ocupa al presente curso, el desarrollador principal es personal investigador en fase de formación, bajo la supervisión y con la intervención de la Directora del Grupo de investigación CAMILLE, la Dra. Ana Gimeno, quien cuenta con una gran experiencia docente y en la investigación en el área de CALL y en la producción de nuevos cursos y materiales de carácter innovador. La Dra. Gimeno ha sido también la principal impulsora de la

herramienta de autor *InGenio* y presidenta de EUROCALL, la Asociación europea para la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. La plataforma *InGenio*, tal y como se ha venido desprendiendo de la información facilitada hasta este punto, ha sido la plataforma utilizada para la edición y la publicación del curso preparatorio FCE. También se ha contado en el proceso con la participación y la colaboración inestimable de personal informático cualificado conocedor del sistema *InGenio* en todas sus vertientes y posibilidades de uso y aplicación. La plataforma *InGenio* será presentada al detalle a lo largo del presente capítulo.

El diseño y creación de un curso implican la consideración de un importante volumen de factores que influyen de un modo u otro a tales procesos. Las personas que se plantean la planificación y desarrollo de cursos de lenguas suelen ser actores directos en el proceso educativo. En el caso de los diferentes cursos de lenguas creados con y para la plataforma *InGenio*, los redactores de los contenidos, y por tanto, los diseñadores y creadores de dichos materiales son profesores de lenguas (personal docente e investigador) e investigadores (personal investigador, en formación para el desempeño de la investigación). Estos actores adoptan el papel de diseñadores y redactores de contenidos. La mayoría de profesionales que inician el proceso que desembocará en la creación de un curso suelen ser personas familiarizadas con los contextos educativos del aula (Dubin y Olshain, 1986: 1). Fraida Dubin y Elite Olshain (1986: 2) citaban la clasificación llevada a cabo por Taba (1962: 12) de los pasos que un diseñador de cursos debe seguir para la obtención de resultados positivos y eficaces. Su listado recibía el título de “Curriculum processes” e incluía los siguientes puntos: 1. Diagnóstico de las necesidades, 2. Formulación de los objetivos, 3. Selección de los contenidos, 4. Organización de los contenidos, 5. Selección de las experiencias de aprendizaje, 6. Organización de las experiencias de aprendizaje, 7. Determinación de qué evaluar y los medios con los que se llevará a cabo dicha evaluación. Además de estos puntos, Fraida Dubin y Elite Olshain (1986: 2) incluían, entre sus ideas y sugerencias para el diseño de cursos, la idoneidad de tomar en consideración otros aspectos tales como las necesidades sociales, institucionales y del entorno en el que se pongan en marcha proyectos de este tipo. De este modo, una de las principales reflexiones concierne al peso que ejerce el contexto en el que se desarrollan los cursos, pues las necesidades u objetivos de los actores que intervienen en dicho entorno serán los que guiarán a los profesionales dedicados a los fines que venimos presentando.



Para explicar las circunstancias y factores concretos que han intervenido en la creación del curso de inglés B2, resulta muy útil la inclusión y consideración de los puntos tratados más arriba, poniéndolos en relación con el proceso conducente a la finalización y consecutiva implementación de los materiales preparatorios mencionados. En el punto relativo al diagnóstico de las necesidades, pueden incluirse algunos aspectos tales como la importancia de ofrecer al alumnado de la UPV un curso informatizado que le permita obtener el título FCE u otro equivalente que también conduzca a certificar el nivel B2, establecido como requisito por la propia institución en base a los nuevos criterios de la legislación europea. También se puede situar dentro del diagnóstico de las necesidades la posible utilización del curso por parte de profesores universitarios de la propia UPV, como complemento a sus asignaturas de lengua inglesa. El hecho de que la certificación de un nivel determinado de lengua, preferiblemente el inglés, se haya situado ya no como una opción u optativa para los alumnos, sino como una necesidad imperiosa, y teniendo en cuenta la importante carga horaria de muchos de los estudiantes de la UPV, se ha llegado a la conclusión de que podría ser un factor de gran ayuda el contar con un medio útil, de fácil accesibilidad y uso, que les permita estudiar inglés o practicar mediante la realización de actividades en cualquier momento o lugar. Este hecho les facilitaría, por tanto, el proceso de acoplar el estudio de lenguas extranjeras dentro de su currículum personal y de su horario.

En el punto dos, en el caso de la formulación de los objetivos, intervienen factores tales como la necesidad de crear un curso novedoso, útil, eficaz y a la vez atractivo. Avanzando en el presente capítulo, se pondrá a disposición del lector una importante sección destinada al análisis de métodos ya existentes, tanto en formato impreso como *online*. La intención principal de dicha sección es la de analizar y resaltar puntos positivos y negativos de recursos ya existentes, así como obtener influencias y tratar de incorporar los aspectos más llamativos o que se consideren más útiles para el propósito principal de ofrecer un resultado final de mayor calidad. El objetivo esencial es satisfacer finalmente las necesidades de los alumnos con respecto al nivel de lengua que pretenden alcanzar, y que igualmente pueda conducirles a la preparación, en base a los contenidos teóricos ofrecidos y las actividades de diversas tipologías planteadas, a la superación de un examen que equivalga al nivel B2 y en concreto el examen *First Certificate in English*. En los siguientes capítulos se incorporarán también secciones encargadas de determinar de qué modo puede llevarse a cabo la evaluación de un método concreto. Proceso que se inicia y se desarrolla con la principal intención de comprobar tanto la eficacia de los mismos mediante los resultados finales

de los alumnos, o a través del grado de satisfacción mostrado por todos aquellos que recurren a él como canal para conseguir sus propósitos.

El tercer punto concierne a la selección de los contenidos y el cuarto a la organización de los mismos. Los contenidos a incluir en el curso preparatorio ya están muy bien definidos si se considera tanto el nivel B2 que fundamenta el examen, así como las propias directrices marcadas por el organismo encargado de ofrecer dicho examen. Dichos criterios serán tratados de forma detallada en secciones posteriores. El hecho de que la sección de análisis de métodos previos cobre tanta importancia en el presente capítulo encuentra su explicación a la hora de hablar tanto del nivel de lengua de los contenidos que se integrarán en el curso, como al considerar las bases para la redacción de la parte teórica. Las secciones teóricas con más peso en los materiales son las de “Writing”, estableciendo los criterios y parámetros que el alumno debería tener en cuenta y respetar de cara a la producción de textos de mayor calidad y acordes con los estándares requeridos, y también aquellas centradas en los puntos gramaticales o contenidos léxicos. La recopilación de ideas pedagógicas, metodológicas y organizativas, así como la observación y detección de temas que resultan recurrentes y frecuentes en los diversos manuales observados hasta el momento son tareas desarrolladas con la intención de que el curso resultante responda con efectividad a unas necesidades concretas y proporcione resultados satisfactorios en el momento de ser utilizados por parte de los estudiantes. El curso, como también se tratará de forma mucho más detallada posteriormente, se fundamenta esencialmente en una organización temática por unidades, dentro de las cuales se sigue la clasificación por destrezas en base a la prueba oficial de Cambridge. Dichas unidades han sido diseñadas con la intención de ir incorporando diferentes secciones centradas en la práctica y el aprendizaje de la lengua en base a contenidos específicos de las diferentes titulaciones de grado ofertadas por la UPV, así como contenidos que recojan diferentes expresiones idiomáticas o elementos discursivos que fomenten la producción escrita y oral de los alumnos. Los contenidos teóricos, incluidos casi exclusivamente, en las secciones de “Writing” y “Use of English”, son de creación propia, desarrollados en base a la toma en consideración de aspectos como la estructuración, la clasificación y los contenidos que forman parte de métodos precedentes con características similares. El corpus principal de ejercicios a incluir en el curso pretende respetar la tipología de los ejercicios incluidos en el examen oficial de Cambridge vigente en el momento en el que se

comienza con la edición del mismo<sup>15</sup>, no sólo con la intención de que los recursos se conviertan en una herramienta útil de cara a la preparación del FCE, sino también por la fuerte presencia de dichas tipologías de ejercicios en un volumen muy considerable de los métodos para la enseñanza del inglés a nivel global. Tal y como se ha puesto de manifiesto, otro de los objetivos es que el curso también incorpore un importante número de ejercicios que se ha pasado a denominar “actividades o ejercicios complementarios”, cuyo objetivo principal será la práctica de puntos concretos principalmente léxicos y gramaticales que se consideren como especialmente dificultosos o problemáticos de acuerdo con la valoración en base a métodos precedentes o en base a criterios que tengan un peso específico importante en el examen oficial.

En relación a los puntos quinto y sexto de la clasificación facilitada con anterioridad, relativos a la selección y organización de las experiencias de aprendizaje, se podría aludir igualmente al párrafo anterior. Si por experiencias de aprendizaje se entiende el modo en el que se estructuran los diversos contenidos integrados, cabría destacar dos ideas fundamentales. Pero se debe tener en cuenta, además, que el fin ha sido el de lograr un planteamiento de estos contenidos que fuera lo más eficaz y atractivo posible para el alumno que los utilice de forma autónoma o para el profesor que los incorpore como parte de su metodología docente:

1. La plataforma *InGenio* ofrece un diseño que permite adaptar los contenidos a las necesidades específicas que establezca un determinado curso. Esto explica que en el momento de plantear la creación de nuevos materiales, se pueda ya contar con la certeza de que el sistema de edición y publicación del curso ofrecerá las facilidades que permitan dar cabida a todas las exigencias, tanto del continente como del contenido, tanto a nivel audiovisual con la incorporación de imagen y sonido, como en el caso de los contenidos en sí, para los que se cuenta con numerosas plantillas que facilitan la introducción, estructuración y delimitación de la información.

2. El hecho de que Internet se convierta en el medio que permitirá la publicación del curso también añade un plus de interés y

---

<sup>15</sup> El curso publicado en *InGenio* se ha desarrollado de forma que pueda responder con facilidad a los cambios que se van introduciendo cada cierto tiempo y de forma progresiva en el examen oficial *Cambridge First Certificate in English*. La última renovación del examen ha tenido lugar en enero de 2015, pero tanto el desarrollo de los materiales como la fase de experimentación y validación con los mismos se han llevado a cabo tomando como base la versión inmediatamente anterior.

eficacia de cara al alumno. La red de redes se convierte en un marco de incomparable eficacia para ofrecer materiales más completos, actualizados con mayor frecuencia y por tanto, más eficaces de cara a la obtención de mejores resultados en los momentos decisivos.

Con respecto a la creación de cursos o materiales educativos o formativos para el entorno de Internet, se abre la puerta a numerosas reflexiones acerca de la idoneidad de este medio en algunas de sus facetas, así como de los posibles argumentos contrarios que han podido ir surgiendo. Internet ha sido definido en muchas ocasiones como una súper autopista de la información, proporcionando una accesibilidad a la información ilimitada y de gran rapidez. Ushi Felix (2003: 7) consideraba que el escenario planteado por Internet ofrece unas condiciones idóneas que difícilmente pueden hallarse en cualquier otro ámbito educativo, especialmente si se tiene en cuenta que la gran promesa de los entornos *online* es producir y aportar espacios de aprendizaje cuyos resultados puedan ser moldeados por el propio proceso, combinando los intereses de los alumnos, sus habilidades, su experiencia tecnológica o lingüística, la dinámica de grupo, y al mismo tiempo todos estos puntos contribuyendo de forma conjunta a un interés común. De este modo, se marcaría la diferencia entre la creación de métodos estáticos e inamovibles y métodos que creen interactividad y conectividad entre los diversos participantes en el proceso, y entre ellos y el entorno utilizado. Ushi Felix (2003: 9) también considera que la tecnología puede utilizarse con múltiples propósitos, entre los que sobresalen dos que definen claramente todas las facetas positivas; para la creación de entornos de aprendizaje en los que un profesor imaginativo pueda diseñar una serie de tareas y proyectos colaborativos, en los que tanto el proceso de creación, como las metas resulten estimulantes y alentadores, siendo capaces de abarcar la diversidad que caracteriza a los grupos de estudiantes, y a su vez, de satisfacer sus intereses propios. El otro punto positivo es el hecho de que la tecnología permita desarrollos novedosos en ICALL y un manejo sofisticado por parte de aquellos que se encargan de la programación, lo que permite llegar a ofrecer actividades destinadas al aprendizaje bien estructuradas y hechas a la medida de los puntos débiles y fuertes de cada alumno, lo que permite también proporcionar un *feedback* más sofisticado. De este modo, una de las principales ventajas de los entornos de aprendizaje *online* consiste en aportar a los actores involucrados en el proceso educativo o de aprendizaje, es decir, a profesores y alumnos, un medio novedoso que posibilite la creación de fuentes de información y de práctica, que satisfagan a la perfección las necesidades específicas e individuales y aquellas que puedan ir surgiendo puntualmente.

En lo referente al último punto del listado anterior, concerniente a la determinación de qué se va a evaluar y a los medios con los que se llevará a cabo dicha evaluación, se debería distinguir entre la evaluación del método creado y la evaluación de la producción del alumno. Ambas pueden resultar complementarias, pues una actuación eficiente por parte del alumno pondría de manifiesto la eficacia y corrección del curso creado. El alumno podrá seguir los contenidos teóricos del curso, así como realizar las múltiples actividades que lo compondrán, y a su vez tendrá también la opción de comprobar sus resultados gracias a los sistemas de corrección automática que incorpora *InGenio*, en aquellos casos en los que ésta sea posible. Por otro lado, se encuentran aquellas secciones en las que tanto la producción del alumno como la corrección pueden contar con un mayor grado de libertad, lo que requerirá la figura de un profesional docente que emita un *feedback* específico y personalizado. El objetivo del curso preparatorio es que pueda utilizarse en ámbitos de autoaprendizaje y de aprendizaje autónomo, dos modalidades de acceso y evaluación que serán recogidas en la sección destinada a la implementación, que se incluye en este mismo capítulo. Es decir, un alumno podría seguir el curso siendo guiado por un tutor, pero también sin el apoyo de esta figura, pues se incluirán las utilidades y los contenidos necesarios para que la preparación pueda ser completamente independiente. En el caso, recientemente mencionado, de aquellas actividades o producciones orales y escritas en las que fuera necesario un *feedback* mucho más concreto y personalizado, la solución sería incorporar una sección aclaratoria y un mayor número de explicaciones teóricas que focalicen su atención en aquellos puntos que puedan resultar más conflictivos de acuerdo con experiencias anteriores. Una vez que el curso pase a formar parte de la programación educativa de algunos docentes de la UPV, se podrá crear una sección en la que, teniendo en cuenta la experiencia real y la experimentación con los primeros alumnos, puedan recogerse y enumerarse factores clave, aspectos dudosos, consejos prácticos y claves específicas que refuercen la preparación de todos los que inicien el curso de forma completamente autónoma.

La evaluación del curso podrá realizarse de diferentes formas, y de nuevo se remite al capítulo quinto de la presente tesis, donde se incorporarán de forma exhaustiva aquellos factores que pueden resultar clave para la evaluación de las diversas metodologías o de los diversos cursos. Destacamos, como adelanto, la realización de encuestas o cuestionarios previos y también posteriores con el fin de conocer los grados de progresión y de satisfacción entre los propios alumnos.

Volviendo a centrar la atención exclusivamente en el proceso de diseño y desarrollo, cabría recopilar algunas de las preguntas clave que Fraida Dubin y Elite Olshtain (1986: 5) creen conveniente plantear en los estadios previos al inicio del desarrollo de métodos formativos. Dichas preguntas se recogen a continuación: ¿Quiénes son los estudiantes?, ¿quiénes son los profesores?, ¿cuál es el programa que satisfará las necesidades de este caso concreto?, ¿dónde se implantará dicho programa?, ¿cómo se llevará a cabo el proceso de implantación? Las respuestas a estas preguntas han configurado las líneas iniciales y básicas que comenzaron a definir las claves para la creación del curso de inglés B2 y por tanto, determinan, en gran medida, la base de los parámetros teóricos que fundamentan el diseño y desarrollo del mismo.

Ante los puntos anteriores, puede observarse cómo, a la hora de plantear el desarrollo de un curso, se han de tomar en consideración numerosos factores que podrían intervenir de un modo u otro en los resultados finales logrados mediante el material resultante. Dominique Hémar (2003: 21) habla de “design considerations”, es decir, los puntos a considerar durante el diseño del material que se empleará en los contextos de aprendizaje. Algunos de los puntos que intervienen en el proceso de diseño de materiales serían los objetivos y propósitos y el contexto de aprendizaje en sí, así como todos aquellos elementos que faciliten la conceptualización del proceso de diseño dentro de un contexto más amplio como es el entorno de aprendizaje. Dominique Hémar (2003: 22) muestra la importancia y relevancia de conocer y entender a los usuarios del material de aprendizaje desarrollado, así como los modelos mentales que pueden ayudar en el proceso y en lo referente a cómo poder identificar y explotar los requisitos fijados en torno al usuario. Otra de las claves que ayuda a hacer el proceso de diseño de un curso de lengua asistido por ordenador más efectivo, de tal modo que el producto final goce de mayor y mejor uso y resultados, es que sea diseñado rigurosamente y procesado racionalmente (Hémar, 2003: 23). Si se cumplieran estos factores, se conseguiría desarrollar cursos que además de poder ser utilizados por un grupo determinado de estudiantes, también posibilitarían la obtención de mejores resultados. Las claves ofrecidas por Hémar (2003: 24) son: desarrollar un diseño, dar respuesta a los requisitos establecidos en una fase previa a la creación o el diseño y finalmente evaluar la aceptabilidad de las decisiones tomadas en las fases anteriores. Dicha autora (2003: 29) también incorpora, en su visión sobre el diseño para la aceptabilidad, la definición que ofrecen Preece et al (2002: 204) sobre el término “requirement” (necesidad/requisito): “A requirement is a statement about an intended product that specifies what it should do or how it should perform”. También de Preece (2000: 275),

Hémard incorpora los factores que deben guiar la usabilidad de un producto destinado al aprendizaje *online* de lenguas, quien ordena las siguientes categorías: navegabilidad, acceso e información.

Levy (1997) destaca el posible papel del profesor como autor y muestra datos muy significativos que abalan la concepción o idea de que entre las tareas fundamentales de un profesor, no sólo debería estar la labor docente y el seguimiento con fidelidad de materiales disponibles y que han sido creados por otros autores, sino que deberían involucrarse también en la elaboración de nuevos recursos. Los datos a los que se hacía referencia al comienzo del párrafo tienen que ver con los resultados de una encuesta sobre CALL que trataba de aportar información relevante sobre los diversos factores y fases que afectan al proceso de desarrollo de nuevos materiales con fines formativos y preparatorios en el campo del aprendizaje de lenguas. Según la misma, un 73,2 % de los encuestados opinaba que los profesores deberían formar parte del proceso de producción de los materiales y adoptar, de ese modo, el rol de autor, creador y redactor de materiales escritos que sirvieran de apoyo al *software* destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Tan sólo un 8,5% opinaba lo contrario. En cuanto a la idea de que los profesores aprendieran a ocuparse de tareas o aspectos enfocados puramente desde el ámbito informático, la tendencia era diferente. De este modo, un 52,4% opinaba en contra de la idea de que un profesor de lengua extranjera tuviera que aprender a programar, y sólo un 4,8 se mostraba a favor.

Las soluciones que con mayor frecuencia adoptan los profesores de lenguas, aquellos que tratan de incluir novedades en sus contextos educativos con el fin de hacer sus clases más efectivas a la par que atractivas, van encaminadas a la introducción de la web mediante la creación de una página personal que incluye información teórica y ejercicios prácticos. La información teórica adicional a la impartida en clase normalmente se considerará útil para sus alumnos, como también lo serán todos los ejercicios complementarios, que tratarán de fomentar la práctica extra, sumada al esfuerzo que implica para los alumnos la realización de aquellos que ya ofrecen los manuales utilizados en clase. Los profesores o profesionales docentes a menudo encuentran páginas web con contenidos interesantes o con elementos para favorecer la agilización de sus clases o de los contenidos presentados en las mismas, hecho que con frecuencia les conduce a crear sus propias bases de recopilación *online* que permitirían el acceso de sus alumnos en cualquier momento o lugar. Es por ello por lo que estas páginas web personales de los profesores también suelen incluir enlaces a otras páginas o materiales virtuales destinados a aumentar los conocimientos de los alumnos o a

aclarar todos aquellos puntos que les resulten más dificultosos o que puedan ocasionar una mayor pérdida de tiempo en el aula (Godwin-Jones, 2003: 43). Estos entornos suelen caracterizarse por incorporar sistemas que facilitan y agilizan la comunicación entre alumnos y también entre ellos y su profesor o profesora, quien podrá utilizar este entorno virtual para la publicación de noticias, resultados o notas aclaratorias o informativas. Su carácter abierto y de red de redes permitiría la introducción de novedades de forma inmediata, así como la introducción de materiales actualizados o renovados o la corrección de posibles errores o erratas que no hayan sido detectados en el momento previo a la publicación de los mismos.

Godwin-Jones (2003: 44) incorpora, en uno de sus artículos destinados a todos aquellos aspectos que giran en torno al diseño de cursos de lenguas *online*, una reflexión y un análisis del entorno de los cursos de lenguas publicados a través de Internet. Una de sus ideas principales consiste en afirmar que dependiendo del número y la naturaleza de los elementos incluidos en el curso, así se verá afectada la organización del sitio web y la navegación en la misma (Godwin-Jones, 2003: 45), lo que implicará que se conviertan en factores importantes a tener en cuenta a la hora de emprender el diseño de materiales de aprendizaje. De este modo, se piensa que si un entorno web es reducido o limitado, también lo será la estructura del mismo. De hecho, las páginas personales de profesores, aquellas que tratan de crear complementos adicionales para sus clases, suelen caracterizarse por contar con estructuras muy simples y de muy fácil manejo. Con respecto al caso concreto que se trata en la presente tesis –la creación de un curso preparatorio para el examen FCE, creado y publicado a través de la herramienta de autor *InGenio*– cabe mencionarse que este sistema fue desarrollado partiendo de una investigación concisa, a conciencia y siguiendo multitud de criterios pedagógicos y relacionados con la usabilidad. Estos factores han convertido a la plataforma en una herramienta de fácil utilización, con una estructura de contenidos sencilla y dinámica, que permite que su uso y la navegación por los diversos cursos o contenidos que la integran logren caracterizarse, por ejemplo, por ser muy intuitivos. Pero bajo esa clara estructura, se esconde un mecanismo complejo creado no sólo por informáticos, sino también gracias al esfuerzo y estudio de especialistas en lenguas con mucha experiencia en la labor docente y didáctica. Estos hechos convierten a *InGenio* en una herramienta completa, que ofrece multitud de soluciones y que favorece la adaptación de su estructura y de sus mecanismos a los numerosos planteamientos que puedan ir surgiendo por parte de aquellos docentes o de aquellos profesionales que se inicien en el proceso de creación de nuevos materiales una vez se hayan obtenido los permisos



para actuar como redactores de contenidos. Más adelante se tratará a fondo el sistema y la estructura de *InGenio*, así como las modalidades de los usuarios “redactor” y “alumno”, pues son aquellas que más relación guardan con el proceso en sí de creación e implementación del curso. También se tratarán las diversas posibilidades que ofrece el sistema para la creación y publicación de contenidos teóricos y de ejercicios o actividades de cualquier tipología, todo ello gracias a su completa gama de plantillas que permiten incorporar todos los tipos de ejercicios que hasta el momento han formado parte del examen oficial FCE, dando respuesta a criterios concretos de edición de tareas y de realización de las mismas.

Brian Tomlinson es un autor muy involucrado en el campo del diseño y desarrollo de nuevos materiales destinados al aprendizaje de lenguas. Pueden destacarse importantes aportaciones realizadas por dicho autor, como por ejemplo la recomendación a posibles autores de nuevo material educativo de llevar a cabo evaluaciones sistemáticas de otros materiales que ya estén en uso. Estos materiales de aprendizaje no equivalen de forma exclusiva a los libros de texto, algo que se ha podido comprobar en secciones precedentes en las que se ha hecho mención a todos los avances que se han ido produciendo en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, un campo que ha aportado mucho a la educación y que todavía ha de ofrecer mucho más. Brian Tomlinson (1998) muestra la distinción entre la enseñanza directa, en la que el profesor transmite la información directamente a los alumnos y la enseñanza indirecta, en la que el modo de actuar consiste en ayudar a los alumnos para que descubran aspectos por sí mismos. Todo ello teniendo también en mente que en los procesos educativos intervienen multitud de factores y contextos que hacen que aquellos métodos de enseñanza o materiales que en unos lugares pueden ser muy efectivos, en otros puedan suponer un fracaso. Es por ello por lo que un profesor o profesional que inicie la labor de creación de nuevos cursos o materiales debe ser consciente de los factores que rodearán el contexto en el que se pondrán en marcha, así como todos aquellos usuarios que puedan acceder a ellos. Otra de sus ideas consiste en que los materiales creados deberían alcanzar un determinado impacto y de que ese impacto es alcanzable a través de factores que consigan atraer la curiosidad de sus usuarios, su interés y su atención. Dicho impacto puede conseguirse también de las siguientes formas (Tomlinson, 1998: 7):

1. Los materiales deben ser novedosos, incorporando temas, ilustraciones y actividades que resulten típicas o frecuentes;

2. Los materiales deben mostrar variedad. Se puede, por ejemplo, romper la monotonía de una unidad mediante una actividad inesperada; utilizando tipos diferentes de textos tomados de fuentes muy distintas (utilizando diferentes voces en los documentos de audio);
3. Crear una presentación atractiva (por ejemplo, utilizando colores atractivos, mucho espacio blanco, fotografías);
4. Contenido llamativo (por ejemplo, temas que resulten de interés para los receptores y usuarios del curso; temas que ofrezcan la posibilidad de aprender algo nuevo; historias atractivas; temas universales; referencias cercanas).

Otros consejos ofrecidos por Tomlinson (1998: 8) con el fin de que los contenidos de los cursos hagan que el alumno los siga con mayor facilidad y por tanto puedan resultar más prácticos y eficaces son:

1. Los alumnos se sienten más cómodos en aquellos casos en los que los contenidos se alternan con destacados espacios en blanco que ante un conglomerado de actividades que aparece junto y de forma continuada en la misma página;
2. A los alumnos les resulta más sencillo el proceso cuando los contenidos vienen acompañados de textos o imágenes que pueden relacionar bien con su cultura propia o con otras que les resulten llamativas o exóticas;
3. Se sienten más cómodos con aquellos materiales que sean capaces de ofrecerles ayuda que con aquellos que no cesan de evaluarles o comprobar sus conocimientos, mediante una voz relajada y que aporte seguridad, mediante contenidos o actividades que fomenten la participación de los alumnos, con materiales que relacionen el mundo del libro con el del alumno y con la ausencia de actividades que puedan herir la autoestima o causar humillación;

Otros puntos a tener en cuenta son:

- Incorporación de rasgos discursivos informales (por ejemplo, contracciones, léxico informal);
- El uso de la voz activa en lugar de la pasiva;
- Concreción (utilizando ejemplos, anécdotas, etc.);
- Inclusión (por ejemplo, no remarcando una superioridad intelectual, lingüística o cultural sobre los alumnos).

Todos estos puntos han sido tomados en consideración, en la medida de lo posible y teniendo en cuenta las posibilidades ofrecidas por la herramienta de autor *InGenio*. El fin último es el de terminar de desarrollar un curso preparatorio para el examen FCE que resulte lo más accesible, completo y atractivo posible para los alumnos que finalmente lo elijan y accedan a él, reuniendo puntos y características que aumenten la motivación de sus usuarios y que, de ese modo, les permita alcanzar las metas propuestas con mayor facilidad.

Según Levy y Stockwell (2006: 13), éstos serían algunos de los rasgos definitorios de los enfoques sobre diseño de materiales de aprendizaje:

- Punto de partida
- Motivación teórica
- Motivación metodológica o pedagógica
- Orientación del curso o del programa
- Orientación de las tareas
- Orientación de las destrezas
- Elección de la tecnología
- Tutores CALL
- Herramientas CALL
- Integración

Sobre el constructo de las diferentes tareas y ejercicios que integran dichos materiales, Levy y Stockwell (2006: 13) señalan que “the task construct is frequently used as a means of converting a language teaching approach, or a theory of language learning, into a practical activity for students to complete”. De ese modo, “the task is often held to embody the fundamental principles of the design” (Levy y Stockwell, 2006: 13). Hauck y Hurd (2005) reflexionan sobre el hecho de que las actividades incluidas a la hora de diseñar y desarrollar materiales han de ser secuenciadas en base a unos criterios muy exhaustivos, teniendo en cuenta los siguientes fines u objetivos: “to provide steady progression and ensure variety in type, skill, grammatical/style focus”. Dichos autores también consideran que “to help students develop awareness of themselves in the learning process and encourage an autonomous approach, learning strategy sections are embedded into the courses and thus reflect an indirect and contextualised approach to strategy training”. El propósito esencial de dicha reflexión sería iniciar un cambio gradual del foco de atención, que pasaría de la figura del profesor a la figura del alumno, con la finalidad de instaurar mayores índices de seguridad en los implicados en el proceso, especialmente de los estudiantes, y que éstos puedan involucrarse del modo más activo posible en el proceso de

aprendizaje (Hauck y Hurd, 2005). En cuanto al concepto de autenticidad, Levy y Stockwell presentan una serie de parámetros haciendo mención a autores como Mishan y Strunz (2003: 240). De acuerdo con dichos parámetros, para que una tarea pueda considerarse auténtica debe adecuarse a los siguientes puntos:

- “1. Respond to the original communicative purpose of the text.*
- 2. Rehearse real-life tasks.*
- 3. Orient towards the goal/outcome.*
- 4. Create genuine suspense as to their outcome.*
- 5. Require natural (native speaker-like) interaction between learner(s) and the text.*
- 6. Involve genuine communication between learners.*
- 7. Active learners’ existing knowledge of the target language and culture.”*

De acuerdo con Levy y Stockwell (2006), el diseño de recursos CALL puede resultar complejo y requiere la integración cuidadosa y detallada de un número de elementos, tanto pedagógicos como técnicos. Ambos autores (2006) citan a Sheiderman como el investigador de mayor influencia en el área de diseño de interfaces y como un experto que ha reflexionado profundamente acerca del proceso de desarrollo. De acuerdo con dicho autor (1987), no podríamos dividir el proceso de desarrollo en unidades separadas y más pequeñas, puesto que el diseño es un proceso, no un estado y nunca podría ser representado adecuadamente en base a un modo estático. El proceso de diseño sería un proceso no basado en jerarquías, “non-hierarchical”, en palabras de Levy y Stockwell (2006: 28), “neither strictly bottom-up nor strictly top-down”. El proceso de diseño es visto también como “radically transformational” (Shneiderman, 1987 en Levy y Stockwell, 2006) e implica intrínsecamente la búsqueda y descubrimiento de nuevas metas. Es “integration” el término utilizado por Levy y Stockwell (2006: 28) para hacer referencia y describir “the process and goal of managing and drawing together the various components of design”, que a menudo es un término ligado a la necesidad de combinar “classroom” y “lab-based learning” (en los casos en los que no se cuente con ordenadores en el aula), o de combinar “in-class” y “out-of-class work”, o elementos “offline” y “online” de un determinado curso. Los autores que acabamos de citar también afirman que el entendimiento y la toma en consideración del “learner’s background, role, and perspective” son cruciales en las tareas de diseño de materiales (2006: 35). Hughes (2010) recuerda, en definitiva, que es importante en aquellos procesos de enseñanza de lenguas a jóvenes estudiantes proporcionarles actividades que sean capaces de fomentar y apoyar tanto la enseñanza como el aprendizaje de una segunda lengua, a la vez que se promueve de forma general el proceso cognitivo y el desarrollo. Dicha

autora (2010: 188) se refiere a la necesidad de lograr que el entorno de aprendizaje de una segunda lengua sea lo más rico posible contribuyendo para que pueda conseguirse el siguiente objetivo: “young learners surrounded by meaningful, enjoyable and purposeful use of the target language”. Para lograr este objetivo, es necesario reunir los siguientes criterios (Hughes, 2010: 188-189): “the language used is contextualised, relates to the learners directly, is linked to immediate and visible action, is both verbal and non-verbal, is meaningfully repetitive, is plentiful, is challenging and sometimes requires problem-solving skills, and caters for a wide variety of learners”. Otras citas de interés y gran relevancia en la sección que nos ocupa son las siguientes:

*“It is essential to remember that activities should consist of real language interaction, in relevant and meaningful contexts for our learners, whatever their age or language level.”*

(Hughes, 2010: 190)

*“Activities should be scaffolded and purposeful and should motivate learners. To this end, the activities should be ‘full’ language activities as opposed to ‘empty’ language activities. By this is meant that children (students) need to interact with each other in a meaningful way that involves their real likes, and dislikes, opinions and ideas, rather than ‘pretend’ or falsely-created ones.”*

(Hughes, 2010: 190)

*“A strategy for checking whether an activity is purposeful or meaningful, is to look at it and decide if it is a realistic activity and, if it is not, consider how it could be amended slightly ensuring the language required by the syllabus is still being taught, but in a more meaningful, purposeful and natural way.”*

(Hughes, 2010: 196)

Pasamos a continuación a tratar la importante presencia que han tenido los corpus de textos para la creación de los materiales desarrollados. Tal y como se comprobará en puntos específicos del presente capítulo sobre las diferentes secciones de los materiales, muchos de los ejercicios que responden a la tipología del examen oficial *Cambridge First Certificate in English* requieren de textos sobre los que fundamentar las tareas a realizar. Éste es uno de los factores que resaltan la necesidad de valorar el papel que los corpus pueden desempeñar a la hora de diseñar y desarrollar nuevos materiales para el aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, especialmente a la hora de tratar de incluir tanto contenidos de corte general como de carácter más específico. En el área de la creación de materiales, el estudio de corpus en base a la frecuencia y el

uso de palabras ha ayudado a detectar qué términos o categorías resultan más necesarios y útiles para aprender cuando se inicia el aprendizaje de una segunda lengua (McCarten y McCarthy, 2010). A pesar de incluir esta idea en la publicación que acaba de citarse, McCarten y McCarthy (2010) afirman que la frecuencia es sólo un criterio a la hora de decidir qué incluir o no en todos aquellos materiales que se encuentren en fase de diseño y desarrollo. Sin embargo, esta idea puede dar lugar a algunas contradicciones, como por ejemplo, el hecho de que sólo cuatro de los siete días de la semana se encuentren listados entre las 1000 palabras más utilizadas, puesto que se considera que la forma más efectiva de enseñar los días es enseñarlos todos juntos (McCarten y McCarthy, 2010). Por el contrario, palabras que sí cuentan con una presencia muy destacada en las primeras posiciones de los listados de frecuencia y uso no siempre son adecuadas para un determinado nivel de aprendizaje, quizás por su nivel de complejidad, por los conceptos que implica su significado, etc. (McCarten y McCarthy, 2010). Pero una idea que parece confirmarse es que la utilización de corpus se muestra como una herramienta que permite a los escritores de nuevos materiales comprender mejor y por tanto, llegar a transmitir con mayor eficacia, aquellos aspectos relacionados con el uso de la lengua (McCarten y McCarthy, 2010). Gilmore (2010: 121) es otro de los autores que señala la dificultad de la acción de seleccionar los textos que puedan resultar más adecuados para cada proceso al afirmar que “selecting appropriate texts and designing materials to effectively exploit them for learning purposes is not easy”. Este autor también considera que aquellos profesores que cuentan con menos experiencia profesional “often underestimate the challenges posed by authentic materials”, que en el caso concreto de la práctica oral, en la que centra su atención, “it can be caused by the speech rates, rapid turn-taking, dysfluencies, unfamiliar accents, colloquial expressions (which are not normally represented in textbooks), assumed background knowledge, and so on”.

La importancia del proceso de selección de textos es también recogida por Ivor Timmis (2010: 70), quien aporta una idea que puede dejar perfecta constancia de hasta qué punto es clave la fase de selección de textos a incorporar: “the texts selected will determine the language to be taught”. Dicha idea puede hacerse extensible a muchas de las secciones que componen los materiales desarrollados, pues un importante porcentaje de los ejercicios integrados parten de textos de temática variada y diversa. Dicho autor afirma también que uno de los importantes factores a resaltar es el hecho de que los alumnos deban fijar su atención, en primer lugar, en el significado del texto que se les proporciona, para a continuación pasar a centrar la atención en los rasgos específicos de la

lengua. Al igual que hemos visto en el caso de los autores citados en párrafos anteriores, Farr et al. (2010) exponen ideas de gran interés acerca de la utilización de corpus en el proceso de diseño y creación de materiales. De acuerdo con las recién mencionadas autoras, tanto los profesores en fase de formación, como los formadores de dichos profesores, a la hora de pensar en los materiales ideales que desearían que formasen parte de sus programas, deberán tratar de incorporar los siguientes aspectos o criterios: “relevant, based on real contexts, local or localised, interesting and motivating, easily accesible, time-proof, effective, up-to-date, and many other such adjectives” (Farr et al., 2010: 33).

Farr et al. (2010) destacan igualmente algunos de los aspectos principales que han de tomarse en consideración durante la fase de desarrollo de los materiales. Dichas autoras hablan de “the five underlying principles for LTE materials” en base a la clasificación propuesta por Tomlinson en 1998. Farr et al. (2010) aplican muchos de esos principios, pero también incorporan su toque personal seleccionando, adoptando, adaptando, combinando y añadiendo aspectos a los fundamentos de Tomlinson con el fin de valorar tanto los posibles entornos como los grupos destinatarios que pueden intervenir en el contexto de *Language Teacher Education* (LTE). El primero de esos puntos hace referencia a que los materiales han de tener un determinado impacto; “In general, those investing time, money and effort in a programme as specific as Language Teacher Education tend to be relatively highly motivated, usually in an instrumental way” (Farr et al., 2010: 35). El segundo punto “materials should help learners to feel at ease and to develop confidence” se centra en la importante influencia que los parámetros psicológicos ejercen en los alumnos durante un proceso de aprendizaje, algo que ya ha quedado de manifiesto en la sección sobre motivación del capítulo tercero. El tercer punto sería el siguiente: “Materials should require and facilitate critical cognitive and emotional development”. Se considera en este tercer apartado, la idea de lo importante que resulta ir más allá de la concepción del aprendizaje basado en la idea del alumno como recipiente vacío que se llenará con el conocimiento y la información que proviene de profesores y de los libros utilizados durante el proceso. El cuarto punto de la clasificación que estamos tratando se ocupa de lo importante que es que los materiales centren parte de su atención en rasgos o aspectos específicos y el quinto en la adecuación y necesidad de permitir “a silent period and take into account that the positive effects of instruction are usually delayed” (Farr et al., 2010: 37). Dichas autoras (2010: 57) también mencionan las tres fases fundamentales en la adaptación de materiales: “the initial stage involves identifying a need to localise,

personalise, individualise, etc. The second step entails deciding on the techniques by which this can be done, and they suggest adding, deleting, modifying, simplifying, and reordering. And thirdly, these tailored materials can then be applied to the relevant content areas”.

Brian Tomlinson (2010: 89) aporta una idea diferenciadora a la hora de pensar en modos de plantear el diseño y desarrollo de nuevos materiales. Afirma que su sugerencia o propuesta consiste en que “the learners themselves with the support of the teachers can fill many of the gaps and thus help themselves both to discover and to acquire the language and the strategies that they want and need”. Esta idea conecta con algunas de las bases del autoaprendizaje y con una de las principales modalidades en las de implementación de los materiales de inglés nivel B2 desarrollados, fijando la atención en la figura del alumno, figura central en el proceso que puede recibir apoyo de su profesor o tutor a lo largo del mismo. Los cinco huecos fundamentales del proceso identificados por Brian Tomlinson son los siguientes:

- *“Areas and contexts of language use not yet covered by available corpora*
- *Language use which is in the process of change and has not yet been captured by corpora*
- *Language use which has been captured by corpora but which needs to be presented to learners with full contextualisation in order for it to be adequately understood*
- *Language use which has been captured by corpora but which is distorted for the sake of pedagogic simplification and convenience*
- *Language use which has been identified as needed or wanted by the learners but which is not presented in ways which are likely to facilitate effective acquisition and development.”*

(Tomlinson, 2010: 89)

El concepto de autenticidad es uno de los aspectos tratados en el capítulo tercero que retomamos en la presente sección por el importante y destacado papel que desempeña en el proceso de desarrollo de materiales. En concreto nos centramos en el término “task” y “task authenticity”. Mishan (2010) considera que las características más relacionadas tradicionalmente con el concepto de “task” son las de “goal-oriented” y “meaning-focused activity”. Es decir, se requiere que el alumno utilice la lengua para la consecución de un objetivo concreto, todo sin olvidar y dejando siempre claro que lo más importante del proceso no es dicho



objetivo concreto, sino el proceso intermedio a través del cual se consigue. Dicha autora menciona que “the task-based approach can be seen to have roots in both educational philosophy and second language acquisition (SLA) theory”, así como que “the constructivist conception of learning as knowledge construction within social situations can clearly be seen at work in the application of the task concept to language learning” (Mishan, 2010: 150). En relación con la aplicación de la tecnología en el proceso, dicha autora considera que el diseño de tareas haciendo uso de estos nuevos medios tecnológicos implica que éste sea un proceso mucho más sofisticado de lo que lo era hace una década.

Hann et al. (2010) se ocupan de los principios para el diseño de materiales ESOL (*English for Speakers of Other Languages*), quienes valoran la enorme diversidad que puede apreciarse entre los estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Los principios centrados en los estudiantes consisten básicamente en la necesidad de adaptar los materiales desarrollados a las demandas y necesidades de los mismos. Para dicho fin, es necesario llevar a cabo un análisis de las necesidades así como un test diagnóstico que permita entender el *background* educativo, cultural y personal, así como las razones que les llevan a iniciar el proceso de aprendizaje de la lengua y cómo y qué quieren aprender durante dicho proceso, además del contexto en el que tenga lugar. Hann et al. (2010) se refieren además al hecho de involucrar a los estudiantes desde el punto de vista tanto cognitivo como afectivo, al mismo tiempo que se responde a los requerimientos concretos, reales e inmediatos que puedan manifestar. Timmis (2005: 18), al que hacen alusión los autores recientemente citados, se pregunta “does the text have the potential to engage the students’ interest?”. Esta reflexión establece el requisito para los diseñadores de materiales, en palabras de Hann et al. (2010), de ser conscientes de la relación entre la carga de vocabulario, las estructuras o las funciones del lenguaje que se exponen y que se espera que los alumnos produzcan, así como de la influencia que pueden llegar a ejercer los factores afectivos, incluyendo el apoyo del interlocutor y llegar a desarrollar con éxito una situación comunicativa.

Hann et al. (2010) se refieren también a la necesidad de que los materiales desarrollados, y más en concreto, los textos utilizados para el aprendizaje sean lo más similares posible a los que el alumno va a encontrar cuando no se encuentre en el contexto de aprendizaje, sino en situaciones reales de uso de la lengua. Otro de los principios señalados por dichos autores que se considera relevante destacar en la presente sección es el de la necesidad de que los estudiantes o usuarios finales de los materiales de aprendizaje colaboren también en el desarrollo de los

mismos. Este hecho se ha tomado en muy seria consideración, y tal y como se expondrá en secciones posteriores, los estudiantes que hagan uso de los materiales de inglés B2 desarrollados dispondrán de diversos canales para contribuir a dicho fin y ser actores fundamentales en las fases de adaptación, mejora, ampliación e inclusión de contenidos adicionales en el futuro. En este punto se destaca la necesidad de que los contenidos que forman parte de dichos materiales guarden una relación directa con el contexto y vida tanto personal como académica de los estudiantes, reflexión que podemos extender al punto tratado en el capítulo tres en el que se hacía alusión a cómo la lengua especializada y relacionada con los campos de estudio de los estudiantes de la Universitat Politècnica de València puede contribuir en el propósito de elevar los índices de interés, participación y motivación de los alumnos. Por último, recogemos el principio relacionado con la necesidad de optimizar el desarrollo del aprendiz, es decir de mejorar las destrezas para el aprendizaje (Hann et al., 2010). Dicho principio guarda una estrecha relación con las reflexiones incluidas en la sección de competencias que forma parte del segundo capítulo de la presente tesis. En dicha sección se puntualizaban una serie de requisitos que todo alumno debería desarrollar en la fase de formación. Entre dichas puntualizaciones se encontraba también la importancia de desarrollar habilidades de reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje o sobre el modo en el que dicho proceso tiene lugar. Este punto se verá reforzado en la práctica por los cuestionarios de evaluación y satisfacción que los alumnos que han comenzado a trabajar con los materiales de inglés nivel B2 han de responder tras finalizar su exposición a los mismos. De igual modo, se trata de una idea profundamente ligada con las modalidades de aprendizaje relacionadas con los principios de autonomía y autodisciplina, pues el alumno ha de ser capaz de desarrollar la capacidad autónoma de detectar el modo en el que el proceso está teniendo lugar y posibles canales para modificarlo o encauzarlo si las consideraciones no resultan del todo positivas. Como último principio destacado por Hann et al. (2010), que incluimos al final del presente párrafo relacionándolo con el concepto de autonomía durante el aprendizaje, tratamos la importancia de que los materiales sean igualmente accesibles para estudiantes y profesores. En palabras de Hann et al. (2010: 244), “this would mean greater learner choice rather than the teacher filtering some materials for use from the repository s/he accesses”. En relación con materiales disponibles en plataformas o soportes *online*, subrayan la siguiente idea o aportación: “Some online materials do provide equality of access. However, for beginner learners, this remains an issue which could possibly be solved by providing bilingual materials”.

Decoo (2011) trata la importancia de saber aproximarse a la gestión del contenido a la hora de abordar situaciones o procesos de aprendizaje. Según dicho autor, “content cannot be given all at once: there needs to be a selection and ordering” (Decoo, 2011: 144). Según este autor, al ocuparse de las posibles relaciones existentes entre los diferentes modos de concebir el aprendizaje, entre los que puede destacar el de relacionarlo con el orden natural en el que se adquiere la primera lengua, “most textbooks manipulate the language by using simple structures first, avoiding disturbing exceptions, and expanding step-by-step to more complex structures” (Decoo, 2011: 145). También señala que otros autores optan por ordenar los materiales de acuerdo con la lengua materna de los estudiantes bien con la intención de construir el conocimiento en base a posibles similitudes o para todo lo contrario, es decir, para enfatizar los contrastes. En relación con este planteamiento, también indica que en el caso de los enfoques basados en tareas (*task-based approaches*), los estudiantes que muestran sus necesidades comunicativas y que son ayudados y reciben la asistencia necesaria para poder dar respuesta a las mismas, no están teniendo en cuenta el orden natural de adquisición.

Tratar los conceptos de sistematización y progresión resulta fundamental al abordar los planteamientos esenciales para el desarrollo de nuevos materiales destinados al aprendizaje de lenguas. Decoo (2011: 1) resalta una idea que, según él, ha sido tomada en seria consideración por pedagogos: “the need for systemization of content in language teaching – or at least the principle of calculated progression”. Dicho autor recuerda la figura de John Amos Comenius, quien desarrolló materiales para el aprendizaje de lenguas que tuvieron una presencia y un papel destacables durante al menos 200 años. Las palabras de Comenius sobre progresión, pronunciadas en 1648, citadas por Decoo, son las siguientes: “Let us teach and learn: the few before the many; the short before the long; the simple before the complex; the general before the particular; the nearer before the more remote; the regular before the irregular”. Decoo (2011) reflexiona acerca de la importancia de los conceptos de selección y graduación de los elementos lingüísticos a integrar en los materiales diseñados. También recoge una idea presentada por Otto Jespersen en el año 1904, quien, de igual modo, reflejaba la necesidad de seguir una progresión gradual en el nivel de dificultad, de tal forma que el material utilizado en el proceso formativo vaya de lo más sencillo a lo más complejo. Palmer (1917) es otro de los autores a los que se debe prestar atención –siguiendo de nuevo el estudio de Decoo (2011)– que, en este caso, habla de la necesidad de regular el número de unidades en base a las capacidades de un estudiante medio, graduando desde los contenidos más

sencillos a los contenidos de mayor complejidad, incorporando una progresión moderada basada en evitar cambios bruscos. Otro de los autores citados por Decoo (2011) es William F. Mackey (1965), figura destacada en el campo de estudio del aprendizaje de segundas lenguas a lo largo del siglo XX que ha reflexionado sobre la importancia de la selección y gradación de los contenidos lingüísticos, partiendo de unos objetivos concretos y bien definidos de antemano, a incluir en los materiales desarrollados. Otra de las aportaciones importantes tomadas en consideración con respecto al punto que nos ocupa y recogida por Decoo en inglés proviene de Jan Van Ek, quien, en holandés en el año 1970, hablaba de “the possibility of presenting content systematically is certainly the most important factor in compensating for the lack of a natural situation in foreign language learning”. Decoo (2011) no olvida una alusión al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2001: 16) en el que se destaca la siguiente idea sobre la importancia de la progresión en el proceso de aprendizaje:

*“Learning which takes place over a period of time needs to be organised into units which take account of progression and can provide continuity. Syllabuses and materials need to be situated in relation to one another. A framework of levels may help in this process. Learning efforts in relation to those objectives and those units need also to be situated on this vertical dimension of progress, i.e., assessed in relation to gains in proficiency.”*

Autores como Barrette y Paesani (2005) también aluden, según Decoo (2011), al concepto de coherencia en lo concerniente a la articulación y organización de los programas puestos en marcha para el proceso de aprendizaje, aunque la sistematización también resulta claramente efectiva y necesaria, en palabras de numerosos autores, en el campo de la evaluación. De este modo, la coherencia es considerada como una estructura facilitadora y de apoyo durante dicho proceso. Decoo (2011) incluye igualmente reflexiones y aportaciones de varios autores acerca de cómo los principios sociolingüísticos y psicolingüísticos actúan de base para el establecimiento de las normas de selección y secuenciación de los rasgos a aprender (Bardovi-Harlig y Gass, 2000: 1). Como resumen acerca del concepto de progresión, Decoo (2011: 13) afirma lo siguiente: “progression involves growth in confidence, in risk taking, and in autonomy – including the strategies required to foster these traits”. De igual modo, considera que “content systematization is not meant to narrow language learning to a rigid package of things to be taught”, sino que “it should help the syllabus designer, textbook author, or teacher reflect on the nature and place of content in language learning in order to determine an effective middle ground between foreseen progression and limitless emancipation” (Decoo, 2011: 12). También en palabras de

Decoo (2011: 12), “systematization provides stronger possibilities of reviewing and recycling previously studied material in effective ways, guaranteeing enhanced concentric progression”. Dicho autor propone un listado de opciones y ejemplos ilustrativos del modo en el que la sistematización puede aplicarse en su modalidad asistida por ordenador. Pasamos a enumerarlas teniendo en cuenta que se hará alusión a ellas en secciones específicas posteriores que guarden una estrecha relación con los conceptos que ahora se presentan:

1. *“Review former vocabulary thematically”*
2. *“Prepare a conversation”*
3. *“Focus on forms”*
4. *“Review specific structures”*
5. *“Assess an authentic source”*
6. *“Select items for pronunciation practice”*
7. *“Select items for spelling practice”*
8. *“Select rhymes”*
9. *“Help a transfer student”*
10. *“Check textbook continuity”*
11. *“Develop a textbook”*
12. *“Assess or produce graded Readers”*
13. *“Monitor a process-based course”*

(Decoo, 2011: 6-10)

De los puntos anteriores, destacamos el número 11. Según dicho autor, “any experienced textbook writer knows how important it is to have a clear, complete, and structured view of all the material that the book is supposed to cover, as well as a follow-up system that tracks what has been used and how it is being recycled through the textbook”. Sin embargo, no puede olvidarse una reflexión también mencionada por el presente autor a partir de la cual se indica que la lengua puede ser tan rica e inesperada que no todo puede llegar a aprenderse de un modo sistematizado.

#### **4.1.1 Estudio de métodos preparatorios de inglés nivel B2 ya existentes: formato impreso y electrónico/*online***

Una vez han sido tratados los fundamentos y principios teóricos a tener en cuenta durante las fases de diseño y desarrollo de materiales de creación propia, la sección que ahora comienza parte con la intención de llevar a cabo un repaso cronológico y ante todo práctico, descriptivo y analítico, por diferentes métodos preparatorios. Este recorrido por las

diferentes publicaciones didácticas tratará de ofrecer un panorama esclarecedor del modo en el que han evolucionado los contenidos y el examen FCE y de la trayectoria y procesos que han seguido los métodos docentes destinados a la preparación para dicho examen y para la enseñanza de lenguas en las últimas décadas. El estudio de la evolución de materiales ya utilizados previamente con alumnos, y especialmente desarrollar dicho estudio durante la fase de diseño de materiales de creación propia, no sólo puede resultar útil para comprobar los pasos de la evolución de contenidos previos y el modo en el que el examen se ha ido adaptando a las necesidades de cada momento, es también un paso fundamental a la hora de plantear la creación de un método preparatorio alternativo que pretende convertirse en un nuevo canal que permita afrontar la prueba oficial a la que se acaba de hacer mención, y también otras pruebas de carácter similar en base a los parámetros que definen el nivel B2 o intermedio alto en lengua inglesa. El repaso comenzará por materiales en formato impreso y concluirá valorando algunos recursos hallados en la red con la finalidad y objetivo últimos de detectar posibles puntos fuertes y débiles de los mismos, tratando de poder determinar qué ejercicios tienen una presencia más destacada, los modos en los que se aborda la mejora y la práctica extra de todos aquellos contenidos que puedan resultar más costosos o que convenga resaltar con más ahínco. Los criterios extraídos del proceso de análisis que ahora comienza resultarán fundamentales durante la fase de diseño de los materiales de aprendizaje y de cara también al planteamiento de la versión inicial de dichos materiales.

### ***Formato impreso (libros de texto)***

W S. Fowler es el autor del método más antiguo al que se ha accedido para ofrecer una visión clara del modo en el que han evolucionado tanto el examen como los cursos preparatorios. *First Certificate English* fue publicado por primera vez en el año 1973 y se centra en el aspecto “Language and Composition”, lo que en la actualidad vendría a equivaler de forma aproximada a las destrezas de “Reading”, “Writing” y “Use of English”. La estructura de los contenidos, presentada a modo de índice al comienzo del manual, consiste en cuatro secciones claramente diferenciadas encargadas de mostrar las áreas más destacadas para el desarrollo de las habilidades lingüísticas citadas más arriba. La introducción ofrece también una reflexión que hace que se tome conciencia de un punto muy importante en cuanto a la preparación para un examen como el FCE; los alumnos que aspiran a la certificación de consecución de este nivel cuentan con una base ya fijada de

conocimientos sobre la lengua inglesa, formando una estructura inicial que es necesario asentar y desarrollar con nuevos matices que enriquezcan los conocimientos de los estudiantes. En lo que se refiere a la evolución, cabe destacar cómo la enseñanza de segundas lenguas se centraba más en el aspecto escrito que en el oral. Debe tenerse en cuenta que a partir de la fecha de publicación de este curso ya empezaban a surgir métodos acompañados de casetes cuya finalidad era acercar el aspecto oral a los estudiantes de lenguas.

El método que se analiza en primer lugar destaca por una estructura clara, lógica y organizada que invita a profundizar en cada punto. La primera sección se ocupa de las estructuras y modelos básicos del inglés. La presentación de 18 puntos con títulos temáticos llamativos como por ejemplo “The First Men on Venus” o “Fire! Fire!” se encarga de ofrecer una visión de los puntos gramaticales y léxicos más frecuentes, comunes y necesarios para fijar una base estable de la lengua inglesa, previa a alcanzar niveles de mayor fluidez que se ocupen de puntos mucho más concretos y específicos. En cada parte se estudian unos tiempos verbales concretos, se presentan verbos nuevos y preposiciones, se enseña a utilizar estructuras que pueden resultar a menudo confusas durante el aprendizaje del inglés como “as” o “like”, o como “quite” y “rather”. Se observa también la progresión frecuente en la enseñanza de los tiempos verbales; mostrando en primer lugar el presente simple y continuo para profundizar, a continuación, en el presente perfecto, el uso de tiempos como el presente continuo que pueden tener matices o valor de futuro, el futuro en sus diversas variantes, el abanico de tiempos pasados, etc. A partir de la parte cuatro de esta primera sección, se incluye un apartado en el que comienzan a estudiarse los “phrasal verbs”, centrándose en cada caso en un verbo concreto para adentrarse en los diversos matices o significados que puede ir adoptando dependiendo de su acompañante preposicional o adverbial. La sección dos es la encargada de reflejar el orden de las palabras en inglés. El orden de las palabras en inglés es un punto de vital importancia para alcanzar un nivel aceptable de la lengua hablada o escrita. Los puntos que se analizan, centrados en el orden de las palabras, son los verbos que toman dos objetos, los “phrasal verbs”, las oraciones indirectas, exclamaciones o preposiciones con vehículos, el orden de las palabras en el caso de los adverbios de frecuencia, los adverbios de modo en el caso de las oraciones pasivas, “both” y “all”, el orden de adverbios de tiempo, lugar y modo, y la posición de los adjetivos como puntos más destacados.

La sección tres se encarga de las oraciones de relativo y estructuras de sustantivos y adverbios. Se muestran los diferentes tipos de oraciones de

relativo, y se continúa con el repaso de “phrasal verbs” iniciado desde el comienzo del manual. En esta sección, se incluyen también aspectos de la lengua inglesa tales como las oraciones comparativas y superlativas y algunos ejemplos de las “collocations” más frecuentes. En esta tercera sección también se tratan aspectos tales como las diferencias entre “do” y “make”, oraciones adverbiales para indicar causa o resultado, así como estructuras concesivas. La sección cuatro se centra en el punto de redacción en inglés. Cada uno de sus apartados deja de tener un título temático para ocuparse en cada punto de un tipo concreto de documento escrito. En esta sección, a los textos que se presentan al comienzo de cada parte no les sigue un cuestionario con preguntas de comprensión, sino que el texto se presenta a modo de ejemplo y le siguen otras partes encargadas de enseñar y evaluar al mismo tiempo sobre puntos concretos de la lengua inglesa tales como las oraciones condicionales, la aportación de referencias, plantear quejas, los estilos directo e indirecto, los gerundios, la utilización de preposiciones y sus diferentes usos, etc. así como una continuación con secciones como las de “phrasal verbs” o “collocations” ya iniciadas anteriormente. Al final de cada unidad de esta cuarta sección, se ofrece un listado con diferentes temas para poner en práctica el tipo de documento escrito que da título a cada unidad. Una de las características de estas últimas unidades es enfatizar estructuras que sean útiles para crear redacciones de mayor calidad.

Entre los aspectos más destacables de este método se encuentran el ofrecer ejemplos de estructuras y modelos, así como plantear ejercicios de comprensión, modelos de práctica, ejercicios adicionales sobre aspectos que también aparecen en los textos, etc. Los ejercicios están destinados a evaluar al mismo tiempo que se enseña, y a su vez se incide en los puntos más importantes de cada unidad como trabajo para practicar aquellos conocimientos que el estudiante ya posee. Se incorporan tests al final de cada lección para valorar los progresos llevados a cabo por cada alumno y asegurar el aprendizaje.

A continuación se analiza el método *First Certificate Handbook* de Helen Naylor y Stuart Hagger. El año de la primera publicación de este curso preparatorio es 1979. La introducción del manual menciona la función de un método preparatorio autónomo, en el que no es necesaria la figura de un profesor. Este método también se basa en el principio de que los estudiantes deben seguir un proceso de enseñanza antes de que se lleve a cabo cualquier proceso de evaluación. Intentar responder a preguntas ejemplo del examen sin guía no se puede considerar como una preparación adecuada para este tipo de examen, de acuerdo con algunas de las ideas más importantes reflejadas en la parte introductoria (Naylor y



Hagger, 1979). El método no se presenta como un curso completo de la lengua inglesa ni tampoco como un libro centrado en la gramática de la misma, al igual que tampoco se introduce como una recopilación de ejercicios o exámenes de muestra. Los dos puntos a los que sus autores prestan especial atención son los objetivos de enseñar y mejorar las habilidades de lectura y escritura necesarias para superar el examen y familiarizar al estudiante con las disciplinas y técnicas necesarias para ser lo más productivo posible a la hora de realizar la prueba. Las recomendaciones que se incluyen en la parte introductoria de este método presentan el manual como un complemento perfecto para clases de preparación para el examen a tiempo parcial o completo. La importancia de no confundir “enseñanza” y “evaluación” es otra de las reflexiones incluidas al comienzo. Se ayuda a diferenciar entre un curso para el estudio y aprendizaje de una lengua extranjera y un curso preparatorio para afrontar del modo más exitoso posible un examen oficial que certifique el nivel de lengua de un estudiante.

El examen en el año 1979 constaba de tres partes escritas. Estas tres partes se siguen como modelo para estructurar el método de Naylor y Hagger. La primera de estas partes se encarga de la destreza de producción escrita, la segunda se ocupa de la comprensión escrita y la tercera del uso del inglés. La parte final es la encargada de recopilar tres grupos de exámenes para que el estudiante entre en contacto con el material real y estructura que encontrará a la hora de abordar la prueba.

La primera parte es la destinada a mejorar las destrezas relacionadas con la producción escrita. El modo en el que la enseñanza se lleva a cabo consiste en presentar, en primer lugar, un modelo de texto escrito sin fallos, aquel que hubiese escrito un candidato que contara ya con la preparación idónea para realizar el FCE. Este texto modelo contendrá vocabulario y estructuras apropiados para la consecución de una muy buena nota en el examen. De este modo, un alumno puede acceder a vocabulario novedoso, a estructuras y habilidades a través del seguimiento de un buen ejemplo.

El alumno que se prepara para este examen habrá de escribir tres documentos eligiendo de entre una lista de ocho posibles; contar una historia, escribir una nota, describir personas, cosas o lugares, escribir una carta que puede ser formal o para un conocido, escribir una conversación o diálogo, redactar de modo discursivo, una explicación, instrucción o relato de unos hechos o redactar un discurso elaborado. Las recomendaciones para producir un relato que se ajuste a las exigencias del examen indican que es necesario utilizar vocabulario y estructuras

apropiadas, escribir con corrección gramatical, utilizando de forma adecuada los signos de puntuación y las normas ortográficas del inglés. El método que se está tratando en este punto se organiza siguiendo los ocho modelos. Así, el estudiante encuentra textos correctos como ejemplo de cada uno de los tipos, para pasar más tarde a analizar los diferentes puntos de cada uno. Las expresiones o palabras más destacadas aparecen en negrita para captar la atención del estudiante ya desde la primera lectura. Del mismo modo, estas palabras o expresiones cuentan con numeración propia para seguir una categorización que será muy útil en las secciones que siguen al texto. La función de estas secciones será desentrañar cada uno de los elementos remarcados de modo que el estudiante absorba con mayor facilidad el contenido y sea capaz de redactar de acuerdo con las exigencias del examen. Los textos no sólo aparecen seguidos de ejercicios resaltando las expresiones más importantes, también se puede encontrar un esquema con los puntos esenciales para producir un texto correcto y coherente y mejor adaptado a las normas puntuales de la tipología textual. En el primero de los casos, contar una historia, lo adecuado será escribir teniendo en cuenta que el texto resultante ha de responder a preguntas tales como “¿Qué estuviste haciendo?”, “¿qué ocurrió?”, etc. El primer ejercicio en la mayoría de los casos pide al alumno que cree ya su propio texto imitando los consejos y estructura reflejados anteriormente.

Destaca en este método el poder visual de las imágenes que acompañan a algunos textos, pudiendo constituir a su vez una ayuda importante para iniciar a los alumnos en la comprensión de determinados textos. Los ejercicios van acompañados de explicaciones, que a pesar de ser a menudo esquemáticas, se caracterizan por ser claras, concisas y útiles para dar lugar a una comprensión eficaz.

La segunda parte se ocupa de la comprensión escrita. El examen FCE, en el momento de la producción de este manual, contaba con una sección de comprensión de textos en la que todas las preguntas que se planteaban a los candidatos seguían el modelo test. La parte introductoria del manual considera este tipo de preguntas como medio efectivo para corroborar la comprensión de un texto determinado, a pesar de que este tipo de preguntas no resulten de ayuda para que los estudiantes lean el texto entendiéndolo en su totalidad. El método sugiere formas para que los candidatos puedan mejorar su manejo del lenguaje, entender lo que leen con mayor claridad y enfrentarse a preguntas tipo test con mayor efectividad. Las 40 preguntas del test se plantean con el objetivo de evaluar el entendimiento y uso que los alumnos hacen del vocabulario. El presente manual trata los “phrasal verbs”, las frases hechas, el

vocabulario general y las palabras que pueden resultar más dificultosas. El método advierte de que el alumno ha de trabajar por sí solo para desarrollar las destrezas concernientes a esta parte. Se recomienda la utilización de diccionarios monolingües con el fin de poder observar ejemplos de la utilización de las palabras en los diversos contextos posibles y con sus diversos matices de significado. Las distintas secciones se encargan de ofrecer explicaciones concernientes a la formación y usos de las categorías léxicas citadas anteriormente, ofreciendo en todo momento ejemplos y advertencias que hacen que el alumno conozca todos los matices y pueda percatarse de las mejoras técnicas para ir asimilando con mayor facilidad todos los contenidos incluidos en el método. El presente manual también incluye listados de palabras con diversas categorías semánticas, con palabras de campos léxicos que el alumno puede conocer ya y otras que puede no conocer y a su vez incorporar en su vocabulario.

Durante el estudio de los contenidos que integran los diversos métodos, puede observarse la variedad de planteamientos con respecto a la preparación para el examen. En este caso, los contenidos se presentan de modo que el estudiante, a la vez que va adquiriendo conocimientos concretos, puede ir leyendo y asimilando las explicaciones y consejos que se ofrecen. Pueden encontrarse apartados que tratan de advertir al alumno de si su lectura de un determinado texto de comprensión ha sido correcta y de si se han asimilado con claridad todos los contenidos pertinentes. Estos matices pueden indicar que a pesar de que es posible seguir los contenidos de forma autónoma, sin la figura de un profesor, la claridad de las explicaciones y la eficacia y pertinencia de los ejemplos y notas de alerta hacen que el alumno sienta la cercanía de los redactores del manual, que podrían concebirse incluso como profesores a distancia, a diferencia de otro tipo de métodos mucho más opacos y enrevesados que pueden producir en el estudiante el efecto contrario al deseado.

El tercer punto del manual se centra en la destreza “Use of English”; término que también se utiliza en la actualidad para designar a la sección de conocimientos gramaticales y léxicos de los alumnos en el FCE. Esta área se centra en la estructura del inglés y el uso de la lengua a la vez que sugiere técnicas para afrontar mejor la evaluación de este tipo de contenidos. El primer tipo de preguntas de esta sección del examen consiste en completar huecos. Según el manual, los contenidos de esta sección siguen un modelo que se utilizaba desde el año 1975. Entre las recomendaciones que se recogen, podemos mencionar la de leer la totalidad de la frase, por lo menos una vez, antes de plantear una solución posible, con el fin de aproximarse mejor al significado general. Es

también muy importante que los alumnos se fijen en las palabras cercanas al espacio en blanco, en especial las que se encuentran en la misma frase con el fin de que alguna pueda ofrecer alguna pista acerca del significado y la forma gramatical de la palabra que se busca. A la vez que se van planteando frases con sus respectivos huecos para que el alumno vaya practicando con esta tipología de ejercicios, se ofrecen explicaciones gramaticales y léxicas en referencia a palabras o estructuras que pueden resultar novedosas o que pueden ser la clave para hallar la respuesta correcta en cada caso. Una vez que el alumno ha completado el ejercicio, la recomendación es que se verifique con atención cada palabra empleada, a la vez que se han de tener claros dos puntos; si la frase creada tiene un significado lógico y se muestra como un conjunto con sentido y si es gramaticalmente correcta. Algunos de los ejercicios posibles son detectar qué palabra sustituiría a una que no es correcta y que aparece en cursiva. El motivo de tal incorrección debe considerarse desde el punto de vista léxico. Otro tipo de ejercicio presente en el manual consiste en una actividad inversa a la anterior, pues se deberá corregir una palabra que es correcta desde el punto de vista léxico pero incorrecta gramaticalmente. Otro ejercicio consiste en ofrecer un espacio en blanco dentro del contenido de una oración para que el alumno complete con una de las dos opciones posibles. En algunos casos se plantean textos completos en los que resulta fundamental que el alumno lea el texto por completo para así acercarse antes al significado global del mismo, con el fin de que completar los huecos resulte más sencillo, siempre verificando los matices de corrección tanto gramatical como léxica. Los ejercicios suelen ir también acompañados de sugerencias para ampliar la práctica sin necesidad de limitarse a los tests o ejercicios planteados internamente en el manual.

En todos los ejercicios se ofrece un ejemplo clarificador que ayuda al alumno para que así termine de visualizar la finalidad del ejercicio planteado. Este ejemplo incluye también la resolución del mismo. A su vez, estos ejercicios suelen alternarse con secciones centradas en aspectos gramaticales concretos que posteriormente se pondrán en práctica con los ejercicios correspondientes.

La sección de “Use of English”, dentro del examen FCE ofertado desde el año 1975, incluía un segundo tipo de ejercicio en el que el alumno debía parafrasear algunas oraciones, de tal forma que el significado de la oración resultante fuera equivalente al de la oración principal. Este es un tipo de ejercicio muy utilizado y recurrente en multitud de exámenes, incluido el de lengua extranjera en la Prueba de Acceso a la Universidad en algunas comunidades autónomas de España y el actual examen FCE.

El alumno conoce las primeras palabras de la oración que ha de crear, de tal modo que todo aquello que él o ella aporte se ajuste a ese comienzo de frase. Este tipo de ejercicios evalúa la habilidad de los alumnos utilizando las estructuras del inglés; ejercicio para el cual un buen conocimiento de la gramática inglesa es imprescindible. En el manual, hay partes dedicadas a las formas de las voces activa y pasiva, formas y tiempos verbales del presente, pasado y futuro, incluidas las formas de gerundio y participio, el causativo “have”, verbos como “make/let/allow”, los sufijos verbales: -ing y -ed, los usos verbales de los verbos transitivos e intransitivos, las partículas condicionales “if” y “unless” acompañadas de la explicación concerniente a los diversos tipos de oraciones condicionales, las formas “if only” y “I wish”, la forma “in case”, los estilos directo e indirecto, la construcción “It’s time”, las oraciones de relativo, los verbos modales, las formas “for”, “since” y “ago”, “still” y “yet”, las categorías sustantivo o verbo, las formas de confirmación o negación del tipo “so do I”, “nor can I”, “neither can I”, etc., las construcciones comparativas y superlativas, las formas “so...that”, “such (a)... that”, etc., los términos incontables, las formas adverbiales y adjetivales, y por último, las formas conocidas con el término “miscellaneous”, que también podían estar presentes en los ejercicios de conversión.

El tercer tipo de ejercicios presentes en esta sección del examen consistía en cambiar la forma de las palabras en un determinado contexto. En este caso, el alumno ha de fijarse en las palabras que aparecen en mayúsculas dentro del planteamiento inicial del ejercicio, al final de cada oración, y cambiar la forma de la palabra de modo que se ajuste morfológica y gramaticalmente al espacio en blanco destinado a ella. Un paso imprescindible consiste en identificar la función que desempeñaría tal palabra dentro del contexto de la frase; si se trata de un sustantivo concreto o abstracto, si es un adjetivo, adverbio o verbo, si es afirmativo o negativo, singular o plural. Otra de las recomendaciones ofrecidas por el manual consiste en que si el alumno no conoce la forma de la palabra en un determinado caso, pero sí conoce la función que ha de tener tal palabra dentro de la oración, su deber sería crear una palabra que suene a inglés y que trate de modificarla, tratando de adaptarla a la categoría gramatical que se necesite en ese contexto determinado. El manual ofrece un listado de terminaciones que permitirían transformar las palabras y hacer que cambie su categoría.

El cuarto tipo de pregunta consiste en la redacción de frases de forma guiada. El planteamiento del ejercicio ofrece la estructura con las diversas palabras que integran cada oración. El alumno debe ordenarlas de modo

que se cree una oración dotada de significado pleno. Para ello, el alumno ha de determinar el tiempo verbal y el lugar que ocuparán palabras de categorías concretas como las preposiciones, los pronombres, los artículos, etc. Una vez más resulta muy aconsejable el repaso final de las oraciones para comprobar su significado. Este tipo de ejercicios también puede contar con variaciones. Algunos ejemplos son: completar oraciones o pasar oraciones de estilo directo a estilo indirecto y viceversa, etc.

La última sección consiste en un ejercicio fundamentalmente orientado a la redacción, con el fin de comprobar la habilidad de los alumnos entendiendo y resumiendo, así como su capacidad de interpretar y presentar la información. Esta última parte del manual también va acompañada de una completa guía de preparación para conseguir resultados exitosos.

La parte final del método refleja una serie de exámenes que podrían ser ejemplos exactos de los que pueden encontrarse a la hora de ser evaluados. El contacto de los alumnos con este tipo de material ayudaba a reducir su estado de nerviosismo y a disminuir el grado de ansiedad.

A continuación pasamos a valorar el método *Cambridge First Certificate Examination*, de la editorial Cambridge University Press, publicado en el año 1986. Este manual se compone de cinco series completas de ejercicios prácticos. El manual proporciona material preparatorio tanto para las secciones escritas como orales. Estas series prácticas incluyen todas las secciones que incorporaba el examen hasta la fecha; sección de comprensión escrita, redacción, utilización del inglés, comprensión oral y entrevista. El “paper 1” incorpora dos secciones; la primera consiste en 25 oraciones con un espacio en blanco que el estudiante habrá de completar utilizando una de las cuatro opciones disponibles para cada caso. La sección B sí puede ser considerada plenamente como perteneciente al grupo de ejercicios prototípicos destinados a testar la comprensión lectora de los alumnos. En esta sección, se incluyen dos textos de unas 250 palabras seguidos cada uno por cinco preguntas de elección múltiple con el fin de valorar si el alumno ha comprendido ambos textos. El tercer pasaje incorpora varios textos (párrafos de libros, postales, etc.) y el alumno ha de responder a preguntas de elección múltiple sobre algún aspecto incluido en cualquiera de los párrafos o ha de asociar una idea concreta a un determinado párrafo.

A continuación, se incluye la sección de producción escrita. En ella, se ofrecen cinco planteamientos o posibles temas para que el alumno elija

sólo dos y los desarrolle con hasta un total de 120 ó 200 palabras para cada uno.

La tercera sección es la destinada al inglés en uso. El primero de los ejercicios que se plantea ofrece un texto con 20 huecos para que el alumno elija la palabra que se crea más adecuada en cada caso. El segundo ejercicio de esta sección consiste en 10 oraciones que el alumno ha de reescribir con el fin de conservar el significado de la oración que le precede, utilizando el comienzo que ya plantea el ejercicio. El tercer ejercicio de esta sección incluye cinco oraciones que el alumno habrá de completar utilizando una palabra relacionada con un área temática concreta. El cuarto ejercicio consta de cinco oraciones con huecos que el estudiante habrá de completar utilizando expresiones relacionadas con el término concreto que se ofrezca. El quinto tipo de ejercicio del inglés en uso plantea ocho oraciones desordenadas que el alumno habrá de estructurar para dotarlas de sentido. El sexto ejercicio consiste en leer varios textos relacionados con un mismo tema para, a continuación, contestar un planteamiento relacionado con la temática de los textos.

El siguiente “paper” es el dedicado a la evaluación de la destreza de comprensión oral. En él se incluyen cuatro partes. En la primera, el alumno ha de escuchar un *clip* de audio y asignar una serie de ideas a los personajes que aparecen en el audio. El ejercicio se distribuye mediante una tabla, de tal manera que el alumno sólo deberá utilizar una marca para asignar cada enunciado con el protagonista o personaje correspondiente. Las partes segunda y cuarta siguen la tipología de verdadero o falso y la tercera consiste en rellenar huecos de acuerdo con la información que se va escuchando.

Para el “paper” consistente en la evaluación de la expresión oral, el de más breve duración, los estudiantes participan en una entrevista a modo de conversación con otros estudiantes o con el profesor siguiendo un tema concreto. En el método, se ofrecen las bases principales de tal prueba oral consistente en comentar una fotografía (procedente de la sección final del libro destinada a tal propósito), dialogar sobre algún tema incluido en algún texto procedente del método preparatorio, también se podría incluir la opción de comentar por ejemplo un anuncio, un texto extraído de un periódico, etc.

Este curso preparatorio es básicamente práctico y no incluye ninguna parte teórica. Se estructura en “papers” reflejando la tipología de ejercicios y la estructura de la prueba oficial, lo que permite que el

alumno entre en contacto con su apariencia y organización antes del momento decisivo.

*First Certificate Language Practice with Key; Grammar and Vocabulary* es un método publicado por primera vez en el año 1993, a pesar de que la edición que se analizará a continuación fue publicada en el año 2003. El carácter teórico y práctico del manual y su dedicación en exclusiva a las secciones de “Use of English” le hacen un método muy útil para la preparación a conciencia, no sólo para afrontar con éxito esta sección del examen, sino para alcanzar la fluidez y la corrección necesarias en el resto de secciones del examen. Sus autores, Michael Vince y Paul Emmerson, lanzaron al mercado un método centrado en las áreas de gramática y vocabulario con el objetivo de presentar de forma organizada y lógica contenidos clave para la preparación para el FCE. Su distribución consiste en concentrar todo el contenido gramatical al comienzo del curso para dedicar la segunda parte del manual al planteamiento de áreas léxicas a través de la presentación de vocabulario y series de ejercicios con la intención de valorar los conocimientos que los alumnos van adquiriendo durante su seguimiento del método. Tanto en el caso del área gramatical como de vocabulario, la sección con explicaciones o de contenido puramente teórico ocupa una parte reducida en comparación con la parte de ejercicios. Este dato puede verse como un reflejo de lo que realmente se espera de un método preparatorio para un examen oficial, pues la práctica ocupa gran parte del contenido de los cursos que se han ido analizando hasta el momento. En el caso del curso concreto que acaba de citarse, puede verse como un método destinado a la autopreparación para el examen, lo que lo convierte, en cierta manera, en equiparable al curso resultado de la presente investigación. La inclusión de las soluciones al final del manual permite que el alumno estudie de forma autónoma los contenidos teóricos, para afrontar a continuación la resolución de los ejercicios de cada unidad con la posterior autocorrección y autoevaluación de las respuestas y de los progresos que se han ido produciendo. Representa en sí un ejemplo de practicidad de lo que se puede considerar como un curso útil y seguro a la hora de preparar los contenidos que permitan alcanzar y consolidar el nivel que se espera de un método para un examen de estas características. El presente método incluye formas de evaluación utilizadas en el FCE, convirtiéndolo así en un manual eficaz que presenta al alumno formas de evaluación de contenidos que encontrará en el propio examen. En la introducción al mismo, sus propios autores lo consideran como un método práctico para la autopreparación, o como material útil para complementar clases destinadas a la preparación para el examen.



La tipología de los ejercicios incluidos en este método es variada. Uno de los ejercicios posibles consiste en asignar una descripción a una de las imágenes que se muestran. En este caso, el alumno ha de ser capaz de identificar qué descripción de las ofrecidas encaja mejor con cada una de las imágenes, por lo que interviene la práctica de la destreza de comprensión escrita. Otro ejercicio consiste en elegir y subrayar qué opción, entre las dos que se plantean, resulta más apropiada para cada oración; el objetivo es que el estudiante sea capaz de distinguir qué tiempo verbal, preposición, categoría gramatical o término resultan más apropiados en cada oración. El tercer tipo de ejercicio consiste en completar oraciones con la forma o tiempo del verbo que se ofrece entre paréntesis. En este caso, el estudiante ha de identificar el tiempo correcto, teniendo en cuenta las expresiones y contextos que acompañan cada oración. El cuarto tipo de ejercicio destinado a la práctica de los conocimientos del uso del inglés consiste en reconocer si las oraciones que se plantean son correctas o no, marcando tales oraciones con las etiquetas “suitable” o “unsuitable”. Otro tipo de ejercicio consiste en la reescritura de oraciones, utilizando la clave aportada en cada caso, que guardará una estrecha relación con algún punto gramatical concreto. La oración resultante deberá conservar el significado de la inicial. Otro tipo de ejercicio se presenta en forma de texto y cada línea es numerada, de modo que el alumno pueda marcar en cada caso si esa línea es correcta o si por el contrario en ella se detecta una palabra adicional innecesaria. Otro ejercicio posible plantea el completar una serie de huecos sobre formación de palabras de modo que a continuación el alumno sea capaz de redactar la regla de formación idónea para cada caso. Un nuevo tipo de ejercicio ofrece un listado de palabras para que el alumno sustituya de entre una serie de oraciones las palabras en cursiva, para lo que utilizará uno de los verbos del listado. La reescritura de las oraciones tiene que dar lugar a estructuras en las que aparezca uno de esos verbos y no lo haga la palabra que en el planteamiento inicial de cada oración aparece en cursiva. También se puede encontrar el tipo de ejercicio de elección múltiple; un texto con espacios en blanco que el estudiante ha de completar tomando como base las posibles opciones que se ofrecen a continuación. Seguir y combinar algunos de los parámetros que constituyen la esencia de estos ejercicios puede aportar numerosas posibilidades para el desarrollo de ejercicios complementarios del curso preparatorio resultante.

Como continuación a cada serie de ejercicios, se ofrece un listado de puntos clave en relación a conocimientos gramaticales que el alumno ha de tomar en consideración durante su realización, o que han de consolidarse antes de pasar a la siguiente unidad. Dicho listado también

remite a otras secciones del manual con el fin de que cada alumno cuente con todos los conocimientos necesarios para afianzar los contenidos que se tratan en esa unidad y que le permitan abarcar la totalidad de puntos gramaticales requeridos para la correcta resolución de las actividades. El método se estructura de forma que cada cuatro unidades, el estudiante puede llevar a cabo una tanda de ejercicios de autoevaluación, que le permitan continuar con la práctica preparatoria a la vez que puede cerciorarse de si está afianzando los conocimientos.

La mitad del manual está destinada al estudio y práctica de vocabulario. El contenido de esta segunda mitad consiste básicamente en ejercicios prácticos, siendo por tanto los contenidos teóricos prácticamente inexistentes. El estudiante tiene acceso a listados de palabras que podrán ir aumentando sus conocimientos y recursos léxicos en inglés, aunque para acceder a las equivalencias en su lengua materna tendría que acceder a un diccionario bilingüe.

La tipología de ejercicios incluida en esta segunda parte se describirá a continuación: el primer ejemplo de la tipología consiste en rellenar huecos con las palabras que mejor se adapten al contexto de cada oración. Para ello, el estudiante cuenta con el listado del que tendrá que extraer en cada caso aquel término que mejor se ajuste. Otro de los ejercicios disponibles es el consistente en que el alumno elija y subraye una de las dos palabras que se encuentran en cursiva en cada oración, con el fin de determinar cuál de las dos se adapta mejor al contenido y contexto. Un tercer tipo de ejercicio remite a los alumnos a ejercicios previos y ofrece un listado de oraciones con huecos que deberán completarse con términos procedentes de dichos ejercicios anteriores. Otro ejercicio demanda a los estudiantes asignar términos a sus definiciones con el fin de comprobar que conocen adecuadamente el significado de cada palabra. En este último caso también se ofrece un listado cerrado de términos entre los cuales el alumno puede ir eligiendo el más adecuado para cada definición. Otro tipo de ejercicio tiene el objetivo de comprobar la capacidad del alumno para identificar sinónimos. En este caso, las oraciones que componen el ejercicio constan de una palabra en cursiva que el alumno ha de sustituir con un término de equivalente significado, todo ello, una vez más, tomando como base un listado de palabras que se ofrece al comienzo de la actividad. Un nuevo tipo de ejercicio pretende que el alumno busque en un diccionario con el fin de hallar palabras compuestas que comiencen con un primer término concreto y así, poder ir asignándolas a cada uno de los espacios en blanco de cada oración. La sección de vocabulario también cuenta con ejercicios que siguen la tipología de elección múltiple. En un primer ejemplo, el estudiante ha de

elegir, entre cuatro términos disponibles, aquel que se adapte mejor al contenido y contexto de la oración. Otro ejemplo disponible es el de un texto con huecos que el estudiante habrá de completar tomando como base las cuatro opciones posibles que se ofrecen para cada caso. En este tipo de ejercicios, los términos disponibles suelen compartir muchos matices de significado, por lo que identificar el caso más apropiado puede plantear algunas dificultades. Otro posible ejercicio es el consistente en reescribir oraciones mediante la utilización de un término concreto planteado al comienzo de cada ejercicio, el ejemplo más frecuente tiene lugar con verbos, de modo que el alumno escriba una expresión que sustituya al planteamiento de cada primera frase.

También pueden encontrarse ejercicios de asociación. Un ejemplo posible es el consistente en relacionar un lugar de trabajo con el nombre de la profesión correspondiente. Otro ejemplo de asociación consiste en unir comienzos y finales de oraciones de tal modo que el estudiante compruebe si ha entendido el contenido y contexto que resultaría de la oración completa correcta. La tipología de formación de palabras ofrece generalmente un texto con huecos y, en mayúsculas, los términos que han de utilizarse como base para formar la palabra que encaje perfectamente en el hueco de texto correspondiente. Puede tratarse de la creación de formas verbales en gerundio, de la creación de un sustantivo, de la forma negativa de la palabra, etc. Este ejemplo se corresponde con uno de los ejercicios del actual FCE, por lo que del estudio de los ejemplos ofrecidos en este manual podrán obtenerse conclusiones relevantes para la redacción propia y personalizada de los ejercicios que formarán parte del curso de *InGenio*. Esto también sucede en el caso de los ejercicios destinados a la reescritura de oraciones. Normalmente esta tipología consiste en plantear una palabra concreta que deberá ser utilizada en la oración resultante, con un significado equivalente al de la oración primera.

Otros ejercicios de vocabulario van más allá en el ámbito gráfico y ofrecen imágenes con el fin de que los alumnos identifiquen los elementos que en ellas se destacan y asignen los términos correspondientes.

A continuación de la serie de unidades destinadas a la práctica de los conocimientos sobre vocabulario, el alumno encuentra una sección que resume brevemente normas básicas de formación, con información sobre todos los tiempos verbales, el estilo directo e indirecto, la oración pasiva, la forma del infinitivo y las formas de participio. Le sigue a este breve esquema gramatical recordatorio un listado de términos de vocabulario a

modo de índice, con el fin de que el alumno pueda acceder directamente a la página en la que se encuentran ejercicios o explicaciones que afecten a tales términos. La sección final del manual es la destinada a ofrecer las soluciones a las actividades de gramática y de vocabulario, la sección que permite que este volumen se convierta en un método completo y útil para el autoestudio y la preparación de contenidos gramaticales y léxicos fundamentales.

El siguiente método para analizar recibe el título *New First Certificate Masterclass* y se compone del libro de texto para el estudiante y el “Workbook”, contando además para el análisis con el libro del profesor. Sus autores son Simon Haines y Barbara Stewart. El año de publicación fue 1996, año en el que tiene lugar la penúltima renovación experimentada por el examen oficial FCE hasta la fecha. Este método también puede considerarse como un ejemplo óptimo para comprobar los contenidos y la tipología de ejercicios en auge en los últimos años de la década de los 90. Se trata de un método estructurado en 14 unidades siguiendo una organización temática. La estructura de cada unidad consiste en las categorías de gramática, vocabulario, técnicas de examen, comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Al comienzo del manual, se incluye una sección donde puede comprobarse, de forma esquemática, la estructura del examen vigente en la época de publicación del manual.

La primera parte del examen estaba destinada a la evaluación de la destreza de la comprensión escrita. El tiempo otorgado para la realización de la misma era una hora y quince minutos. Esta parte estaba dividida en cuatro secciones. Cada una de estas secciones consta de un texto y una tipología determinada de ejercicios para cada uno de esos textos; “multiple matching” (un texto seguido de varias preguntas de elección múltiple), “multiple choice” (un texto seguido de varias preguntas de elección múltiple con cuatro opciones posibles), “gapped text” (un texto del que han sido retiradas entre seis y siete oraciones o párrafos, siendo estos ubicados de nuevo a continuación de forma desordenada. El alumno deberá ser capaz de ubicarlas correctamente teniendo en cuenta los componentes de contenido y contexto). La cuarta parte sería muy similar a la primera. Uno de los muchos puntos positivos de este manual puede hallarse en las referencias concretas, indicando el número de unidad y de página para poder localizar con facilidad ejemplos de la estructura del examen a lo largo del método.

A continuación, se halla la sección de expresión escrita, para cuya realización en el examen se concede una hora y treinta minutos. Esta

sección consta de dos partes que incluyen la redacción de dos textos de aproximadamente 120-180 palabras. En el primero de los casos, los candidatos han de escribir una carta en relación con una situación destacada en uno de los textos breves incluidos como introducción a esta sección. La otra opción incluye elegir una tipología textual concreta y redactar un texto que respete las bases y características de tal tipología. En el caso del curso preparatorio de *InGenio*, las secciones de *Writing* contarán con ejemplos que clarifiquen tanto la estructura como los posibles contenidos que podrían incluirse. Esta segunda parte podría incluir cartas, artículos, informes, aplicaciones, historias y redacciones.

En el caso de la sección 3, destinada al uso del inglés, con una duración de una hora y quince minutos, se incluyen cinco partes destinadas a la práctica de las destrezas de gramática y vocabulario. La tipología de actividades incluida dentro de esta sección consiste en completar huecos mediante varias opciones disponibles, completar huecos con opciones abiertas, transformaciones de palabras, corrección de errores (principalmente gramaticales) y formación de palabras (específicamente destinado a la práctica y evaluación de conocimientos de vocabulario).

La sección cuatro es la encargada de evaluar las destrezas relacionadas con la comprensión oral. En ella se incluyen cuatro partes, y cada una de ellas consta de una serie de documentos de audio seguidos de preguntas de comprensión. Los documentos audio pueden introducir conversaciones, discusiones, entrevistas, entre dos o más personas, interrogatorios, documentos de radio, etc. También puede tratarse de textos con sólo un hablante aportando unas instrucciones, un mensaje de teléfono, comentarios, noticias, anuncios, lecciones, informes, discursos, historias, etc. La tipología de ejercicios de esta sección incluye responder a preguntas de opción múltiple, completar huecos y toma de notas, unir fragmentos o extractos que guardan relación y que suelen durar aproximadamente 30 segundos, y un monólogo o texto que incluya la participación de más de un hablante con una duración aproximada de tres minutos. El tipo de preguntas podría incluir opciones de respuesta Sí/No, verdadero o falso o tres opciones de elección múltiple. Esta parte de comprensión oral tendría una duración de 40 minutos.

La última sección y también la más breve (15 minutos para los dos candidatos que se examinan juntos) es la destinada a evaluar las destrezas de producción oral. Esta sección contiene cuatro partes. La norma general indica que deberá haber dos examinadores y dos candidatos por examen. Uno de esos examinadores tendrá la tarea de evaluar la producción y el otro aportará las bases de la conversación, así como las instrucciones a

los candidatos. Los candidatos hablarán principalmente entre ellos. Hay ocasiones o circunstancias en las que será posible que el test se lleve a cabo únicamente entre un candidato y un examinador, con una duración aproximada de 10 minutos. Esta última sección sería la destinada a evaluar un uso apropiado y preciso de la gramática, el rango de vocabulario utilizado y el modo en el que éste se emplea, la pronunciación, la comunicación y la correcta realización de las tareas. La primera parte del examen consiste en que el examinador que guía la entrevista haga a cada candidato varias preguntas (cuatro minutos). A continuación, los candidatos tendrán un breve periodo de tiempo para comentar de cara al examinador y también con su compañero una imagen, tratando de buscar relaciones coherentes que versan sobre temas, situaciones o ámbitos, que en la mayoría de los casos resultan cercanos o familiares para el estudiante (cuatro minutos). También deberán comentar de forma breve la imagen asignada al otro compañero. La tercera parte del examen consiste en que los candidatos hablen entre sí con el objetivo de que desarrollen una conversación que incluya aspectos tales como hacer planes, resolver problemas, tomar decisiones, discutir o hacer especulaciones sobre un asunto (tres minutos). Finalmente, los candidatos intercambiarán opiniones durante otros cuatro minutos, siendo el entrevistador el que aporte sugerencias de temas de conversación, teniendo en cuenta contenidos previos del examen.

A continuación, se pasará a comentar brevemente la organización de los ejercicios prácticos incluidos en el método, así como los contenidos temáticos y algunos de los aspectos más destacados que puedan plantearse como puntos fuertes del manual. El manual consta de 14 unidades tratando temas de diversa índole, pero con la intención principal de hacer del método didáctico un instrumento útil e interesante que invite a los alumnos al estudio y la práctica. Los títulos de las unidades se caracterizan por ser muy breves y generales, aunque en la sección del índice puede consultarse un esquema que refleja de forma más detallada los contenidos temáticos que se incluyen en cada una de las unidades. Ejemplos de contenidos son las actividades inusuales, los lugares, el tiempo, los famosos, la televisión, el deporte, los hombres y las mujeres, contar mentiras, los juegos de ordenador, etc. El esquema inicial resulta especialmente práctico para poder tener una visión general del modo en el que se tratan todas las destrezas de las que consta el examen y qué disposición u organización siguen los contenidos. Este libro de texto también incorpora una sección de técnicas de examen para cada unidad, que versan sobre las diferentes habilidades lingüísticas evaluadas en el examen.

La práctica de la habilidad de la comprensión escrita se inicia con un texto y pidiendo de antemano a los alumnos que reflexionen en voz alta sobre los contenidos temáticos que se mencionan al comienzo de cada una de las secciones. Los textos incorporados en el manual siempre van acompañados de títulos llamativos e imágenes que ayuden a captar la atención sobre los contenidos del mismo, con el fin de hacer más interesante las secciones y la parte destinada a los ejercicios. Normalmente, los ejercicios de comprensión escrita vienen acompañados de secciones en las que se pide a los alumnos que expresen su opinión. Generalmente, esta tarea implica la organización en grupos, siempre y cuando este manual se utilice en contextos de clase con la figura de un docente o tutor, algo que no será posible si el curso se desarrolla de modo independiente y sin tutor. Una solución es la comparación de la producción propia con ejemplos incluidos en forma de material audio del curso.

Lo más característico de este tipo de métodos es que no sólo se ciñen a la tipología de ejercicios que estructuran el examen oficial, sino que también incorporan secciones que implican la práctica de vocabulario, de estructuras gramaticales, así como de consejos prácticos que pueden hacer mejorar mucho la producción durante el examen y, por ende, los resultados obtenidos.

Las secciones destinadas a la práctica de la gramática suelen guardar una estrecha conexión con el texto que se incorpora en la sección descrita anteriormente. La tipología de los ejercicios se ciñe con bastante rigor a los tipos de actividades incluidos en el examen. Aun así, se integran nuevas secciones centradas en practicar diferentes usos de la lengua y también consejos prácticos para desempeñar con éxito las tareas en las respectivas secciones. Destaca una parte destinada a la práctica de estrategias que podrían fomentar la fluidez de los estudiantes mediante el planteamiento de situaciones reales que hagan a los alumnos imaginar sobre diversos temas. En estas secciones se piden descripciones de los diferentes actores o contextos que intervienen en las situaciones imaginarias. Tales explicaciones, justificaciones o comparaciones de determinados factores fomentan una mayor participación y práctica de los alumnos. En los contextos del aula, también se suele demandar la puesta en común de los diferentes puntos de vista y contenidos tratados en las diversas actividades. Esto es algo que no sería posible en contextos de autoaprendizaje o aprendizaje autónomo.

La estructura de ejercicios que respetan la tipología incluida en el examen y la continuación práctica con otros ejercicios secundarios, así como la

inclusión de consejos se repite a lo largo de todas las unidades y también en las secciones destinadas a la práctica de las habilidades de *Listening*, *Writing* y *Speaking*. Como suele ocurrir en la mayoría de los libros de texto, se incorporan a los contenidos puramente teóricos, imágenes y gráficos que los hacen más llamativos y por ende, mucho más atractivos e interesantes. Se cuida, por tanto, todo el factor visual y también la tipografía utilizada para estructurar y ordenar todos los contenidos del manual.

Destaca de igual modo en este método la sección “Exam techniques”, que en cada unidad se centra en una habilidad lingüística diferente y que incorpora las cinco secciones de las que consta el examen oficial. Estas secciones incluyen tipos de ejercicios que respetan con exactitud los incluidos en la prueba oficial, siempre aportando una guía de recomendaciones, con el fin de que los estudiantes asimilen qué opciones son más recomendables y cuáles deberían descartarse de cara a una producción y actuación mucho más efectivas durante el examen.

Los ejercicios complementarios que pueden realizarse en las secciones destinadas a la comprensión oral incluyen el fomento de conocimientos de vocabulario a través de prácticas tales como unir palabras o expresiones en negrita extraídas de las transcripciones. El objetivo es que los estudiantes busquen, analicen o intuyan su significado con el fin de asimilarlo de un modo más eficaz. Los ejercicios que consisten en unir ideas se repiten con cierta frecuencia.

El método *First Certificate Pass Key* fue elaborado por Nick Kenny y publicado en el año 1996. Su título muestra de forma muy gráfica las intenciones de la creación del manual: convertirse en la llave que permita superar con éxito el examen *Cambridge First Certificate in English*, y a su vez permitir alcanzar el nivel B2 de inglés al que equivale, y que actualmente se ha convertido en una de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior.

Lo primero que encuentra un estudiante que elige este método para su preparación en el nivel que requiere el examen es un mapa de contenidos. Este mapa de contenidos reproduce de forma muy esquemática una tabla con las 12 unidades de las que consta el método, así como las diferentes destrezas o secciones incluidas. El método preparatorio se divide en cuatro tandas de tres unidades cada una. Las partes incorporadas en cada unidad son: vocabulario, enfoque en la lengua, secciones de ayuda y enfoque del examen. Los temas tratados en las distintas unidades que componen el curso versan sobre ropa, información personal,



descripciones físicas, el trabajo, las habilidades y calidades humanas, el ámbito del hogar, el mundo del crimen, descripción de tendencias, deportes y juegos, categorización o agrupamiento de palabras, los viajes, la comida y la cocinas, los inventos y descubrimientos, los estilos de vida, la formación de palabras, la salud y la enfermedad, las compras, el dinero, el comercio, las partes de un coche, mascotas, relaciones, etc. Como se puede comprobar, se trata de temas que, en la mayoría de los casos, resultan cercanos para los estudiantes que se preparan para el examen, factor que, a menudo, suele convertirse en un punto de facilitación de las tareas y reducción de los esfuerzos que demanda el trabajo preparatorio.

Los contenidos teóricos incluidos son: el presente simple y continuo, el orden de los adjetivos, los prefijos negativos, los elementos de cohesión de los textos, la construcción “to be used to + verbo -ing”, el presente perfecto y pasado simple, los verbos de más de una palabra, los adjetivos comparativos, la construcción de causativo “have/needs doing”, la expresión de opiniones, la aportación de consejos, verbos utilizados en la forma de causativo, las preposiciones “for/since”, realizar deducciones, los pronombres de relativo, los sustantivos compuestos, las construcciones adverbiales de tiempo, el pasado perfecto, las preposiciones “before/after”, “although/despite”, los adjetivos compuestos, las preposiciones, la indicación de direcciones, el tiempo futuro, los tiempos presentes con valor de futuro, las construcciones “so/such that”, el gerundio, el infinitivo, “too/enough”, los diferentes tipos de condicionales, la indicación de preferencias, “if/unless”, las oraciones de relativo, las comparaciones, la oración pasiva, el complemento agente, la indicación de predicciones, mostrar opiniones de acuerdo o desacuerdo, el presente perfecto y continuo, construcciones o verbos para mostrar arrepentimiento o pedir disculpas, verbos o construcciones para expresar obligaciones, deseos, quejas, los estilos directo e indirecto, la pasiva impersonal, la construcción “it’s time”, “question tags”, etc. También se incluyen secciones destinadas específicamente a la práctica de la pronunciación, contando con el entrenamiento en aspectos tales como: el acento de las palabras, los finales de los verbos en pasado (especialmente en el caso de los verbos regulares, acabados en -ed), los sonidos vocálicos, la acentuación de las palabras compuestas, la entonación, las consonantes, la pronunciación /h/, los sonidos “th”, la pronunciación de conectores textuales, las contracciones, etc.

Las secciones de ayuda tratan de ser un soporte para que los estudiantes reciban explicaciones específicas y para que practiquen puntos claves con el fin último de solucionar los aspectos más difíciles o problemáticos

que se puedan ir planteando durante las fases de estudio y realización de los ejercicios que conforman el manual. Estas secciones de ayuda a menudo están orientadas a la formación en el ámbito de la producción escrita y oral. En lo referente a la producción escrita, se tratan de aportar las claves y ejemplos que permitan a los alumnos obtener una visión dinámica y acertada del modo en el que se redacta o se estructura la información, de acuerdo con las diversas tipologías de producción escrita: artículos, cartas, informes, redacción narrativa, etc. En las secciones destinadas a esta práctica, se incluyen algunas de las claves de esta parte en el examen oficial. Un ejemplo es escribir un texto a modo de carta en un estilo formal o informal. Si se tratara de una carta formal, ésta iría destinada a alguien desconocido o a una compañía. En lo referente al escrito informal, la carta se remitiría a un amigo o a algún miembro de la familia. Se puede observar que, en la mayoría de secciones destinadas a la práctica de la producción oral de la mayoría de los métodos, se incorporan ejemplos y referencias a otras partes del libro, con el fin de conectar contenidos y hacer más dinámica la labor de estudio y preparación del alumno. Tras ofrecer los ejemplos de los diversos tipos de producción escrita, el alumno deberá responder una serie de preguntas que tienen como función asegurar que se ha identificado correctamente el tipo de texto al que se enfrenta, si es formal o informal, cuál es el propósito de ese texto, etc. Del mismo modo, debe ser capaz de identificar, resaltar o marcar aspectos gramaticales concretos, tales como los tiempos verbales, etc. Otra de las actividades frecuentes consiste en aportar construcciones determinadas y pedir al alumno que busque otras estructuras en el texto que compartan con ella ese significado. Los contenidos de esta sección de ayuda también orientan e informan acerca de los contenidos o preguntas que se incluyen en el examen oficial. Estas secciones concluyen habitualmente con un ejercicio para la escritura de un ejemplo propio que se adecue a las características concretas de una determinada tipología textual. Es frecuente en este tipo de métodos el fomentar el diálogo entre compañeros abordando diversos temas que versen sobre los contenidos incluidos en el material escrito.

También se incorporan secciones destinadas en exclusiva a la práctica oral, tales como consejos para describir correctamente imágenes, situaciones, etc. En este tipo de secciones, se engloban una serie de preguntas o actividades con el fin de que el alumno practique la producción oral. Un ejemplo frecuente consiste en responder a algunas de las preguntas que siguen a una determinada imagen. Durante la práctica y siguiendo tales preguntas como estructura, se debe tratar de conseguir crear un hilo conductor de la descripción con el fin de evitar bloqueos, puesto que siempre es posible continuar tratando de responder a las

preguntas siguientes. Este tipo de cuestionarios suele incluir descripciones de la imagen y de las acciones que en ella pueden estar teniendo lugar, opiniones o puntos de vista sobre la temática sobre la que versa una determinada imagen, etc. Estos puntos específicos que se presentan en el mapa de contenidos como “secciones de ayuda” a menudo no son sino el material idóneo para fomentar la práctica mediante planteamientos que se asemejan mucho al modo en el que el alumno actuará durante la realización del examen.

Este mismo esquema, incorporado para las secciones de ayuda de las partes de producción escrita y oral, se repite también en las otras tres secciones que componen el examen. El objetivo primordial de estos puntos preparatorios, incluidos alternativamente entre los otros puntos de contenido o los ejercicios que componen las diversas unidades del manual, es presentar la tipología exacta de ejercicios incluidos en los cinco “papers” que forman el examen. De este modo, el estudiante tiene contacto directo con la estructura y organización y, a su vez, se le permite practicar y tener una visión centrada sobre los diversos contenidos que lo integran. Como se ha comentado al inicio del análisis de este manual, las diversas unidades que lo componen incluyen secciones específicas destinadas a abordar aspectos concretos del examen. Estos puntos se denominan secciones de “ayuda” y se ocupan de las cinco destrezas incluidas en el examen.

La introducción incorporada a modo de escrito dirigido directamente al alumno que utilizará el manual ofrece una explicación breve y concisa. El mapa de contenidos ya presenta una diferenciación por colores estructurando las doce unidades en cuatro grupos de tres. Este aspecto de diseño del manual se hace visible a lo largo de todo el método, permitiendo tener una visión general muy clara a través de esta diferenciación por colores. El autor del método lo presenta como el instrumento para preparar a los estudiantes en todos los aspectos del *First Certificate in English examination*. También se menciona que cada unidad incorpora una amplia variedad de ejercicios destinados a la práctica de los conocimientos que permitirán la superación de la prueba. El manual también se presenta como un conjunto de actividades que ayudan a revisar algunos aspectos gramaticales, aumentar el vocabulario, mejorar en las destrezas y desarrollar mayores tasas de seguridad a la hora de enfrentarnos a las secciones de comprensión y producción orales y escritas. Al final del manual, se incluyen también secciones de repaso y de ejercicios extra. La sección final del libro también incluye referencias importantes y puntos gramaticales concretos a modo de resumen, de modo que los alumnos puedan acceder a los contenidos del modo más

rápido posible. La sección introductoria, además de presentar los puntos fuertes del manual, incorpora una breve sección de presentación del examen, con algunos datos sobre el mismo, haciendo especial hincapié en el hecho de que el examen fue revisado y por tanto, se introducirían, en diciembre del año 1996, ciertos cambios con respecto a versiones anteriores. 1996 también fue el año de publicación del manual, por lo que este ya incorporaría los cambios más recientes y se presentaría como una versión actualizada para afrontar el examen.

La estructura que se mostrará a continuación, traducida del manual, muestra el formato de examen a partir de diciembre del año 1996:

- *Reading* (1 hora y 15 minutos): con fragmentos procedentes de textos originales, como por ejemplo, periódicos o revistas. Los ejercicios son de la tipología de rellenar huecos, de unión y de preguntas de respuesta múltiple. Los textos en los que recae todo el peso de los contenidos en el caso de esta destreza son bastante largos, por lo que mediante su lectura se refleja con precisión la habilidad de los alumnos en cuanto a la comprensión de textos ingleses.

- *Writing* (1 hora y 30 minutos): la producción de los estudiantes consiste en dos escritos de aproximadamente 120 y 180 palabras cada uno. En el primero, el alumno recibe una serie de pautas sobre las que tendrá que ofrecer una respuesta a modo de carta. En la segunda parte, el alumno deberá elegir entre un grupo de cuatro, incluyendo diferentes tipologías textuales; artículo, informe, historia, carta, o respuesta basados en textos de la sección de comprensión escrita.

- *Use of English* (1 hora y 15 minutos): este “paper” se divide en 65 preguntas sobre gramática y vocabulario. Las diferentes preguntas consisten en las tipologías de: texto con huecos y opciones múltiples, texto con huecos para completar con una palabra en cada caso, oraciones de transformación gramatical, un texto para la corrección de sus errores, en el que el alumno ha de encontrar la palabra que sobra de cada estructura particular y por último, un texto para la formación de palabras.

- *Listening* (aproximadamente 40 minutos): este “paper” se subdivide en cuatro partes y un total de 30 preguntas. En la primera, hay ocho extractos de audio, cada uno con su correspondiente pregunta de elección múltiple. En la segunda parte, el candidato ha de escribir notas para completar 10 preguntas basadas en un audio de mayor duración. La tercera de estas partes consiste de cinco pasajes que comparten un determinado tema y en unir diversos elementos. La última parte consiste

en siete preguntas de elección múltiple, versando todas ellas sobre un pasaje de mayor extensión.

- *Speaking* (aproximadamente 15 minutos y dos estudiantes por bloque): El formato habitual se fundamentaba en la participación de dos estudiantes en cada turno. Uno de los dos examinadores se dedica sólo a escuchar. Los temas del examen suelen versar sobre la vida personal de los alumnos; vivencias, aficiones, anécdotas de los alumnos, etc. También se incluye una parte en la que ambos candidatos han de hablar entre ellos y describir, analizar o discutir sobre una fotografía, sobre la resolución de un problema o simplemente sobre opiniones propias.

Como se mencionaba en párrafos anteriores, el método *First Certificate Pass Key* presenta una estructura muy compacta y densa. En sus unidades se van alternando las diversas destrezas que componen el examen, ofreciendo ejercicios de la tipología del examen, pero también otros creados a modo de complementación, y que a menudo, están destinados a que el alumno practique la comprensión de contenidos gramaticales o de vocabulario, siendo frecuentes las estructuras o preguntas destinadas a asegurar la comprensión de textos o de palabras, así como la comprensión y asimilación de contenidos. La parte teórica o el espacio destinado a las explicaciones específicas son muy limitados en el manual y en la mayoría de las ocasiones, quedan reducidos a simples listados de estructuras o palabras. Por tanto, la mayor parte de los contenidos del método están planteados para el fomento de la práctica.

Algunos ejercicios secundarios observados son los siguientes:

*Reading*: tabla para completar de acuerdo con los contenidos de un determinado texto, pudiendo incluir también columnas para que el alumno incorpore aspectos personales y los relacione con dicho texto. A menudo, la temática incluida en los textos escritos es utilizada para que el alumno practique la destreza oral, debatiendo o comentando con un compañero.

*Use of English*: Estas categorías como tal no aparecen en el manual, salvo en el caso de las secciones de ayuda que sí respetan la terminología de los “papers” que integran el examen oficial. Entre los ejercicios complementarios pueden encontrarse aquellos destinados a completar huecos con determinados términos y mediante el uso de tiempos verbales que respeten el planteamiento de las diferentes oraciones. En cuanto a ejercicios específicos para la práctica de vocabulario pueden hallarse algunos del tipo: crear listados a partir de situaciones que resulten cercanas para el estudiante, comparar resultados con los compañeros,

división por determinadas categorías, reflexión sobre las categorías de determinadas palabras, etc. Las secciones de ayuda a menudo llaman a la atención del alumno para que estudie con detenimiento construcciones específicas, de modo que pueda asimilarlas con mayor fluidez. Una vez el estudiante analiza cuestiones de este tipo, se le pide que cree sus propias estructuras con coherencia, tomando como base algunos parámetros o terminología. Pueden encontrarse actividades sobre vocabulario que consisten en hacer descripciones de determinados aspectos relacionados con la temática de cada unidad. En estos casos, el alumno deberá poner en práctica los contenidos durante el seguimiento de las diversas unidades que componen el método. Otro de los ejercicios frecuentes consiste en la reescritura de oraciones, de modo que las oraciones resultantes muestren un significado equivalente al de las oraciones primeras. En esta tipología de ejercicio pueden encontrarse dos variantes: aquellas oraciones en las que el alumno recibe sólo la parte introductoria de la segunda oración y aquellas en las que también se le ofrece una palabra que habrá de introducir el seno de la frase resultante.

*Listening:* Entre las múltiples opciones destinadas a la práctica de esta destreza llama la atención un aspecto que se repite con mucha frecuencia a lo largo de todo el método; la incorporación de la práctica de la producción oral en prácticamente todas las secciones. Se pide a los alumnos que compartan opiniones o discutan con sus compañeros sobre los diversos aspectos que giran en torno a un determinado tema. Estas actividades se constituyen a modo de introducción facilitadora, pues, a continuación, los alumnos pasan a escuchar los fragmentos que integran las actividades específicamente destinadas a la comprensión. Una de las actividades más recurrentes consiste en la toma de notas; completando huecos de frases con elementos que aparecen en los extractos escuchados.

*Pronunciation:* Ya se han citado anteriormente algunos de los contenidos incluidos en estas secciones. Estos puntos de las unidades constituyen un aspecto novedoso y útil en este método. En ellos se pide al estudiante que reconozca el número de sílabas, que identifique en cuál recae el acento, que escuche y repita, que subraye e identifique, etc.

*Speaking:* La práctica de esta destreza a menudo se distribuye a lo largo de las diversas destrezas incluidas en el método, especialmente en los casos de la comprensión escrita y oral. Esto permite compartir temáticas y asentar mejor los contenidos. El fomento y la práctica de la producción oral se potencian mediante el planteamiento de preguntas sobre diversos temas o imágenes.

*Writing*: Esta es otra de las destrezas tratadas específicamente en las secciones de ayuda. El estudiante ha de responder a preguntas que le hagan identificar los puntos que caracterizan cada tipo de texto, también ha de leer fragmentos o ejemplos completos que se muestran como prototipos y como ejemplo de lo que el alumno debe ser capaz de hacer tras completar las secciones. En las actividades planteadas, el alumno debe interactuar con el texto, trabajar con él, subrayarlo, identificar expresiones, palabras y estructuras, y a menudo reflexionar y compartir tales conclusiones con otros compañeros.

A continuación se analizarán dos métodos de la editorial Macmillan Heinemann destinados a la evaluación de conocimientos, ambos publicados en el año 1996, adaptados por tanto al modelo de examen que se ha presentado en la sección de análisis del anterior método. El primero de ellos, elaborado por J.C. Templer recibe el título *Practice Tests for First Certificate* y contiene un apartado con las soluciones de los diferentes ejercicios planteados. Los contenidos de este ejemplar destinado a la práctica y preparación para el examen FCE se estructuran en cuatro secciones. Cada una de estas secciones recibe como título *Practice Test one, two, three o four*. En ellas, se incluyen los diferentes “papers” que componen los exámenes. Una vez se presentan las muestras de los cuatro exámenes, el alumno también puede ver y tomar contacto con la hoja destinada a las respuestas del examen oficial. El apartado con las soluciones para todos los ejercicios planteados y con las transcripciones de todos los documentos de audio que forman parte del manual se encuentra al final del mismo.

La introducción al manual comienza haciéndose eco y advirtiendo, al mismo tiempo, a los profesores que puedan utilizarlo en sus respectivas clases, sobre los cambios introducidos en el programa de estudios (*syllabus*) a partir del año 1996. Se alerta, sobre todo, acerca de los cambios en la duración de las secciones que componen el examen. El estudio de una lengua, en este caso el inglés, para terminar afrontando un examen oficial, que certifique los conocimientos o nivel que poseen los candidatos, se orienta y gestiona de modo que la producción final en el momento del examen sea lo más acertada posible. Para ello, tanto los diseñadores de cursos como los profesores que los utilizan como base, apoyo o refuerzo de sus clases tienen muy en cuenta la estructura y organización de la prueba, así como las condiciones y características que lo rodearán en el momento preciso de su realización. Este condicionamiento de la enseñanza en base a la preparación de un examen recibe el nombre de *washback*.

La versión renovada del año 1996, como ya se ha mencionado en la sección de análisis del anterior método, cuenta con cinco partes. Este dato indica que el examen mantiene las cinco partes y las mismas áreas o destrezas que se incluían en la versión renovada del año 1984. El punto diferenciador de ambas versiones se halla en la nomenclatura recibida por las mismas. La sección de “composition” pasa a llamarse “Writing”. También se incluyen ciertos cambios, innovaciones y relocalaciones de algunas de las tareas. El nuevo examen tiene una duración más breve, concretamente los candidatos disponen de 45 minutos menos con respecto a la versión anterior.

Las distintas partes destinadas a “Reading” tienen la función de evaluar sobre algún aspecto concreto relacionado con la lectura de textos. En la primera, el objetivo es leer detectando los puntos esenciales, en la segunda, se lee buscando los detalles, en la tercera, se lee siguiendo una secuencia de sucesos y en la cuarta, se ha de localizar información específica. Algunos de estos cambios harían necesario el replanteamiento o adaptación de algunos de los cursos previos, así como de la metodología empleada también por profesores en aquellos casos en los que la preparación para el examen tenga lugar en el aula.

En la sección de “Writing”, el principal cambio tiene que ver con la obligatoriedad de la primera pregunta. En esta sección, los criterios para la evaluación de los candidatos se fundamentarán en el nivel de lengua utilizado, así como en la precisión, organización de los materiales, y la inclusión de aspectos relevantes.

En el caso de la sección “Use of English”, el cambio principal se halla en la relocalación de uno de sus ejercicios previos como parte, en versión renovada, de la sección de “Writing”. El otro gran cambio viene determinado por el hecho de que todas las preguntas, excepto las consistentes en la reescritura de frases, se fundamentan en los textos o temas que integran el resto de ejercicios que componen el examen.

La sección de “Listening” suma una nueva parte, por lo que son cuatro las partes que integran la versión actualizada de la prueba. Con el nuevo examen, el punto de mayor interés no es ya simplemente entender las ideas principales, sino que los alumnos también deberán ser capaces de detectar otros aspectos tales como funciones, localizaciones, actores que intervienen, así como las relaciones que mantienen entre sí, las intenciones, sentimientos u opiniones, etc. El material utilizado en las cuatro partes que integran la nueva sección de comprensión oral es grabado, y Cambridge, como organizador del examen oficial, afirma que



en la prueba pueden intervenir diferentes variantes nativas del inglés, así como también pueden escucharse acentos de personas no nativas que respeten parámetros que se asemejan con fidelidad a las características de producción de un hablante nativo.

La sección de “Speaking” también sumaba una nueva parte con respecto a la versión previa del examen. El examen, en la versión de 1996, estaba diseñado para la realización simultánea por parte de dos candidatos, con la intervención de dos examinadores. La función que cada uno desempeña ya ha sido relatada en el análisis del método *First Certificate Pass Key* (1996). La nueva distribución de esta sección de producción oral obliga a un replanteamiento en el modo de diseñar la práctica y preparación para la prueba, tanto si se lleva a cabo de forma autónoma, como con la figura de apoyo de un profesor. En el caso de la práctica de esta sección en este método, se simula un diálogo entre el manual y el estudiante. El alumno ha de ir leyendo la conversación e interactuar dentro de la misma a pesar de que las preguntas sean leídas y no escuchadas. El objetivo final es fomentar que el estudiante practique sus destrezas en producción, mientras que la destreza de comprensión la practicará mediante documentos de audio grabados, lo que sí le permitirá entrar en contacto con producción real en lengua inglesa.

Este método permite a los alumnos y a los profesores familiarizarse con las hojas de examen, asimilando la estructura y el formato de respuestas, de modo que puedan transmitirlo o explicarlo a los alumnos, o directamente puede ser estudiado o analizado por los alumnos.

Una vez que se accede plenamente a la parte de contenidos del manual, el profesor o estudiante encuentra cuatro exámenes que presentan con precisión la estructura y planteamiento real. Este tipo de métodos es especialmente efectivo en las fases finales de la preparación de un curso, una vez los contenidos teóricos o las explicaciones sobre gramática y uso del inglés ya han sido aprendidas o asimiladas por el alumno. Este tipo de métodos permite la práctica y preparación siguiendo modelos exactos de examen, por lo que la tipología de ejercicios a desarrollar es idéntica a la que el alumno encuentra en el momento de afrontar el examen oficial. A continuación de los contenidos puramente prácticos, se incluyen, en una misma página, los modelos de las hojas de respuesta A, B, C y D. El contar con la visualización de estas plantillas permite a los candidatos no extrañar el modelo de examen, pues la toma de contacto previa con el mismo puede resultar de enorme utilidad. Casi al final del libro, se presenta una recopilación de imágenes en color conectadas con las secciones de “speaking” que componen los diferentes exámenes. La

última sección del manual muestra las soluciones a todos los ejercicios planteados, por lo que puede verse como un manual para el trabajo autónomo del alumno, quien puede incluso autoevaluarse en aquellas secciones en las que no intervengan factores subjetivos, como pueden ser las de producción tanto escrita como oral.

El segundo método de tipo puramente práctico, que también ha formado parte de esta sección de evaluación y repaso histórico de materiales, recibe por título *First Certificate Testbuilder: Tests that teach*, y fue creado por Tony D. Triggs y publicado también en el año 1996. La versión del examen que fundamenta la composición y la tipología de ejercicios recogida en este manual debe ser la misma que la expuesta en el espacio dedicado al método *Practice Tests for First Certificate*. A priori, se muestra como un método de mayor complejidad que el tratado anteriormente. Al igual que ocurría en el caso anterior, se incluyen las soluciones al final del manual, así como también comentarios del examinador, una explicación detallada de la elección de las respuestas y una guía que tiene como objetivo resolver áreas problemáticas que hayan podido surgir.

Este manual se presenta afirmando que se trata de algo más que de un simple manual de práctica. Como puede extraerse del subtítulo del volumen, no sólo se fomenta la práctica sino que también se pretende que el alumno aprenda. Lo que los tests pueden enseñar sería la clave para entender el modo en el que se presenta o estructura este método, que acompañando a las secciones eminentemente prácticas incorpora guías que permiten al alumno progresar y también reflexionar y razonar acerca de los contenidos o conocimientos que está poniendo en práctica. Así, en el caso de respuestas incorrectas, un alumno puede recibir un *feedback* determinado que le impulse a la obtención y determinación de la respuesta correcta. A través de este manual, se pretende que los estudiantes no se limiten a memorizar o repetir estructuras, sino que verdaderamente lleguen a entender las cuestiones y sean capaces de determinar por qué en unos casos una estructura puede o no ser correcta. Según se extrae del planteamiento o presentación de los contenidos del libro, los tests que lo componen tienen como uno de sus objetivos prioritarios representar fielmente la estructura y organización del FCE. Otra reflexión de importancia está relacionada con el hecho de si el estudiante deberá seguir un determinado orden que le conduzca a la consecución final de sus objetivos o si el modo en el que se estructuran los contenidos permitirá ir realizando cada sección en el orden que determinen las necesidades concretas que marque cada caso o contexto.

Son muchas de las cuestiones planteadas a la hora de abordar el diseño y la creación de un curso preparatorio.

En el examen que resulta de la actualización que tuvo lugar en el año 1996, cuyas novedades ya han sido comentadas anteriormente, las cinco secciones que componen el examen reciben la misma puntuación. Se trataría, por tanto, de un sistema de evaluación equilibrado que dotaría de paridad a cada una de las destrezas evaluadas, favoreciendo, por ende, a las destrezas puramente comunicativas, como es el caso de las secciones orales, que ya no son un apéndice del resto de los contenidos estudiados, sino que pasan a ser un elemento más en el equilibrado mosaico que compone la nueva estructura. Cada sección tiene un valor de 40 puntos para acabar sumando los 200 de los que se compone la prueba en su totalidad. El candidato deberá obtener al menos 120-125 puntos de un total de 200 para poder superar la prueba.

La disposición de los contenidos es prácticamente idéntica si la comparamos con el método precedente, si se obvia la extensión, que en este caso es mucho mayor. Los puntos que los diferencian se pueden localizar dispersos entre cada uno de los tests que componen la parte destinada a la práctica, donde se incorporan las llamadas secciones “Further practice and guidance.” Estas secciones se plantean a modo de tratamiento en profundidad de los aspectos considerados en las diversas secciones integradas en la prueba. En el caso de las secciones de “Reading”, se incita al lector a que busque detalles en el texto, o se le motiva para que localice aspectos útiles, llamativos o más enrevesados, de modo que éste consiga aumentar sus capacidades y su destreza comprensiva. En este punto, el alumno recibe instrucciones precisas con párrafos exactos, con indicaciones para la reconsideración de algunos puntos o para replantear algunas soluciones tras ser alertados sobre cuestiones relevantes y que, tras un momento de reflexión y entendimiento, podrían modificar en parte o por completo las respuestas ofrecidas en secciones anteriores.

En el caso de las secciones de “Further practice and guidance” destinadas a la sección de “Writing”, un ejemplo es el consistente en que el alumno lea un determinado texto, como puede ser una carta que respete determinados parámetros de una tipología textual concreta, y a continuación se incluyan una serie de preguntas que no le llevarán a mostrar su capacidad de comprensión de contenidos, sino su capacidad para detectar las características que fundamentan ese texto concreto. Las preguntas suelen versar sobre si el texto responde a los parámetros que delimita la tipología a la que pertenece, si sus contenidos son también

apropiados de acuerdo a esa tipología, si existen partes irrelevantes o que carezcan de coherencia en la totalidad del texto, si la distribución es la correcta o si el modo en el que se estructuran los diversos párrafos que la componen es el más acertado. También se incita a reflexionar sobre la estructura de las oraciones, así como acerca de su corrección, interés o cohesión, tomando como base el resto de información que las rodea. Otros puntos sobre los que el alumno reflexiona tienen que ver con la idoneidad o corrección en cuanto a aspectos gramaticales o sobre cuestiones de estilo.

En el caso de estas secciones de refuerzo y de reflexión destinadas a la parte de “Use of English”, lo habitual es que se incorporen ejercicios complementarios que guarden una estrecha relación con los que componen oficialmente el examen. Se trata de practicar aspectos de gramática y de vocabulario de modo reflexivo e informando al alumno sobre lo apropiado que resultaría el repaso de secciones precedentes tras haber concluido las fases de refuerzo, alertando de que no es obligatorio que se dé el caso en el que el alumno tenga que modificar contenidos o introducir cambios, pues podría producirse que varias de las opciones incluidas fueran correctas. Estas secciones, a menudo, incorporan puntos de explicación, aclaración o reflexión que suelen resultar extraordinariamente útiles durante la fase de preparación para un examen. Lo mismo ocurre en el caso de la práctica extra para la sección de “Listening”. Aquí, al igual que se observaba en las secciones destinadas a evaluar la comprensión escrita, se incorporan ejercicios o puntos para la práctica extra y la reflexión, tomando como base los documentos de audio que han servido también para trazar las preguntas que componen aquellos ejercicios prácticos que han respetado con fidelidad la estructura del examen. La realización, por ejemplo, de ejercicios extra de comprensión por medio de la tipología de verdadero o falso, puede verse como un refuerzo que ayuda a detectar ideas secundarias o matices que podrían llevar al alumno incluso a modificar respuestas ofrecidas en ejercicios precedentes.

Las partes que sirven como guía o como práctica extra en el caso de la producción oral o “Speaking” ofrecen consejos útiles acerca de lo que resulta más conveniente o lo que puede tener más incidencia o repercusión en la nota final. Se trata de ofrecer una guía basada en parámetros que permitirían al alumno evitar puntos negativos o poco valorados en la prueba, y por ende, le llevarían a concentrarse en el modo de fomentar aquellos aspectos que podrían incrementar considerablemente la calidad de su producción. Por ejemplo, si a un alumno se le muestra una determinada imagen durante el examen oral,

éste nunca debería limitarse a una simple descripción de lo que ya puede observarse en la imagen, sino que sus mecanismos de reflexión deberían ser mucho más complejos, tratando de crear vínculos, relaciones y comparaciones que amplíen las posibilidades de producción oral, aumenten la calidad y relevancia del contenido producido y sirvan para ofrecer respuestas mucho más personalizadas y por tanto, menos mecánicas o automatizadas. Estas secciones también incorporan expresiones que pueden aportar matices de calidad y coherencia al parlamento del alumno.

Uno de los apartados finales del libro se presenta a modo de recopilación de imágenes que intervienen o fundamentan gran parte de las actividades, principalmente destinadas a la práctica de la producción oral. Esta sección se incluye a continuación de los diferentes modelos de exámenes, acompañados de apartados destinados a profundizar en la práctica de contenidos y a guiar a los estudiantes por los diferentes puntos que les irán permitiendo asentar correctamente los contenidos y conocimientos. Al igual que ocurría en el anterior método, una vez finaliza la sección de imágenes, el alumno puede tomar contacto con las plantillas de respuesta del examen. Estas muestras les permiten familiarizarse con el formato y no mostrar extrañeza en el momento decisivo.

La sección final es la destinada a ofrecer las soluciones a todas las actividades que componen los diversos tests integrados en todo el manual. El punto novedoso de este método es incorporar explicaciones junto con esas respuestas. De este modo, el alumno no encuentra una sección de soluciones limitada y fría, como suele ocurrir en la mayoría de los casos. Aquí, las correcciones no se imponen, sino que se reflexionan de modo que el estudiante llegue verdaderamente a entender los contenidos, asentándolos de un modo mucho más eficaz y permitiéndole afrontar con mayor éxito futuras actividades. Cuando se trabaja con este método, el usuario puede tener la sensación de que se trata de un método creado específicamente para él. El modo en el que se argumentan las explicaciones y los consejos constantes hacen de este volumen un método muy dinámico y personal. La sección de soluciones también está repleta de enlaces que guían al alumno y le indican en qué punto exacto del libro podría encontrar la explicación o la sección destinada a la práctica o perfeccionamiento de un determinado aspecto.

A continuación, se inicia el análisis de un nuevo método destinado a la autopráctica con tests y versiones de examen: *Cambridge Practice Tests for First Certificate*. Este manual también fue publicado en el año 1996 y sus autores fueron Paul Carne, Louise Hashemi y Barbara Thomas. En él,

se cuenta con la garantía de que la editorial forma parte de la misma institución que oficializa y distribuye el examen FCE, lo que podría otorgarle un plus de eficiencia y confianza de cara a sus usuarios. Este método consta de varios volúmenes presentando una serie de tests prácticos, adecuándose a los parámetros fijados para el examen oficial. El alumno puede utilizarlos para ultimar su preparación y para comprobar el nivel que ha podido ir adquiriendo mediante otros métodos preparatorios. Al comienzo de los diferentes volúmenes que lo componen puede encontrarse una breve recopilación de las diferentes partes que integran el examen, que debido a la fecha de la publicación del método, cuenta con la misma estructura que la mostrada al hacer referencia a los materiales anteriores. La introducción también incorpora una serie de secciones que dan respuesta a planteamientos de interés para el usuario; “When should I take the FCE exam?”, “what will I need in order to study for FCE?”, “how should I organize my studying?” o “what does this book contain?”

En los planteamientos iniciales de este método, se considera que si un alumno ya cuenta con la certificación del PET (*Preliminary English Test*), necesitaría un tiempo aproximado de 200 horas para alcanzar una preparación efectiva de cara al examen oficial FCE. También se plantea la idea de que el alumno puede alcanzar esta preparación tanto asistiendo a clases, como a través de programas de aprendizaje autónomo. El método de trabajo calcula que obteniendo un nivel satisfactorio del 60% durante la realización de los diferentes ejercicios que lo componen, contaría con garantía más que suficiente para poder afrontar con éxito y superar la prueba.

El siguiente método recibe el título *Candidate for FCE* y sus autores son Fiona Joseph y Peter Travis. Su año de publicación es 1997 por lo que la estructura del examen en el momento de su publicación es la misma que la expuesta durante el análisis de los manuales anteriores. El presente manual se estructura en 12 unidades, y cada una de ellas recoge un determinado tema como eje vertebrador de los diversos ejercicios y contenidos teóricos. Los títulos de las unidades que componen este tipo de métodos preparatorios, y por ende, la mayoría de los métodos destinados a la práctica y el aprendizaje de lenguas, son genéricos y suelen tratar aspectos de interés para el estudiante. En el caso concreto del presente manual, los temas tratados son “la comunicación”, “los problemas y las soluciones”, “aspectos ingleses”, “ciencia y tecnología”, “la búsqueda de la felicidad”, “el mundo natural”, “los pasatiempos y las pasiones”, “las cosas que hace la gente”, “el transporte”, “las criaturas peligrosas” y “las destrezas y habilidades”. En cuanto al tratamiento de las diversas destrezas que integran la estructura del examen, cada unidad

divide sus contenidos en las diferentes secciones del examen, incorporando también una específica para el desarrollo del vocabulario y otra para el tratamiento de aspectos de interés o puntos clave que pueden ayudar mucho para alcanzar una preparación más efectiva. Se trata de un método muy dinámico que va intercalando la práctica de las diferentes secciones con consejos prácticos y explicaciones concretas sobre el examen, para afrontar mejor la preparación para el mismo y su posterior realización. Los contenidos o explicaciones puramente teóricos, abarcando los aspectos gramaticales, se concentran al final del manual, por lo que el resto del método destaca por ser una concatenación de ejercicios prácticos. Entre los ejercicios preparatorios, el alumno va encontrando también secciones tituladas “Strategies”. En ellas, se alerta al estudiante de los aspectos a los que debe prestar mayor atención, y también sobre otros que pueden resultar engañosos y confundirle para una realización incorrecta de las actividades. El manual también incorpora secciones de repaso y evaluación de los conocimientos adquiridos.

Los ejercicios planteados no se limitan únicamente a la tipología que compone el examen oficial. A continuación, se mostrarán algunos ejemplos de tipos de ejercicios alternativos para la práctica de aspectos concretos, que también serán tenidos en cuenta como modelos para la creación de ejercicios complementarios destinados a formar parte del curso preparatorio *First Certificate in English Online* de *InGenio*.

En las secciones destinadas a la comprensión escrita en el presente método, puede observarse cómo los ejercicios que no se limitan a la tipología propia del examen, suelen ser actividades abiertas para que el alumno responda a preguntas mediante el desarrollo de ideas o puntos presentes en el texto. En otros ejercicios, puede verse la imagen de un reloj, lo que indica a los candidatos que se encuentra delante de un ejercicio en el que las soluciones deberían hallarse en un breve espacio de tiempo. Entre las diferentes actividades, los alumnos pueden encontrar consejos del tipo: subraya las partes del texto en el que encuentres las respuestas.

Las secciones que abarcan la destreza de la producción escrita, se caracterizan por aprovechar contenidos de las secciones previas, generalmente los de aquellas destinadas a la práctica de la comprensión escrita. Así, parte de los contenidos tratados en los diferentes textos destinados a la lectura se convierten en puntos posibles para desarrollar en redacciones posteriores. También pueden verse como ejemplos de las diversas tipologías textuales en las que el alumno debe mostrar sus

competencias. Esto permite hilar unas destrezas con otras aprovechando mejor los contenidos que integran el método.

El siguiente punto a tratar es el de la destreza “Use of English”. Ésta es una sección que en el examen cuenta con cinco tipologías diferentes de ejercicios. Por regla general, los diferentes ejercicios presentes en el método respetan fielmente tales tipologías. A pesar de ellos, pueden darse ciertas alteraciones, pero a la vez se siguen respetando los fines últimos de los ejercicios del examen. Éste puede ser el caso de los ejercicios que consisten en que el alumno identifique errores o palabras sobrantes en cada una de las líneas que componen un texto. En el presente método pueden encontrarse casos de ejercicios de este tipo en los que el alumno ha de corregir oraciones individuales para posteriormente continuar reflexionando sobre el tipo de error y las diferentes correcciones posibles para los mismos.

A continuación se tratará la destreza de la comprensión oral, que en el examen oficial cuenta con cuatro tipos diferentes de ejercicios. En este caso, los ejercicios planteados en el método incorporan preguntas que permiten respuestas tanto abiertas como concretas. En este último caso, puede citarse el ejemplo de las tablas destinadas a evaluar si un estudiante ha comprendido aspectos específicos presentes en un determinado documento audio. Su función en esta actividad consistirá en relacionar conceptos o ideas con los diversos personajes que intervienen, así como ofrecer puntos de información concretos sobre diferentes aspectos también relacionados con los personajes. Las secciones de “Listening” suelen guardar una relación muy cercana con las de “Speaking”, pues los temas tratados en ambas generalmente son muy similares o comparten puntos de interés comunes. Una de las recomendaciones tiene que ver con la toma de notas mientras se escuchan los diferentes documentos audio, a la vez que se aconseja comparar las notas propias con las de un compañero con el fin de detectar puntos positivos o negativos de ambas que puedan ayudar a mejorar la efectividad en los dos casos.

La última destreza tiene que ver con la producción oral. El manual incluye una amplia gama de ejercicios en los que el alumno ha de poner ideas en común con sus compañeros de forma oral. Esto permite que la destreza de la producción oral se convierta en una de las más frecuentes al poder formar parte del resto de destrezas en las que se estructuran los diversos contenidos del método. Los temas tratados suelen guardar relación con los que forman parte de otras secciones, y la práctica específica de la producción oral se fomenta mediante preguntas de carácter abierto que otorgan al alumno la libertad de expresarse



libremente sobre un tema. Este tipo de ejercicios puede llevarse a cabo de forma individual o bien mediante la práctica con otros compañeros, si el curso se utiliza en contextos de grupo.

Uno de los puntos de mayor originalidad para destacar de este manual es la inclusión de símbolos que tienen una función bien de información o de recomendación de cara al examen. Ya se ha mencionado más arriba el símbolo del reloj. Otro ejemplo es el símbolo E, que cuando va acompañando a una determinada actividad, indica de esta que es especialmente útil de cara al examen. Las secciones de “Language Awareness” consisten en fomentar el repaso de ejercicios directamente conectados con aspectos gramaticales concretos cuyo asentamiento es fundamental para alcanzar el nivel al que equivale el examen FCE.

Un cuarto método con estas características es el *First Certificate Practice Tests Plus 1*, publicado en el año 2000 y cuyos autores son N. Kenny y L. Luque-Mortimer. Como carta de presentación, en la portada del método se subraya la inclusión de una introducción al examen, las respuestas a las preguntas del estudiante, estrategias y consejos para afrontar el examen, y la sección de respuestas para todas las actividades incorporadas en el método. Destaca en este volumen, como también ocurría en el anterior, la incorporación de un mensaje a modo de eslogan que trata de dejar muy claro que el objetivo del manual no es sólo que el estudiante se autoevalúe y compruebe sus puntos fuertes o débiles, sino que continuará recibiendo enseñanza y aprendiendo a la vez que toma contacto con modelos de examen que respetan con fidelidad las pautas de la prueba oficial: “teaching not just testing”.

La estructura del examen en el año 2000 sigue siendo la misma que la expuesta en las secciones de análisis de los anteriores métodos, por lo que no es necesario volver a citar las diferentes partes que componen el presente manual. Un esquema detallado con información del modo en el que se organiza la prueba conforma el primer punto con el que se encuentra el alumno al utilizar este método. Un método que presenta ocho muestras distintas de exámenes, seguidas de las imágenes que intervienen en las secciones de producción oral. A continuación, se incluyen también ejemplos de hojas de respuestas originales, la sección con todas las soluciones para las diferentes actividades que forman el método, las transcripciones de los documentos de audio utilizados para la comprensión oral, así como un listado con 20 preguntas clave sobre el examen oficial que podrían resultar de gran ayuda para los alumnos.

Intercalados entre las diferentes actividades que componen el examen, el alumno puede encontrar apartados con consejos prácticos para mejorar la efectividad en el estudio y preparación y en el momento de la realización del examen. En el caso de la sección de “Reading”, se le indica que debe leer el texto rápidamente para lograr una comprensión general de todas las ideas que lo conforman, también se le informa de que no es necesario que se preocupe de entender todas y cada una de las palabras que integran el texto, leer cada párrafo, decidir qué puntos son prioritarios para poder localizar con mayor efectividad los subtítulos, en el caso de aquellos ejercicios destinados a que el alumno identifique subtítulos con sus respectivos párrafos. Otro de los consejos fundamentales es volver a leer el texto y repasar las diferentes respuestas. Del mismo modo, cada una de las diferentes tipologías de ejercicios que componen la prueba viene acompañada de un listado de consejos específicos que pueden resultar muy útiles para el alumno.

En el caso de la sección de “Writing”, los consejos pueden ser del tipo: No tienes que ser imaginativo. Lee las instrucciones con cuidado y subraya las palabras o expresiones claves, pregúntate qué información está transmitiendo un determinado texto, o qué información está pidiendo un anuncio, usa el material que lees, pero trata de expresar tus respuestas con tus propias palabras, piensa sobre quién o para quién estás escribiendo y, por tanto, qué estilo resultaría más aconsejable, planifica tu respuesta, lee todo de nuevo una vez finalices para comprobar que no has olvidado nada, verifica el límite de palabras, pero no pierdas el tiempo contando palabra por palabra, comprueba la gramática y vocabulario utilizados, etc. En casi todas las secciones de consejos, se recomienda al estudiante leer con detenimiento, subrayar ideas o puntos clave, prestar atención al modo en el que se estructuran u organizan los contenidos.

El apartado que incluye las diferentes tipologías de ejercicios destinados a evaluar el uso que el alumno hace de la lengua (“Use of English”) incluye consejos como: lee el texto para obtener una visión global de los contenidos, las diferentes opciones que se ofrecen en las respuestas de elección múltiple son posibles desde el punto de vista gramatical, pero sólo una se adapta con precisión a ese hueco particular, las palabras deben integrarse en el ámbito de un texto como un todo, comprueba las palabras que preceden o siguen al hueco, algunas sólo pueden usarse con algunas preposiciones, algunas palabras serán parte de expresiones fijas, lee de nuevo el texto para comprobar que tus respuestas tienen sentido.

Para la sección de “Listening”, se recomienda leer las preguntas antes que las opciones y subrayar palabras clave, con el fin de prestar más atención

a los puntos decisivos desde el principio del audio. El alumno también ha de relajarse y concentrarse antes del comienzo de cada uno de los documentos audio que componen la parte de comprensión oral del examen, por lo que debe ir intentando olvidar la información referente a otros documentos que forman parte de la prueba y que van quedando atrás. En el caso de respuestas de opción múltiple, la primera vez que se escucha el audio debería destinarse a decidir qué opción elegir, la segunda escucha ha de dedicarse a cerciorarse si efectivamente se estaba en lo cierto. En el caso de que el alumno no estuviera seguro, se le incita a que trate de deducir por sí mismo, pues seguramente habrá entendido más información de la que en un principio pueda pensarse. También se aconseja que el alumno no preste atención o sólo se dedique a escuchar palabras sueltas, sino que ha de buscar significado general, nunca preocupándose de si hay palabras que no comprende. En los ejercicios de comprensión, el orden y la organización de las respuestas suele respetar con bastante precisión el orden del documento sobre el que se basan esas preguntas. Siempre se aconseja dedicar unos minutos de repaso para comprobar la coherencia y corrección de los datos introducidos por el alumno.

Y por último, se incluirá la sección de consejos y utilidades de “Speaking”, que generalmente suele ser una de las áreas preparatorias que más se centran en concienciar al alumno para alcanzar una producción efectiva durante el examen. En este caso, es importante que el alumno se muestre paciente y respete los turnos con precisión, puesto que el tiempo dedicado a la evaluación de esta sección es limitado y es necesario lograr un orden estricto. Aun así, se le recuerda que un minuto es un tiempo considerable para hablar, por lo que no tiene que mostrar ansiedad o ir demasiado rápido. En este caso, no se aconseja que el alumno aprenda discursos sobre algún aspecto personal de memoria, pues no se adaptará exactamente a la pregunta formulada por el examinador. Teniendo en cuenta que esta sección del examen se lleva a cabo por parejas, resulta imprescindible que no se interrumpa el turno del compañero. La actitud del compañero siempre debe ser atenta, con la intención de poder añadir comentarios o ampliar parte de la información aportada por el mismo. Otra de las recomendaciones consiste en que no se analicen por separado las diferentes imágenes planteadas, sino que se traten de poner en relación, comparándolas y contrastándolas. La labor meramente descriptiva no suele ser calificada con puntuaciones altas. Si se produce el caso en el que el alumno no conoce la palabra exacta a emplear, debería utilizar una descripción para llegar a explicar la idea. Cuando los candidatos tienen que dialogar entre sí, la recomendación es que no se formulen preguntas simples del tipo “What do you think about...?” En

aquellas partes en las que la intervención del alumno requiera de un determinado posicionamiento, se recomienda que no se decante por una opinión u otra con mucha rapidez, sino que reflexione y argumente con precisión antes de mostrar una opinión determinada, teniendo en cuenta que no es necesario que su opinión coincida con la de su compañero.

El método *Ready for First Certificate* fue publicado en el año 2001 y su autor es Roy Norris. El examen, en el año de publicación del presente método, mantiene la estructura que se ha expuesto más arriba, al tratar los métodos publicados a partir del año 1996. Este libro de texto se presenta dirigiéndose directamente a sus usuarios, informándoles de que ha sido diseñado para ayudarles a prepararse para el examen. Su diseño se basa en la intención de mejorar el nivel de inglés de los alumnos, y desarrollar sus conocimientos y destrezas lingüísticas. Entre sus puntos fuertes, la propia presentación destaca que el método proporciona práctica relevante para el desarrollo de la comprensión y expresión escritas, la comprensión y expresión orales, a la vez que dedica una sección enfocada a la lengua que incluye secciones gramaticales, así como puntos de vocabulario que ayudarán a incrementar el conocimiento léxico de los alumnos. La sección encargada de la práctica de los aspectos gramaticales y léxicos pone especial atención a la formación de palabras.

Al final de cada unidad, el alumno encuentra dos páginas destinadas a la revisión de contenidos. La introducción al manual también presenta su oferta en relación con las secciones encargadas de ofrecer puntos estratégicos sobre el examen, así como consejos y guías de preparación sobre aspectos concretos de la prueba. El alumno también puede acceder desde el principio del método a un esquema detallado de las diversas secciones del examen vigente desde 1996. En este esquema se puede ver con claridad el número de “papers” del examen, así como el número de partes, la tipología de ejercicios incluida, el número de preguntas de las que consta cada sección y una breve explicación aclaratoria de las tareas a realizar en cada ejercicio.

La tipología de ejercicios incluida en el manual para la práctica de las diferentes destrezas consiste en actividades cuya estructura es idéntica a la del examen, a la vez que se incluyen otros ejercicios secundarios. Un aspecto visual a destacar en este método es el de resaltar con títulos y colores diferentes los ejercicios que respetan la tipología propia de la prueba. Al lado del tipo de ejercicio, se incluye un mensaje de atención que informa de la destreza del examen FCE que se practicará a continuación, y a su vez, se indica la parte que el alumno podrá trabajar, por ejemplo “READING: FCE Part 3”.

Para la destreza de la comprensión escrita el alumno encuentra, intercalados con los ejercicios, cuadros de consejos prácticos para una mayor efectividad. En el caso de la tipología “Gapped text”, se informa de la necesidad de comprobar el final de la frase precedente y el comienzo del párrafo siguiente para confirmar matices de significado comunes. Al mismo tiempo, se alerta al alumno de matices y aspectos concretos del texto sobre el que se trabaja que pueden resultar de enorme utilidad para acertar en las respuestas. Al final de las secciones destinadas a la comprensión escrita, suele incorporarse un apartado que invita a la reflexión, para que los estudiantes puedan reaccionar al texto. En este tipo de secciones, se incluyen preguntas abiertas, tipología que no forma parte del examen, para que se extraiga la mayor cantidad posible de detalles del texto y su estudio resulte aún más productivo.

En cuanto a la expresión escrita, el formato de los ejercicios suele ser bastante convencional. Normalmente, estas secciones se inician con textos ejemplo sobre los que se suelen incluir un listado de preguntas para que el alumno lo observe con atención, los estudie, detecte sus detalles y sea finalmente capaz de reproducir su formato y estilo con la mayor precisión posible. Las cuestiones o actividades que se plantean pueden ser del tipo: ¿Cuál es el propósito de cada párrafo?, une las expresiones utilizadas con el significado que se quiere transmitir, busca los conectores en el texto para comprobar su uso y utilízalos para completar los huecos de las siguientes oraciones, etc. La sección de la práctica de la producción escrita también incluye secciones destinadas a ayudar en la planificación de los contenidos que puedan ser relevantes, indicando la importancia de una organización adecuada, de la necesidad de adaptar el estilo a la tipología de texto que se está creando y de la obligación de que la información incluida sea lo más relevante posible.

Para la sección “Use of English”, se incide mucho en el aprendizaje y la práctica de nuevo vocabulario y para ello, se incorporan multitud de ejercicios específicos. Algunos ejemplos son: relacionar términos con imágenes con el fin de que el alumno una la palabra en inglés con el concepto de forma más gráfica y eficaz; descripción de imágenes mediante listados disponibles de adjetivos, inserción de palabras concretas en oraciones, utilizar el vocabulario aprendido para describir otras imágenes, preguntas sobre aspectos personales relacionados con el tema a tratar para que se fomente de un modo más libre la práctica del vocabulario aprendido, etc. Son también frecuentes los ejercicios que consisten en unir términos con breves definiciones y la utilización de ejercicios más dinámicos como sopas de letras o crucigramas.

Generalmente, se observa que los ejercicios de contenido gramatical se ciñen con bastante exactitud a la tipología propia del examen.

A continuación, se tratará la comprensión oral. Se puede observar como una tendencia general, si se tienen en cuenta los métodos analizados con anterioridad a este, la introducción de preguntas abiertas sobre el tema que se tratará en los documentos audio en los que se basa la sección destinada a la práctica de la comprensión oral. Cuando los métodos son utilizados en contextos educativos con grupos de alumnos, ésta se convierte en una oportunidad adicional para practicar la producción oral y poder continuar con la preparación de cara a la sección de “Speaking” del examen. A más práctica, más se contribuirá, por regla general, a reducir el nivel de estrés y ansiedad que pueda producir la situación de evaluación durante el examen. Algunos consejos prácticos incluidos en el presente manual advierten al alumno de la brevedad de las respuestas en la presente sección, respuestas que no suelen superar las tres palabras. Otras advertencias útiles son que las preguntas se disponen en el mismo orden en el que aparecerán los contenidos en el documento audio o que las palabras escritas como parte del enunciado del ejercicio pueden no coincidir con las palabras que se escuchan en el audio, a pesar de que las palabras que el alumno deberá escribir sí son las que aparecen en el audio. Serán dos las escuchas permitidas para que el alumno responda a las diferentes preguntas o enunciados y tendrá un tiempo adicional de 30-45 segundos para poder pensar y redactar mejor sus respuestas. Los ejercicios más frecuentes suelen consistir en completar oraciones con contenidos incluidos en los audios o responder a preguntas de opción múltiple.

En las secciones encargadas de la práctica de la producción oral, son también frecuentes las secciones de consejos. Dicha práctica suele consistir en presentar imágenes o temas que puedan tener cierto calado o repercusión en el alumno para hacerle reaccionar y elaborar respuestas, comentarios o descripciones y análisis más consistentes. Se advierte de la necesidad de prestar mucha atención a las palabras de los examinadores y limitarse a responder exactamente a lo que se pide, también sobre el hecho de que las imágenes suelen ser consideradas como un apoyo visual y que el alumno, a menudo y si el examinador no dice lo contrario, podrá relacionar dichas imágenes con otros aspectos relacionados con el tema a tratar. Se recomienda al alumno tener muy claras las estructuras gramaticales y las áreas temáticas para poder responder con la suficiente fluidez, así como justificar las opiniones personales que se puedan ir vertiendo a lo largo de la producción, teniendo en cuenta que en algunos

momentos del examen el examinado tendrá que conversar con su compañero o con el examinador.

Como ocurre en la mayoría de los métodos analizados, las secciones finales del manual están destinadas al repaso y a recopilar resúmenes de contenido gramatical, así como listados léxicos que concentran los conocimientos necesarios que el alumno debe asentar. Estas secciones son especialmente útiles cuando se observa que los contenidos teóricos o explicaciones gramaticales no son muy abundantes a lo largo del manual, sino que se concentra toda la información al final del mismo y se incluyen mensajes de alerta que remiten a secciones donde puede encontrar la información que pudiera necesitar en cualquier momento.

A continuación, se incorpora un ejemplo de método preparatorio adaptado a la estructura inmediatamente anterior a la de enero de 2015. Tal y como se ha indicado al comienzo del presente capítulo, todo el trabajo desarrollado en la tesis se ha llevado a cabo en base al formato inmediatamente anterior, que incluye algunas diferencias con respecto al de la versión renovada. El siguiente recurso es el más novedoso de todos cuantos han sido tratados en la presente sección. Se trata del *FCE Gold Plus Coursebook*. Sus autores son Jacky Newbrook, Judith Wilson y Richard Acklam. El año de publicación es 2008 e incorpora las últimas novedades introducidas en la prueba con respecto a la versión de 1996. Se trata de un método que presenta CD-ROM, incluyendo i-Tests para permitir a los alumnos comprobar su eficacia en la sección “Use of English” tras practicar y aprender utilizando el presente método. Este recurso multimedia les permite acceder a ejercicios adicionales que siguen la tipología exacta de los incluidos en el examen. Se estructura en las 14 unidades que componen el método y en cada unidad, el alumno tiene acceso a 6 tipos diferentes de ejercicios. Los cuatro primeros son los de la sección del uso del inglés; *Multiple-choice cloze*, *Open cloze*, *Word transformation* y *Key Word transformations*. Los otros dos ejercicios son complementarios. El primero de ellos es de tipo “Word choice”, en el que al alumno se le presenta un listado de oraciones para elegir qué estructura verbal sería correcta en cada caso, de acuerdo con el contexto presentado en la frase. El segundo tipo es de “Word search”. Se trata de una sopa de letras en la que el alumno deberá identificar palabras relacionadas con la presente unidad. Los ejercicios multimedia incorporados en este recurso extra siguen un modo de funcionamiento muy similar al de *InGenio*. El alumno puede ir al ejercicio anterior y posterior pulsando los enlaces de “back” o “next”. De este mismo modo, pueden comprobar si sus respuestas son correctas al finalizar cada ejercicio y obtener un resultado concreto de acuerdo con su actuación, pueden acceder directamente a las

respuestas sin realizar el ejercicio o como último recurso si no se conocen los resultados y refrescar el ejercicio para poder comenzar de cero con su realización.

Este manual es el que puede considerarse como el más completo de cuantos han sido tratados hasta el momento. Cuenta con 14 secciones cuyos contenidos aparecen claramente esquematizados al comienzo del mismo. Las diversas secciones se estructuran siguiendo fielmente las cinco partes de las que consta el examen. La excepción puede hallarse en la de “Use of English”, que se divide en las secciones de gramática y vocabulario. La introducción del manual, como ocurre en todos los métodos preparatorios consultados y analizados, incorpora información sobre la estructura del examen, las diversas secciones que lo componen y la tipología de ejercicios que el candidato encontrará en la prueba. Los cambios introducidos en la prueba de 2008 en comparación con la de 1996 ya han quedado reflejados en la sección que muestra cómo ha cambiado el examen desde su primera fase hasta la actualidad.

De nuevo puede comprobarse como los métodos preparatorios se caracterizan por unificar la mayor parte de los contenidos teóricos como una sección final del libro, por lo que su presencia en el resto del manual es muy escasa, con notas muy breves acompañadas de consejos para afrontar el examen. Esto hace plantear el modo en el que se incorporarán los contenidos teóricos en el caso del curso preparatorio publicado en *InGenio*.

Como ocurre también en otros métodos analizados anteriormente, muchos de los ejercicios complementarios que acompañan a la tipología del examen oficial, están destinados a la práctica de la destreza de la producción oral, pues tratan de basar sus preguntas o reflexiones en imágenes o textos destinados a la práctica de otras destrezas. Este hecho es especialmente frecuente en el caso de las secciones de “Listening” y “Writing”, en las que los temas tratados en sus textos o documentos audio son introducidos de modo que obligan a reflexionar al alumno o debatir con sus compañeros acerca de aspectos curiosos o personales relacionados con esos temas concretos. Este es un manual con gran riqueza visual, en el que toda la información está muy bien definida y la información acerca de la tipología de los ejercicios muy bien enmarcada y definida. Este tipo de materiales también incorporan sus CD de audio para llevar a cabo las secciones de “Listening”. Las secciones de gramática suelen incorporar notas explicativas o esquemas aclaratorios con puntos útiles, y también es frecuente la incorporación del número de página perteneciente a la sección teórica del final del libro en la que se



puede profundizar y recuperar mayor información sobre un determinado aspecto gramatical. Los ejercicios secundarios tratan de profundizar también en la práctica de aspectos concretos y suelen ser frecuentes aquellos de huecos en los que el alumno tiene un listado bien de palabras (vocabulario) o bien de estructuras verbales, preposiciones, conjunciones etc. (gramática) para completar las oraciones. Son frecuentes también los ejercicios de reordenación de oraciones, especialmente las de carácter interrogativo.

Se trata de un método que incorpora consejos que también se habían detectado en métodos previos, especialmente pertenecientes a aquellas ediciones preparatorias adaptadas a la versión de 1996. Con esta idea, podría afirmarse que la mayor revolución en cuanto a diseño de materiales preparatorios o educativos destinados al aprendizaje de segundas lenguas tuvo lugar a mediados de la década de los 90, pues es a partir de esa fecha cuando los métodos comienzan a adoptar una apariencia y estructuración de contenidos muy aproximadas a los métodos en papel de hoy en día. Es frecuente, como ocurre en el manual que se está analizando en este caso, encontrar secciones de revisión al finalizar cada unidad, en las que se incorporan ejercicios claves con información recuperada de otros puntos del tema, con el fin de comprobar el asentamiento de los contenidos y dar el visto bueno para que se siga avanzando en las secciones sucesivas del método y por tanto, en la preparación para el examen oficial.

Con este método, se da por finalizada esta extensa sección de repaso de materiales preparatorios escritos, con la conclusión recientemente mencionada del cambio que supuso para la prueba y para los materiales preparatorios la versión de 1996. A continuación, se tratará el análisis de algunos recursos web con la misma función que sus predecesores en papel.

### ***Recursos preparatorios online***

A continuación, se incluye una sección destinada a describir y analizar brevemente el modo en el que afrontan la preparación para el examen FCE algunos de los cursos publicados a través de Internet. Se incluyen algunos ejemplos de cursos localizados con el fin de aportar una aproximación a este tipo de material de libre acceso en la web, generalmente de carácter gratuito:

○ [http://www.mansioningles.com/First\\_cert.htm](http://www.mansioningles.com/First_cert.htm)

El primer ejemplo se encuentra en el dominio web de *La Mansión del Inglés*. Esta página ofrece cursos gratuitos de inglés multimedia en tres niveles diferentes; iniciación, básico e intermedio. Según la presentación ofrecida en su propio espacio *online*, se trata de cursos orientados a personas de habla hispana, con un enfoque eminentemente práctico, dotados de numerosos ejemplos y ejercicios interactivos. Todo el material ofrecido para la práctica va acompañado también de sus respectivas soluciones. Los contenidos también incluyen explicaciones teóricas y gramaticales. En su presentación, se destaca que se utiliza una metodología audiovisual orientada al autoaprendizaje. El curso específico preparatorio para el examen FCE incorpora una prueba de nivel con el fin de certificar si un estudiante está listo para afrontar la preparación para tal examen. Dicho curso incorpora una presentación del formato del examen en la que se muestra la estructura y organización del mismo. También incorpora una sección gramatical en la que se incluyen errores comunes con el fin de alentar al alumno para que esos errores no se conviertan en los suyos propios y por tanto, la preparación para el examen sea más eficaz e incluso rápida. Las cinco secciones que componen el examen disponen de una pantalla de contenido destinada a presentar el mejor modo posible para realizar esa parte de la prueba. El encabezamiento de dichas secciones es: “How to do it?” Además cuenta con secciones destinadas a la práctica del vocabulario en las que se ocupa de aspectos concretos como los “phrasal verbs” o palabras antónimas. El curso preparatorio FCE de la “Mansión del Inglés” incorpora también una sección destinada a la práctica de la producción oral. Además del curso específico de preparación, la página cuenta con un abundante corpus de contenidos y actividades destinadas al aprendizaje y la práctica de diversos aspectos lingüísticos, generalmente organizados por categorías morfológicas. Del mismo modo, incorpora un índice de lecturas adicionales para que el alumno acceda a textos que le permitan practicar la destreza de la comprensión escrita. La página también introduce una sección de recursos extras con información variada y útil sobre diversos contextos educativos relacionados con el aprendizaje de la lengua inglesa. Se incluyen actividades dinámicas, como pueden ser adivinanzas, frases célebres, curiosidades, humor, etc. También incorpora vídeos de diversa temática que pueden ser útiles para la práctica adicional y el fomento de la destreza de la comprensión oral. Un punto a destacar es la apertura al usuario, al que se invita a participar activa y dinámicamente a través de herramientas propias como el blog o el foro, o plataformas o entornos sociales del tipo *Facebook* o *Twitter*. Un punto que parece de gran interés es el de haber incorporado un chat para fomentar la conversación entre

aquellos usuarios del material disponible en la web. Este recurso *online* incorpora un corpus de documentos de audio con acentos diversos, predominando el británico y, de igual modo, se incluyen audios grabados por hablantes de lengua materna español. La clasificación de este material tiene lugar por niveles; básico, intermedio y avanzado. La pantalla de vocabulario presenta un corpus extenso en el que se incorporan listados referentes a temáticas variadas. Todas estas pantallas con información se caracterizan por la presentación de contenido puramente teórico. El curso FCE incorpora una sección de ejercicios destinados a la práctica, pero advierte de que sólo se incluye una parte de todo el material disponible a través de CD-ROM. Es por ese motivo por el que incorpora una versión de evaluación del CD que se puede descargar de forma gratuita. Dicho CD incluye las cinco secciones del examen junto con otra adicional destinada a la preparación puramente gramatical. Una vez se han completado todos los contenidos del curso, el alumno puede acceder a la opción: “Are you ready for the exam?”. Esta sección final le permitirá comprobar la asimilación de los contenidos estudiados o practicados y podrá ser una indicación de si el alumno ya ha alcanzado el nivel que le permitiría superar el examen oficial. Según la propia web del curso, el seguimiento total del curso, desarrollado por profesores especializados en la formación práctica para la preparación para el FCE, tendría una duración de 60 horas de práctica y estudio, acompañado de material de estudio, de ayuda y de orientación. Además de la sección “How to do it?”, el curso incorporara todos estos puntos:

- Actividades con el propio formato del examen relacionadas con cada una de las cinco partes.
- Vocabulario organizado y sección práctica.
- Exposición detallada de qué hacer y qué no hacer a la hora de realizar el examen.
- Ejemplos de “real speaking”, “test interviews” e “interactive speaking test”.
- Estrategias, técnicas y sugerencias para cada una de las partes del examen.
- Extenso uso de inglés práctico.
- Revisión de la gramática principal en la que se basa la prueba.
- Cuatro tests prácticos completos para el *Cambridge First Certificate in English*.

○ <http://www.ompersonal.com.ar/OMFIRST/presentacion1.htm>

El curso preparatorio para el *FCE OM Personal*, que se presenta como “el curso de *First Certificate* preferido por los hispanoparlantes”, por el contrario, tiene la apariencia de ser un curso eminentemente práctico. Los materiales se presentan como un “curso académico completo” distribuido en 60 lecciones interactivas con acceso totalmente gratuito”, tan sólo requiere que los alumnos se registren en el mismo. Ofrece una explicación al usuario de cómo volver a la página principal y continuar con el proceso formativo en caso de pérdida. Con respecto al nivel necesario para comenzar el curso, se advierte sobre el hecho de que el curso es “académico” y no “conversacional”. Esta consideración es utilizada para justificar que “la gramática se analiza con mayor profundidad y la ejercitación se duplica o triplica”, por lo que se aconseja haber completado los seis niveles: “niños y principiantes, básico elemental, pre-intermedio, intermedio, intermedio-alto y avanzado”. La variedad del inglés utilizada es inglés británico, algo que puede sorprender, ya que el examen oficial puede incorporar diversos acentos. Se trata de un curso editado básicamente en inglés con algunas explicaciones en español. La organización, incorporada textualmente a partir de la información que contiene la página del curso, es la siguiente:

- a) Tres secciones (OM First 1, 2 y 3) con cinco unidades temáticas cada una, sumando un total de 15 unidades temáticas, divididas en 60 lecciones interactivas con audio y vídeo.
- b) Cada unidad temática está formada por cuatro lecciones que permiten una variada ejercitación mediante actividades centradas en las diferentes destrezas del examen.
- c) Evaluation: El estudiante puede acceder a la realización de simulaciones parciales del examen.

La navegación por las diversas pantallas va planteando, de un modo directo, actividades relacionadas con destrezas diferentes;

El primer ejemplo es la actividad 1 destinada a practicar la destreza “Speaking”. Para ello se ofrece una explicación del modo en el que el alumno ha de interactuar con el audio que escuchará. En él se formularán preguntas sobre su vida personal. El planteamiento del ejercicio incluye la explicación que advierte de que ese tipo de preguntas serán las que formulará el examinador en la primera parte de la sección quinta del examen. Este punto permite comprobar que el curso intenta ir aportando claves útiles para la preparación del examen en cada actividad,

localizando la tipología de ejercicio dentro de las diferentes secciones que estructuran la prueba. A pesar de ello, la estructura de sus unidades no respeta ni la tipología exacta ni la nomenclatura oficial de los ejercicios del examen. La organización del curso hace que el alumno vaya navegando por las diferentes pantallas realizando ejercicios pertenecientes a destrezas diversas y, a su vez, también aparecen intercaladas secciones con contenidos teóricos y explicaciones puramente gramaticales. Al validar tras finalizar una actividad, el alumno recibe respuestas alternativas que también podrían considerarse correctas, lo que puede ser un punto útil del curso en lo referente a la ampliación de las diferentes alternativas posibles para la expresión de ideas. Una vez se han respondido estas 10 cuestiones, se indica al alumno que es el momento de reflexionar acerca de sus respuestas si a sí mismo se hace preguntas del tipo: ¿De qué modo podrías mejorar tus respuestas?, ¿has cometido algún error gramatical que te gustaría corregir ahora?, ¿podrías haber utilizado vocabulario más preciso o más interesante?, ¿eres capaz de estructurar mejor tus ideas? A continuación, el alumno deberá escuchar de nuevo los diez audios y responder otra vez a las preguntas. La segunda página incorpora un ejercicio de comprensión oral. El alumno deberá relacionar los extractos escuchados con las frases incluidas a continuación. El curso también incorpora una sección en la que los alumnos que lo están siguiendo muestran sus opiniones positivas sobre el mismo.

○ <http://www.flo-joe.co.uk/fce/students/tests/tsindex.htm>

*Flo-Joe's FCE* es el siguiente curso analizado. Incorpora una introducción al examen FCE, así como un resumen con las diferentes secciones que lo componen. A la izquierda de la pantalla se incluye el índice de contenidos, a la derecha, se incluye el *feedback* emitido por algunos alumnos que lo han utilizado. La estructura del curso se organiza siguiendo cuatro pasos: 1. Registrarse para obtener un índice de contenidos y noticias gratuito, con consejos y recomendaciones regulares procedentes del profesorado que desarrolla todo el contenido de la página web; 2. Ejercicios gratuitos en relación con algunas de las secciones del examen y los complementos del corpus léxico y los foros de la comunidad del curso; 3. Comprar el material en el panel del publicador y en el recurso plus que se describirá a continuación; 4. Listado con instituciones autorizadas para la evaluación FCE.

La preparación para la destreza de la producción escrita tiene lugar semanalmente, siendo la sección plus la que incorpora ejercicios adicionales de gramática y vocabulario para continuar con la práctica de las destrezas escritas.

Esta página web incorpora otro recurso *online* denominado “FCE Exam Success Plus”, presentado como un apoyo extra destinado a la práctica y aprendizaje de puntos que puede ser de gran utilidad de cara al examen. Se apela a la motivación de los usuarios como la característica de mayor importancia de cara a la preparación a la que se hace referencia en todo momento. Este recurso incluye práctica extra en vocabulario y gramática, secciones de práctica de la destreza de producción escrita, algunas secciones tratando puntos reflejados en el examen, acompañadas de estrategias para afrontarlas con mayor eficacia, tests de revisión sobre determinados aspectos lingüísticos, etc. Uno de los puntos menos positivos es el de la inclusión de secciones de pago para el acceso al material.

El curso preparatorio se estructura de forma lógica siguiendo las diversas secciones que componen el examen e incluyendo material de práctica que respeta la tipología exacta que integra la prueba oficial. Se incluyen también puntos de información sobre el examen, secciones destinadas a la práctica puntual de alguna de las destrezas integradas en el FCE, se incluyen tests prácticos para que el alumno pueda autoevaluar sus conocimientos, un corpus de vocabulario y un foro para que los alumnos reflexionen o debatan sobre aspectos concernientes al mismo. Acompañando las diferentes secciones de práctica, pueden hallarse instrucciones del tipo: si el sistema le indica que su respuesta es incorrecta, pero usted cree que no es así, háganoslo saber. Este punto de información se encuentra en el sector derecho de la pantalla, que se estructura a modo de panel informativo o recordatorio para que el alumno no deje de atender o visitar los diversos puntos que componen la práctica y la preparación para el examen. El corpus de nuevo contenido léxico muestra diferentes materiales dependiendo de los días. Si algún alumno no pudiera acceder un día y no ve el contenido perteneciente al mismo, puede obtener una solución a través del recurso “plus”, que incorpora una revisión semanal, con todos los contenidos introducidos. Esta sección incluye los siguientes puntos: phrasal verbs, collocations y word formation.

En la sección del foro, los alumnos pueden acceder con el fin de obtener respuestas a aquellas preguntas para las que no se hayan encontrado respuestas concretas tomando como base el material disponible, para debatir sobre aspectos concernientes a la práctica de la destreza de la producción escrita, para tratar de ayudar a otros compañeros o para conocer a gente que también se encuentra preparando este examen oficial. Uno de los principales inconvenientes de este curso es que sólo incluye ejercicios prácticos concernientes a las destrezas escritas, lo que puede

convertirle en un recurso *online* incompleto, al menos en su sección gratuita.

## 4.1.2 Exámenes oficiales de inglés equivalentes al nivel B2

Fue por primera vez en el año 1858 cuando 370 candidatos en siete ciudades inglesas diferentes realizaron exámenes de la Cambridge University. En la actualidad el número se ha incrementado hasta los ocho millones de candidatos por año en 150 países diferentes (Raban, 2008). Según Raban (2008), los exámenes en lengua inglesa nunca habrían alcanzado dimensiones tan universales si no hubiese sido por la gran fuerza con la que el inglés se convirtió en la segunda lengua más hablada del mundo a lo largo del siglo XX. Diversos acontecimientos históricos ayudan a entender los altibajos que ha ido experimentando la evaluación del inglés a lo largo de las décadas, siendo considerado el surgimiento de los avances tecnológicos más recientes como un factor de gran importancia en dicha evolución. La institución o marca Cambridge se ha convertido en el sinónimo de exámenes oficiales en el mundo (Raban, 2008), y es indudable el prestigio y el carácter generalizado y predominante con el que cuenta a nivel mundial. De acuerdo a la autora que se viene citando, “now Cambridge works in increasingly active partnership with its clients, becoming a leading player in curriculum development and the introduction of more sophisticated methods of assessemnt” (Raban, 2008: 2).

Pero la University of Cambridge no es la única institución encargada de ofertar exámenes de este tipo. Si introducimos en un buscador como *Google* los siguientes criterios de búsqueda “official English exams”, obtendríamos en total más de 70 millones de resultados. En la primera página de resultados podríamos acceder a las siguientes direcciones<sup>16</sup>, por orden de aparición:

1. [www.ielts.org/](http://www.ielts.org/)
2. [www.esl-languages.com/en/study.../official-exams/english/index.htm](http://www.esl-languages.com/en/study.../official-exams/english/index.htm)
3. [www.anglia.org/](http://www.anglia.org/)
4. [www.cambridgeschool.com/en/official-exams.html](http://www.cambridgeschool.com/en/official-exams.html)

---

<sup>16</sup> La presente clasificación de enlaces sobre exámenes y descripción de los mismos se realiza en la fase inicial de la investigación.

5. [www.number16.es/en/official-exams/official-cambridge-exams.html](http://www.number16.es/en/official-exams/official-cambridge-exams.html)
6. <http://peoplelikehotdogs.blogspot.com/2012/01/whether-or-not-to-take-official-english.html>
7. [www.bloomsbury-international.com/toeic\\_exam.html](http://www.bloomsbury-international.com/toeic_exam.html)
8. [www.examenglish.com/](http://www.examenglish.com/)
9. [www.canada-english.com/](http://www.canada-english.com/).

Y en la segunda página de resultados, a las siguientes:

1. [www.esl-languages.com/en/study-abroad/.../official-exams/index.htm](http://www.esl-languages.com/en/study-abroad/.../official-exams/index.htm)
  2. <http://en.wikipedia.org/wiki/Abitur>
  3. [http://www.interlinco.eu/language\\_courses/exam\\_preparation\\_courses\\_madrid.htm](http://www.interlinco.eu/language_courses/exam_preparation_courses_madrid.htm)
  4. [www.toefl.org](http://www.toefl.org)
- Etc.

Mediante esta búsqueda podemos comprobar cuál es la información a la que puede acceder un estudiante que está interesado en conocer cuáles son las posibilidades con las que cuenta a la hora de querer certificar su nivel de inglés o a la hora de iniciar la práctica y la preparación que le puedan conducir para superar una de las múltiples pruebas oficiales existentes en dicha lengua. Si la búsqueda pretende ser más específica, imaginando la situación de un alumno que busca información interesado únicamente en un examen de nivel B2 e introduciendo los siguientes criterios “English B2 exam”, el número de resultados es muy inferior; casi tres millones y medio. Los tres primeros resultados están ligados a la siguiente dirección web: [www.examenglish.com/](http://www.examenglish.com/)

Las siguientes entradas de la primera página de resultados se enumeran a continuación:

4. [www.englishtag.com/tests/level\\_test\\_upper\\_intermediate\\_B2.asp](http://www.englishtag.com/tests/level_test_upper_intermediate_B2.asp)
5. <http://englishrobison.wordpress.com/2007/12/20/how-to-study-for-the-b2-exam/>
6. [www.telc.net/en/what-telc-offers/english/telc-english-b2/](http://www.telc.net/en/what-telc-offers/english/telc-english-b2/)
7. [www.cambridgeesol.org/exams/fce/index.html](http://www.cambridgeesol.org/exams/fce/index.html)
8. [www.hampstead-english.com/en/levelchecks/b2-level-test/](http://www.hampstead-english.com/en/levelchecks/b2-level-test/)
9. [http://80.66.4.119/vhs\\_baddriburg\\_portal.nsf/Webansicht/Downloads/\\$FILE/Einstufungstest\\_Englisch\\_%20Stufe%20B2%20bis%20C1\\_.pdf](http://80.66.4.119/vhs_baddriburg_portal.nsf/Webansicht/Downloads/$FILE/Einstufungstest_Englisch_%20Stufe%20B2%20bis%20C1_.pdf)



10. [http://en.wikipedia.org/wiki/Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages](http://en.wikipedia.org/wiki/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages)

Pasamos a desglosar brevemente los resultados. En primer lugar centramos nuestra atención en los resultados a partir de la búsqueda en base a los términos “official English exams”. La primera página se centra en el *International English Language Testing System* encargado de evaluar el nivel y dominio del inglés en todo el mundo y que se define del siguiente modo: “conducting 1.7 million tests globally, IELTS is the world’s most popular English testing system”. Dicho sistema de evaluación se encuentra presente en alrededor de 500 centros y lleva a cabo tests cuatro veces al mes. Los alumnos pueden elegir entre dos tipologías diferentes: *Academic* o *General Training*, dependiendo de si la intención del examinado es la de estudiar, trabajar o emigrar. Ambos módulos se componen de cuatro partes: *Listening*, *Reading*, *Writing* y *Speaking*. En la sección de *Listening* (4 secciones, 40 preguntas, 30 minutos), el candidato escucha sólo una vez cuatro audios diferentes y responde a 40 preguntas. En dichos audios se incluyen diferentes voces y acentos de hablantes nativos, y tanto conversaciones como monólogos, con temas variados que van desde los de temática más general a los de temática más orientada al mundo académico. Los tipos de pregunta incluyen: *multiple choice*, *form completion*, *note completion*, *summary completion*, *sentence completion* y *short-answer questions*. En el caso de la sección de *Speaking*, de entre 11 y 14 minutos de duración, ésta consiste en una entrevista con un examinador que es grabada y se estructura en tres partes. La primera consiste en una presentación y entrevista, la segunda en un turno de palabra individual y la tercera en una discusión e interacción con el examinador abordando los temas desde un grado, que puede ser alto, de complejidad. La sección de *Reading* muestra cambios dependiendo de si se trata del examen académico o general, aunque en ambos casos consta de tres secciones, 40 preguntas y una duración de 60 minutos. En el caso del *Academic Reading*, cada sección contiene un texto auténtico largo obtenido de libros, periódicos o revistas, sobre temas académicos de interés general, escritos para lectores no especializados. En lo concerniente a *General Reading*, la sección primera contiene dos o tres textos cortos objetivos, la sección segunda cuenta con textos más orientados al ámbito profesional y la tercera contiene un texto largo de temática general, pero de mayor complejidad. Por último, la sección de *Writing* también es diferente dependiendo del tipo. En el caso de *Academic Writing*, el examen se estructura en dos textos a escribir en 60 minutos. La tarea uno consiste en que los alumnos describan, resuman o expliquen la información presentada en un gráfico, tabla, diagrama, etc. La segunda tarea a completar consiste en que los

candidatos den respuesta, mediante su escrito, a un determinado punto de vista, discusión o problema. En ambas tareas se requiere un nivel formal. En lo que se refiere a *General Writing*, también se presentan dos tareas. En la primera, se plantea una situación a los candidatos para que escriban aportando información o una explicación sobre la misma, pudiendo ser escrito en un estilo personal, semi-informal o formal. En el caso de la segunda tarea, los candidatos han de escribir un ensayo respondiendo a un punto de vista, discusión o problema, pudiendo ser el estilo algo más personal que en el caso de la prueba de carácter académico.

En la presentación del sistema se habla de su fiabilidad por el hecho de ser parte de tres organizaciones internacionales de gran reputación: British Council, IDP: IELTS Australia y University of Cambridge ESOL Examinations (Cambridge ESOL). Se trata de un test para el que no existe una nota mínima que indique si el alumno ha aprobado o no. De este modo, dependiendo de la puntuación obtenida por un estudiante, éste contará con la certificación en el nivel que corresponda de acuerdo con la siguiente escala:

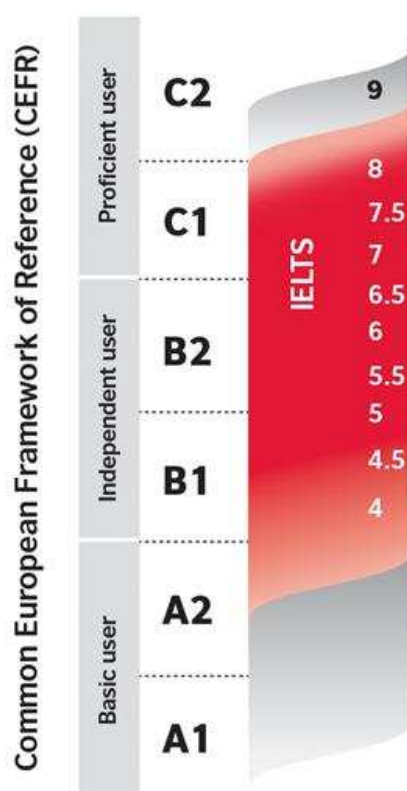


Imagen 9: Escala de resultados del sistema de evaluación IELTS en comparación con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

La segunda de las páginas disponibles no hace referencia a ningún examen oficial, su cometido está más encaminado a la promoción de la formación lingüística en el exterior. En la tercera se presenta *Anglia Examinations*, que se define como un canal que ofrece “an outstanding suite of fully certificated English language assessments designed to accommodate all ages and levels”. También se hace referencia a su probada reputación para el éxito basada en un “step-by-step method of learning and testing, and personal approach when dealing with candidates”. En funcionamiento desde el año 1994, ofrece un programa de evaluación de competencias en la lengua inglesa considerado como “comprehensive and structured from beginner through to full competence as an expert user”. Se considera que este programa basado en el paso a paso de la evaluación anima y motiva a los alumnos para progresar de forma efectiva y clara. Los exámenes *Anglia* miden las cuatro destrezas lingüísticas –*Listening, Reading, Writing y Speaking*– y no exigen requisitos mínimos para el acceso a las pruebas. Los exámenes orientados o destinados a unos receptores más jóvenes pueden ser realizados desde la edad de cuatro años. Los exámenes de niveles superiores y de inglés de negocios o administrativo son realizados por estudiantes y adultos que muestran su interés por continuar los estudios en contextos universitarios ingleses o con el fin de mejorar sus posibilidades profesionales de futuro. En la página web de dicha organización se indica que: “the top four levels have enhanced recognition through the collaboration with the UK Awarding Organisation Ascentis”. Dichos niveles son: *Intermediate (B1), Advanced (B2), AcCEPT and General Proficiency (C1) y Masters (C2)*. Los exámenes *Anglia Examinations in English* se estructuran en 10 niveles, mientras que los *International Business English examinations* se ofertan en cuatro niveles diferentes. El nivel “proficiency” aparece listado por UCAS como una calificación aceptada por universidades británicas para certificar la formación y cualificación en lengua inglesa de un estudiante, tal y como se desprende de la información facilitada en la página web de *Anglia*.

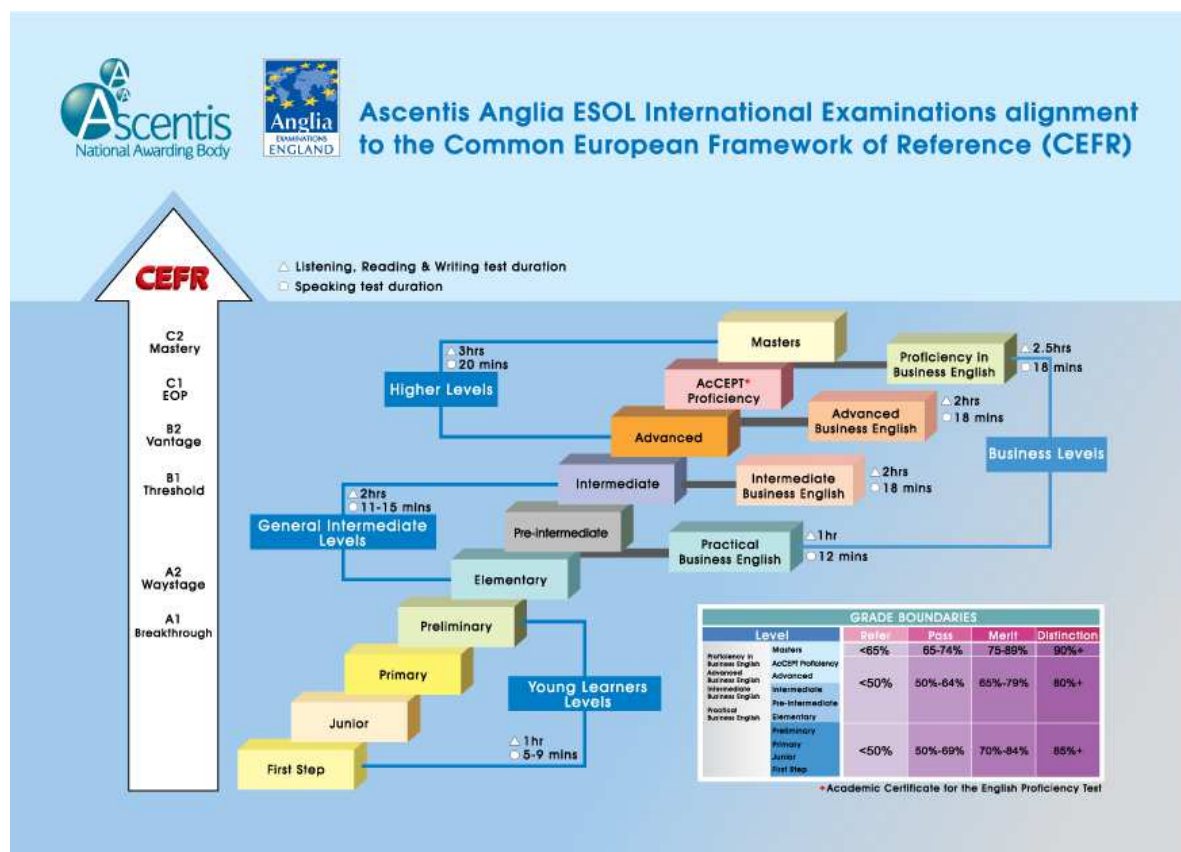


Imagen 10: Equivalencia de los niveles *Ascentis Anglia ESOL International Examinations* en relación con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*

La cuarta página a la que se puede acceder desde los resultados de *Google* oferta posibilidades de preparación para exámenes oficiales. La quinta y la sexta hacen referencia explícita a los exámenes oficiales de Cambridge sobre los que se ofrecerá información más detallada en las secciones siguientes. En el caso de la séptima entrada se nos presenta un foro con información sobre exámenes de carácter oficial a través de una aportación que reflexiona sobre las posibilidades, necesidades y otros aspectos de una certificación de nivel o formación en una lengua extranjera. La octava web se presenta como la web para todos aquellos estudiantes que se encuentren inmersos en la fase de preparación de algún examen oficial de inglés, conteniendo exámenes *online* que se ponen a disposición del estudiante, junto con una prueba de nivel, para la práctica de los conocimientos adquiridos o para conocer el nivel de preparación en un determinado estadio del proceso. También nos permite conocer al detalle la estructura y los contenidos de cada una de las pruebas, de tal modo que el estudiante que se encuentra consultándolas pueda decidir cuál es la que más le satisface o la que más se ajusta a sus necesidades o intereses. Los exámenes *online* disponibles cubren, tal y como se indica en la web, los exámenes más importantes en el ámbito internacional de ESL (*English as a Second Language*) y EFL (*English as a Foreign*

*Language*). Dichos exámenes son: IELTS, TOEFL, TOEIC y el resto de exámenes de Cambridge ESOL como, por ejemplo, CAE, FCE, and PET. De entre los recién mencionados, centramos nuestra atención el examen TOEIC (“*The Test of English for International Communication is produced by ETS, Educational Testing Service*”). Las preguntas de dicho test están basadas en contextos internacionales de trabajo reales, incluyendo criterios relacionados con situaciones como reuniones, viajes, conversaciones por teléfono, etc. De acuerdo con la información proporcionada por la octava página web, este test es utilizado por organizaciones que determinan si un empleado está capacitado para la realización de una tarea concreta. Es especialmente útil si los objetivos del estudiante se centran en la posibilidad de trabajar en una organización de mayor escala, especialmente en el continente asiático. Dicho examen cuenta con dos partes bien diferenciadas, y es el estudiante el que decide si quiere realizar una o las dos:

1. *“The Listening and Reading test is a paper and pencil test that takes 2.5 hours and is taken at a test centre.”*
2. *“The Speaking and Writing test is an online test that is taken in a test centre and takes 90 minutes. The Speaking and Writing test is a new test which is only available in some countries.”*

En dicha página también se hace mención a los exámenes de *Pearson*. A continuación mostramos información sobre los exámenes ofertados por dicha organización:

- *“The Pearson Test of English Academic: PTE Academic is a computer-based academic English language test aimed at non-native English speakers wanting to study abroad. It tests Reading, Writing, Listening and Speaking. There is one multi-level test.”*
- *“The Pearson Test of English General: Formerly The London Test of English, these are designed to reward positive achievement in English language learning. The tests consist of two parts: a written paper and an interview. There are six levels of the General test. Each level is set at one of the CEFR levels.”*

Y también se posibilita la práctica para los siguientes tests de *Michigan*:

- *“The Examination for the Certificate of Competency in English (ECCE): ECCE is a high-intermediate-level (B2) general EFL exam. The language used in the test is American-English.”*
- *“The Examination for the Certificate of Proficiency in English (ECPE): ECPE is an advanced (C2) academic EFL exam. The language used in the test is American-English.”*

En el caso del primero de estos dos exámenes, el centrado en el nivel B2, es necesario señalar que se trata de un test en inglés en la variedad

americana. Su intención principal es la de enfatizar el uso comunicativo del inglés y no tanto un conocimiento basado en la formalidad del lenguaje. Dicho test se realiza en tres horas y cuenta con las siguientes partes y secciones: *Listening* (dos secciones, 50 preguntas), *Grammar* (35 preguntas), *Vocabulary* (35 preguntas), *Reading* (tres secciones, 30 preguntas), *Writing* (una tarea) y *Speaking* (entrevista con el examinador).

La novena entrada de la primera página de resultados en *Google*, al igual que sucede con las tres primeras entradas de la segunda página, están también orientadas a la oferta de formación lingüística o la puesta a disposición del usuario de información concerniente a pruebas oficiales. Esto también sucede en el caso de las páginas web incluidas en la lista de resultados en base a los segundos criterios de búsqueda a los que se ha hecho referencia al comienzo de esta sección (*English B2 exam*). Pasamos a ocuparnos del último examen oficial al que haremos referencia en la presente sección de la tesis, el examen TOEFL, recogido por la cuarta entrada de la segunda página de resultados. En la página web del examen oficial, éste se define como “the most widely respected English-language test in the world, recognized by more than 8,500 colleges, universities and agencies in more than 130 countries”. La versión conocida como TOEFL iBT Test se realiza y administra a través de Internet, y la superación del mismo es considerada como una parte importante del viaje a un país de habla inglesa. Dicho examen mide la destreza, capacidad o habilidad del estudiante para usar y entender el inglés a nivel universitario. La prueba evalúa la capacidad del alumno en cuanto a comprensión y expresión oral y comprensión y producción escrita para desenvolverse en contextos académicos. Existen dos formatos diferentes de dicho examen oficial, y se realizará en una u otra versión dependiendo de la ubicación del centro examinador, siendo la más extendida la versión informatizada. Sin embargo, en aquellos centros donde no se cuenta con acceso a Internet o donde la calidad del servicio no es la adecuada, se sigue realizando la versión en papel y lápiz (*Paper-based Test*, PBT). Se trata de una prueba ya realizada por más de 27 millones de personas de todo el mundo, obteniendo los candidatos que la han realizado un nivel medio entre intermedio y avanzado. De acuerdo con la información facilitada, más de 8.500 universidades, agencias y otras instituciones en alrededor de 130 países aceptan los resultados obtenidos a través de la prueba TOEFL, pudiendo incluso cumplir requisitos fijados para la obtención del visado en algunos casos. Las personas que deciden realizar el examen pueden clasificarse en las siguientes categorías:

- *“Students planning to study at a higher education institution*
- *English-language learning program admissions and exit*
- *Scholarship and certification candidates*
- *English-language learners who want to track their progress*
- *Students and workers applying for visas”*

Finalizamos haciendo mención a la estructura de la prueba. La primera de las secciones que la componen es la de comprensión escrita (*Reading*) de una duración de entre 60 y 80 minutos y que incluye 36-56 preguntas. En esta parte el examinando ha de leer tres o cuatro extractos procedentes de textos académicos para a continuación pasar a responder las preguntas. La sección de comprensión oral (*Listening*) cuenta con entre 34 y 51 preguntas y tiene una duración de entre 60 y 90 minutos. En dicha sección los estudiantes han de escuchar charlas o conferencias, discusiones o conversaciones de clase y a continuación responder a preguntas relacionadas con los documentos escuchados. Después de la parte de comprensión oral, los examinandos cuentan con un descanso de 10 minutos. Tras la pausa, el examen se retoma con la sección de expresión oral (*Speaking*). En esta parte el alumno ha de expresar su opinión sobre temas con los que estén familiarizados. La producción oral está basada en tareas de comprensión escrita y oral. La última sección es la de expresión escrita, de 50 minutos de duración, que incluye dos tareas en las que el estudiante ha de mostrar y transmitir una opinión fundada, escribiendo respuestas a modo de ensayo basadas en tareas de comprensión escrita y oral.

### 4.1.3 Examen oficial *Cambridge First Certificate in English* y su evolución

Siguiendo los criterios de investigación y validación que hace públicos en su página web el propio departamento *ESOL Exams*, de la University of Cambridge, encargado del desarrollo, de la implementación y de la validación del conjunto de exámenes ofertados en el seno de dicha institución académica, uno de los objetivos de mayor calado planteado a la hora de desarrollar el curso preparatorio, debería consistir también en la creación de un método que ayude a los destinatarios finales del curso a la consecución de sus objetivos. Dicho organismo, considerado como uno de los líderes mundiales en la evaluación de lenguas, basa su trabajo en una serie de parámetros. Uno de los más importantes es la “calidad”, que asocian a los conceptos de “validez”, “fiabilidad”, “impacto” y “viabilidad”. Se entiende por “validez” la necesidad de que los resultados que se obtienen a partir de los exámenes reflejen de modo fidedigno la habilidad lingüística de los candidatos que se presentan al examen. La “fiabilidad” se relaciona con la consistencia y la precisión que se exige a dichas pruebas evaluativas. El “impacto” del examen se equipara con el efecto positivo que puede tener una prueba de este tipo en los candidatos y también en otros usuarios, incluida la sociedad en su conjunto. El concepto de “viabilidad” implica que un examen sea ejecutable en lo concerniente a los recursos requeridos. Continuando con el análisis de los criterios que fundamentan la base esencial de los exámenes oficiales de la University of Cambridge, el concepto de “imparcialidad” es más una obviedad que una simple pauta de conducta a la hora de diseñar y evaluar estas pruebas clasificatorias del nivel de lengua inglesa de un candidato cuya lengua nativa no es el inglés.

La trayectoria del examen *First Certificate in English* comenzó con su introducción en el año 1939, fecha en la que era conocido como el examen *Lower Certificate in English*. La evolución que ha tenido lugar a lo largo de la historia desembocó en la introducción del *First Certificate in English* (FCE) en el año 1975. En la actualidad se define como un examen oficial que evalúa las destrezas en un nivel de inglés intermedio-alto, el equivalente a un B2 del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. A este examen se enfrentan cientos de miles de personas en más de 100 países de todo el mundo. Como ocurre en el resto de exámenes ofertados por el organismo al que se ha hecho referencia anteriormente, el *First Certificate in English Examination* abarca las cuatro destrezas lingüísticas principales; comprensión y expresión escrita y comprensión y expresión oral, prestando especial atención a los conocimientos de gramática y vocabulario, así como a las habilidades de



comunicación en inglés y la exigencia a los estudiantes de que sean capaces de responder con solvencia a las situaciones reales. De este modo, las competencias de comunicación se convierten en uno de los objetivos esenciales perseguidos por dicho examen oficial y suelen marcar, generalmente, el objetivo esencial a la hora de afrontar el aprendizaje o la enseñanza. Esta competencia de comunicación intrínica directamente con la necesidad crucial de presentar cursos o clases de lenguas que pongan al alumno en contacto con la lengua real que está aprendiendo y que se fomente, de este modo, la práctica de la misma, lejos del aprendizaje puramente teórico, y en ocasiones artificial, o de la realización de ejercicios repetitivos que tiene lugar en muchos contextos educativos. Éstas son también exigencias, que como se ha mostrado en las secciones destinadas a la contextualización, plantea el nuevo ámbito de enseñanza superior europeo. Alcanzar una competencia comunicativa adecuada debería marcarse como un objetivo prioritario a la hora de desarrollar materiales para el aprendizaje o en el momento de planificar las unidades didácticas o la docencia para un determinado grupo.

La adaptación a tales competencias fundamentales y algunos otros factores que pueden resultar claves para conseguir elaborar materiales de aprendizaje más efectivos son puntos tratados por Brian Tomlinson (1998), quien ha desarrollado un glosario que resulta muy efectivo y útil para esta ardua tarea que nos ha ocupado. En este glosario, se introducen multitud de conceptos importantes. En relación a la idea citada recientemente, Tomlinson incluye, en su glosario, el concepto de “communicative approach”. Se refiere a los enfoques en el ámbito del aprendizaje de lenguas con el fin de ayudar a los estudiantes a desarrollar la competencia comunicativa, es decir, la habilidad para utilizar la lengua de un modo efectivo para la comunicación. Este glosario ofrece también ejemplos de lo que, según su punto de vista, puede ser considerado como un “authentic text”, definido como aquel que no ha sido escrito con fines específicamente educativos o pedagógicos; un artículo de periódico, una novela, la letra de una canción, una entrevista de radio, etc. La transformación que sufren algunos textos al ser adaptados a contextos educativos o la creación de textos específicos para dicho fin podrían suponer que el alumno no entrara en contacto con la lengua real. A pesar de este hecho, con frecuencia, los fines, las investigaciones o los enfoques didácticos o pedagógicos suelen ofrecer explicaciones razonables de por qué se adaptan o modifican dichos textos para su utilización en contextos o materiales destinados a la enseñanza o el aprendizaje de lenguas.

Junto al concepto de “authentic text”, se incluyen otros que pueden ayudar a presentar y entender mejor las bases de un examen que equivale

al nivel B2 del Marco de referencia europeo para las lenguas. Algunos ejemplos son: “foreign language”, “global coursebook”, “language practice”, “language use”, “learning styles”, “materials”, “materials adaptation”, “materials evaluation”, “multi-media materials”, “pedagogic task”, etc. Éste es el caso del presente examen oficial y por tanto, la consideración y comprensión tanto de las bases y estructura del examen como de algunos de estos conceptos claves pueden ayudar a crear un método mucho más fiable, eficaz, refrendado y con bases bien establecidas. Mejorar la calidad de los materiales que se usan para la enseñanza de segundas lenguas es una responsabilidad de gran calado para todos aquellos que desarrollan nuevos cursos o materiales, sin olvidar que se ha de tomar en seria consideración quiénes serán los destinatarios de los cursos que se están creando; estudiantes autónomos, estudiantes que siguen cursos o asignaturas en las que el profesor se apoya en métodos asistidos por ordenador o cuya base la conforman estos materiales informatizados, así como los propios profesores que deberán utilizarlos y ponerlos en práctica en contextos pedagógicos reales.

En este punto se ofrecerá una presentación detallada del examen oficial FCE a través de información y datos ofrecidos por los propios organizadores de la prueba. *Cambridge ESOL* es un departamento de la University of Cambridge, una de las más universidades e instituciones más famosas y prestigiosas del mundo. Este hecho la dota de enorme prestigio también para que millones de candidatos traten de obtener sus certificaciones o acreditaciones en conocimiento de la lengua inglesa, en todos sus niveles. El examen *First Certificate in English* se presenta como un certificado útil y válido para la vida. Se trata de un examen de reconocimiento y prestigio internacional en los contextos educativos y empresariales. Es un examen válido para acreditar el nivel intermedio-alto de miles de empleados, personal de universidades o estamentos gubernamentales y se convierte en la puerta idónea para aspirar a niveles más altos como el *Certificate in Advanced English* (CAE) y el *Certificate of Proficiency in English* (CPE). Además, una de las ventajas fundamentales con las que se presenta el examen FCE de cara a sus posibles candidatos es el hecho de mostrarse como la acreditación perfecta para poder acceder y desenvolverse con éxito en los contextos reales de uso de la lengua.

Éstas son algunas de las opiniones vertidas por parte de candidatos del FCE, incluidas en la presentación del examen en su propia página web:

*“I am working in an international environment which requires me to continuously improve my English. To pass the FCE at Grade B is certainly a commitment to that. After the exam I got the motivation to study more English*

*and then decided to enrol in an MBA conducted in English*". Phan Hoang Hoa

*"The course was so useful for me. My English writing and reading is much better and when I go back to my country it will be helpful for getting a new job"*. María Fernández Rechsteiner

El FCE es un examen para todas aquellas personas capaces de usar el inglés escrito y hablado en contextos diarios en un nivel intermedio-alto. Se considera un examen idóneo para certificar la capacitación en un nivel que permitiría trabajar y estudiar en esta lengua. Para asegurar que el examen sigue satisfaciendo las necesidades de sus aspirantes y se amolda con precisión al contexto actual que le rodea, se produjo una nueva revisión del renovado examen FCE, que tuvo lugar en el mes de diciembre de 2008. El FCE se considera como una prueba adecuada para aquellos candidatos capaces de comprender textos procedentes de diferentes fuentes, utilizar el inglés para la toma de notas mientras se escucha a otra persona hablando en dicha lengua, hablar en inglés sobre una variada gama de temas o entender el inglés oral procedente de programas de radio o televisión. El nivel al que equivale este examen por tanto puede equipararse a uno de los seis niveles establecidos por este baremo de reconocimiento del nivel o la capacidad de una persona en una lengua extranjera. El examen consta de cinco secciones tratando las diferentes destrezas en lengua inglesa: "Reading" (comprensión escrita), "Writing" (expresión escrita), "Use of English" (el inglés en uso; gramática y vocabulario), "Listening" (comprensión oral) y "Speaking" (expresión oral).

Existen multitud de materiales cuyo objetivo es la preparación de los candidatos para la realización de la prueba. Anteriormente se ha mostrado un conjunto de materiales disponibles tanto en papel como en contextos *online* publicados desde los años 70. El objetivo de dicho estudio, análisis y descripción ha sido crear una visualización nítida y condensada de materiales ofertados hasta la fecha. Uno de los objetivos fundamentales ha consistido en no dejar fuera contenidos o modos de aprendizaje positivos que ya se han incluido en otros manuales o materiales, así como tratar de descartar en los materiales resultantes aquellos puntos que se consideren improductivos o contraproducentes. Se persigue también no olvidar aspectos esenciales o básicos en cuanto a la presentación de contenidos. El curso preparatorio *online* FCE publicado a través de *InGenio* no sólo pretende mostrarse como una herramienta novedosa, su objetivo esencial es servirse de la multitud de recursos de *InGenio* para dar lugar a un material que incorpore novedades destacables y que sea eficaz a la par. La propia página web del examen ofrece un *link* para

acceder a recursos de apoyo en la preparación, entre los que suelen destacar exámenes de muestra para que los candidatos entren en contacto con la apariencia de la prueba antes del momento clave. También se incluyen, en dicha web oficial, recursos que pueden ser utilizados por los profesores para poder incluso desarrollar nuevos exámenes que ayuden en la preparación.

[<http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/fce.htmlDownload>]

Fuentes de los años 70 (Fowler, W.S., 1973) indican que el examen constaba de tres partes escritas claramente diferenciadas con varios puntos que profundizaban en el conocimiento y habilidades lingüísticas de la persona examinada. La primera parte del examen consistía en la expresión escrita. Al estudiante se le planteaban cinco posibles temas para elegir tres que desarrollaría sin superar el límite de las 180 palabras. El tiempo permitido para completar esta parte era de dos horas. La sección encargada de la evaluación de la comprensión escrita constaba de dos secciones A y B. La sección A estaba formada por 40 preguntas de elección múltiple para que el examinado completara una frase mediante la palabra o frase que mejor se adecuara al enunciado que se planteaba. La sección B constaba de dos textos seguidos, cada uno de ellos, por diez preguntas o frases sin finalizar, cada una con cuatro posibles respuestas para que el estudiante examinado eligiera la que creía que se adaptaba mejor al contenido que se ofrecía. Los textos tenían una longitud aproximada de 50 líneas. El tiempo con el que contaba el examinado para llevar a cabo esta parte era de una hora y quince minutos. La tercera parte, de dos horas de duración, evaluaba el inglés en uso mediante dos secciones, A y B. La sección A contaba con cuatro ejercicios. El primero de ellos consistía en completar sólo con una palabra los 20 espacios en blanco de un texto. En el segundo ejercicio, el estudiante debía reproducir el significado de diez oraciones siendo fiel al comienzo que ya se ofrecía. El tercer ejercicio contaba con 10 frases con un espacio en blanco para que el estudiante completara adaptando morfológicamente la palabra que ya se ofrecía para que encajara perfectamente en el contenido y sintaxis de la frase. En el ejercicio cuatro, el examinado tenía que ordenar siete grupos de palabras desordenadas, hacer los cambios y adiciones necesarias para producir frases coherentes y correctas en lo que a sintaxis se refiere. En la sección B de esta tercera parte se creaba una situación hipotética mediante unas notas sobre un hecho, para que una vez se plantearan las cuatro preguntas en las que consiste la sección, el examinado fuera capaz de, siguiendo las pautas teóricas que se ofrecían

en las notas previas, redactar una respuesta de unas 50-60 líneas aproximadas.

La versión renovada del FCE vigente a partir del año 2008 introduce algunas variaciones con respecto al examen establecido a partir del año 1996. Estos cambios han podido observarse en el tratamiento y análisis de los cursos preparatorios incluidos previamente. En las últimas versiones del examen y en la versión que se encuentra en vigor en la actualidad, se muestra la concienciación en torno a la necesidad de incluir la enseñanza, la práctica y la evaluación de las destrezas orales, un punto obligatorio en el caso de exámenes oficiales, como es el caso del FCE, cuya misión fundamental es clasificar el nivel de dominio de un estudiante de todas las variantes de una lengua. El momento actual de una Europa unificada y un mundo globalizado no permite centrarse únicamente en aprender y practicar las destrezas escritas. Por ello, se presta cada vez más atención a la necesidad de formar a los estudiantes en todas las variantes posibles de la comunicación. El examen consta ahora de cinco secciones. Una de las observaciones más evidentes que pueden hacerse es el hecho de que a pesar de la ampliación en número de partes y destrezas que pasan a ser evaluadas, se produce una reducción del tiempo total invertido en la realización del examen en más de una hora. La primera sección consiste en la evaluación de la comprensión escrita. Cuenta con tres partes con un total de 30 preguntas y un sistema de puntuación basado en dotar con dos puntos cada respuesta acertada en las partes uno y dos y con un punto las respuestas correctas de la parte tres. La primera de estas partes consiste en la lectura de un texto y ocho preguntas de elección múltiple con cuatro opciones. La siguiente parte es un texto con huecos que el alumno ha de completar. La tercera de estas partes consiste en unir extractos del texto que ha de leerse con las claves que se aportan. La duración total para la realización de esta primera sección es de una hora. El segundo “paper” evalúa la expresión escrita de los examinados. Consta de dos partes, la primera de ellas consiste en la lectura de un texto para posteriormente responder mediante una carta o un *email* de una longitud aproximada de 120 a 150 palabras. La segunda de estas partes se basa en escribir un artículo, ensayo, carta, informe, crítica o una historia. La longitud del texto producido debe ser de entre 120 y 180 palabras. El tiempo permitido para la realización de esta segunda sección es de una hora y 20 minutos. La sección tres se centra en el uso del inglés o el inglés en uso. Cuenta con cuatro partes y 42 preguntas en total. El estudiante recibe un punto por cada pregunta correcta en las partes 1, 2 y 3 y dos puntos por cada acierto en la parte 4. La primera consiste en un ejercicio de elección múltiple con 12 apartados y cuatro opciones por cada uno de ellos. La segunda parte también cuenta con 12 huecos para que el estudiante

busque la palabra que pueda incorporarse y dotar de pleno sentido a la frase. La tercera parte trata la formación de palabras. El ejercicio ofrece diez huecos y diez raíces léxicas para que el alumno cambie la forma de la palabra de tal manera que reciba el sentido que le corresponde dentro de la oración. La última sección cuenta con ocho frases y cada una de ellas viene seguida del comienzo de otra frase que el estudiante ha de completar de manera que esta segunda frase resultante signifique exactamente lo mismo que la anterior. Toda la sección 3 debe realizarse en un tiempo de 45 minutos.

Las principales novedades de la versión 2008 se encuentran en las dos últimas secciones. La sección 4, que se ha de llevar a cabo en un tiempo de 40 minutos, se centra en la destreza de la comprensión oral. Consta de cuatro partes, 30 preguntas en total y el alumno recibe un punto por cada pregunta correcta que responda. El examinando escucha cuatro grabaciones diferentes (tanto monólogos como conversaciones). En la parte uno, de tipo test, el alumno escucha ocho grabaciones cortas y sin conexión entre sí. La persona examinada habrá de responder una pregunta después de escuchar cada uno de estos ocho documentos de audio. La siguiente parte consiste en completar diez frases después de escuchar un audio en el que puede oírse una persona hablando o un diálogo. En la tercera parte, el examinando se encuentra con cinco grabaciones y ha de unir cinco preguntas a la opción que corresponda en cada caso. Hay seis opciones posibles para esta actividad. En la parte cuatro se escucha un texto más largo con más de un participante. El estudiante habrá de responder a siete preguntas, cada una de ellas con tres opciones de las que sólo una es correcta.

En este planteamiento del examen FCE también se incorporan cambios en la destreza de la expresión oral. Al igual que en el caso de la comprensión, esta sección cuenta con cuatro partes. La parte destinada a la expresión oral se hace junto con otro compañero o candidato. El interlocutor (examinador) hace preguntas y aporta documentos como imágenes o palabras para que se inicie una explicación o descripción de las mismas y así, poder dar lugar a la expresión oral de las personas evaluadas. Se puede llegar incluso a debatir un determinado aspecto relacionado con los elementos que se muestran. La primera parte consiste en una conversación entre el interlocutor y cada candidato, respondiendo a temas como su ámbito de vida familiar y otros asuntos de interés personal. La duración aproximada de esta primera parte es de tres minutos. La segunda parte consiste en un turno largo de palabra para cada candidato con una breve respuesta por parte del compañero. Se muestran dos fotografías y el interlocutor pregunta por ellas, pide descripciones,

comparaciones y una opinión. El otro candidato mientras permanece a la espera y escuchando para pasar a participar una vez finaliza el turno del primero. Suele durar un minuto para dar posteriormente 20 segundos al compañero para que pueda hacer algún tipo de comentario en relación a la respuesta que ha dado el primero de ellos. La tercera parte consiste en una conversación entre ambos examinados mediante el intercambio de ideas, opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, especular, sugerir, negociar con el objetivo de tomar una decisión, llegar a una conclusión. Esta tercera parte dura tres minutos. En la parte cuatro, se suma el interlocutor a la conversación y hace preguntas a cada candidato en un diálogo que durará unos cuatro minutos. El principal foco de atención será expresar y justificar las opiniones que se aportan.

El formato del examen *First Certificate in English Examination* tomado en consideración, en todas las fases de investigación y desarrollo incluidas en la tesis, consiste, de cinco partes para la posible obtención total de 200 puntos. Las calificaciones del examen se llevan a cabo de modo que A, B y C representan que el candidato ha aprobado, mientras que D y E indican que el alumno no ha superado la prueba.

A lo largo de la historia de este examen, todos los cursos o materiales, desarrollados como preparación para los mismos, han tenido muy en cuenta la estructura de la prueba con el fin de enfocar los ejercicios que integran dichos métodos de una u otra manera. Es éste un factor que se ha tenido muy en cuenta durante el desarrollo de los materiales preparatorios B2.

Para finalizar el apartado que nos ocupa, se considera relevante describir de forma muy breve las características de la nueva prueba, que ha comenzado a implantarse en enero de 2015.

La nueva prueba ha modificado su formato y distribución general, ya que de las cinco secciones anteriores, el examen ha comenzado a constar sólo de cuatro. Dicha reducción es fruto de la fusión de los *papers* “Reading” y “Use of English”. Dichas secciones han quedado integradas de forma conjunta en la primera sección de la prueba. Esta primera sección cuenta con siete partes y 52 preguntas. La segunda sección del examen está destinada a la evaluación de la expresión escrita o “Writing” y cuenta con dos partes. La sección número tres es la de “Listening”, dividida en cuatro partes y un total de 30 preguntas. Por último, la sección de expresión oral o “Speaking” consta de cuatro partes.

La intención es que la estructura del curso desarrollado y con el que se ha experimentado quede adaptada a la nueva estructura del examen

próximamente. Mientras tanto, todos los alumnos que accedan a los recursos de cara a su formación y práctica con contenidos similares a los de la prueba recibirán información detallada de la nueva estructura y del modo de compensar los cambios introducidos mediante los recursos que ya ofrecen los materiales creados durante los últimos años.

#### **4.1.4 Exámenes informatizados y el *Cambridge Computer Based First Certificate in English***

Lara Ros (2002) señala que, a la hora de elaborar exámenes para medir el dominio, hay que tener en cuenta tres importantes cuestiones. La primera de dichas cuestiones estarían relacionadas con el hecho de que las preguntas de los exámenes deben corresponderse con los contenidos y conductas enseñadas, es decir, debe existir coherencia entre lo enseñado y lo evaluado. En segundo lugar, teniendo en cuenta el formato, éste no tiene que ser necesariamente el tradicional de lápiz y papel, pudiéndose emplear, por ejemplo, el recurso del examen oral. Esta idea puede ayudarnos a comprender cómo de variados pueden ser los formatos en los que se presenta un examen. Por último, en tercer lugar, dicha autora hace mención a los resultados de los exámenes, que deben ayudar al profesor a verificar la conveniencia de la secuenciación y tamaño de las unidades. Poniendo un ejemplo, se considera que el fallo masivo de una clase en una determinada unidad puede estar causado por un excesivo tamaño, algo que debería conducir al profesor a readaptar el programa del curso. Como conclusión a esta clasificación propuesta por la autora ya mencionada, el maestro debe mostrar una actitud basada en la constancia, en la introducción de mejoras en cuanto a los contenidos, así como en la estrategia a seguir. En la presente sección trataremos la informatización de exámenes oficiales como el *Cambridge First Certificate in English*, que ha pasado de ser realizado únicamente en formato tradicional impreso a realizarse también en formato electrónico. En palabras de autores como Lara Ros (2002: 169), “la automatización de los exámenes pretende optimizar diferentes aspectos del proceso”.

En relación a la implantación de la evaluación informatizada, Lara Ros, basándose en un estudio de Stephens y Mascia (1996) recoge los aspectos más importantes relacionados con la evaluación asistida por ordenador: importante para poder enseñar y evaluar a grupos de estudiantes cada vez más numerosos, la variación en la formación previa de los alumnos que hace que los grupos de estudiantes que van a completar los materiales o a responder a los exámenes informatizados sean cada vez más heterogéneos, desarrollo de herramientas de *software* que permiten de un modo cada vez más sencillo realizar y construir exámenes; la posibilidad



de que los estudiantes puedan tener acceso a salas con importante dotación de ordenadores y otros dispositivos tecnológicos que puedan utilizarse durante la evaluación, etc. Otra de las ideas que suele atribuirse a la informatización suele estar ligada con la obtención de resultados más justos ante la imparcialidad que ofrece este tipo de sistemas.

Carr (2011: 337) afirma que “it is only natural that computer technology will become an integral part of language assessment”. Dicho autor considera que el concepto de *testing* puede utilizarse con el sentido de “progress testing”, concepto que implica “a clearly formative purpose to help in deciding whether to move on in the class, or spend additional time on something already covered”. Incluimos a continuación la definición que Carr (2011: 339) aporta del concepto *Computer-based testing*: “it is the use of computers to deliver tests in some fashion or another. CBT offers a number of advantages over traditional paper and pencil (P&P) testing”. Algunas de estas ventajas son, por ejemplo, una mayor facilidad para la transmisión del contenido multimedia, la posibilidad de ofrecer tests más atractivos desde un punto de vista visual, facilitar la publicación, realización y corrección del examen y por tanto, aumentar en todas los aspectos el nivel de eficiencia a la hora de la realización de exámenes de lenguas. Carr (2011) reflexiona sobre el hecho de que la actitud normal será mostrar mayor satisfacción ante un examen informatizado en el que la persona que lo está realizando pueda asociar o unir conceptos mediante “drag-and-drop”, desplegando menús con opciones, mediante “radio buttons” o visualizando imágenes u otro tipo de archivos que hagan que el examen resulte más atractivo y menos costoso de cara a su realización. Todos estos son aspectos que intervienen a la hora de diseñar y desarrollar tanto materiales preparatorios *online*, como para el diseño y edición de exámenes informatizados. Otras ventajas asociadas a la realización de exámenes en formato electrónico están relacionadas con la posibilidad de ofrecer tareas de evaluación de la comprensión oral más auténticas al poder incluir elementos de mayor riqueza visual, vídeos, etc. Sin embargo, Nathan Carr (2011) alerta de que un factor con el que hay que contar es con la capacidad de distracción que algunos elementos visuales pueden desempeñar, entre los que se encuentra, por ejemplo, el abuso de colores llamativos en el formato empleado, y por ende, acabar con las pretensiones de motivación con las que habían partido los diseñadores. Esta idea es igualmente extrapolable a la fase de diseño y desarrollo de materiales de práctica y aprendizaje en una segunda lengua. Este tipo de distracciones resultarían especialmente contraproducentes en el caso de un examen, pues el tiempo siempre está limitado y cualquier elemento que nos haga perderlo deberá considerarse como negativo y no aplicable.

Entre las múltiples ventajas que ofrece la realización de exámenes en formato electrónico se encuentra la posibilidad de “distance scoring” o lo que es lo mismo, “the remote scoring of tests by human raters” (Carr, 2011: 340). Entre las desventajas citadas por dicho autor, se encuentran los costes de la realización de este tipo de exámenes, generalmente cuando han de realizarse en entornos o contextos en los que no se cuenta con una tecnología necesaria y suficiente. A este factor, hay que sumar los dos extremos de formación o destreza en el manejo de los ordenadores o de la tecnología o el dispositivo concreto que se haya decidido emplear. Un extremo sería el exceso de formación digital, lo que podría resultar en que un alumno llegara a vislumbrar posibilidades para copiar o no seguir el proceso de la forma más honesta posible. Y el otro extremo al que alude Nathan Carr (2011) sería la falta de formación o de familiaridad con el tipo de tecnología o dispositivo utilizados, factor que daría lugar a altas cuotas de ansiedad y nerviosismo de cara a la realización del examen, un hecho que sin duda resultaría contraproducente. Esta última situación podría resolverse si los estudiantes llegan a la prueba ya habituados y familiarizados con el formato y con el dispositivo a utilizar. En el caso de los materiales de preparación que centran la presente tesis, el formato *online* de los mismos y la práctica accediendo a la plataforma podrían reducir considerablemente esas cuotas de intranquilidad y por ende, normalizar el acto del examen.

No pueden olvidarse aquellos criterios que pueden llegar a intervenir en el proceso de conversión de un test realizado tradicionalmente en formato impreso al formato electrónico y la importancia de tener en cuenta factores ergonómicos asociados al uso del ordenador. Otros aspectos mencionados por Nathan Carr son: el tamaño y la calidad visual del texto del examen, la resolución de la pantalla o el modo de presentar y distribuir el texto o los diferentes ítems que componen la prueba. Otras categorías de CBT mencionadas por dicho autor son las de “Computer-Adaptive Testing”, mediante el que el ordenador es capaz de seleccionar qué pregunta se planteará a continuación al estudiante dependiendo del modo en el que éste haya respondido a la pregunta anterior. Otra categoría sería la de “Web-Based Testing”, que según Nathan Carr (2011) es el área de CBT que mayor crecimiento potencial plantea a corto plazo, puesto que el uso del ordenador se está convirtiendo en sinónimo del uso de Internet o de las tecnologías relacionadas con la red de redes. En este caso, se trata de administrar una prueba o examen utilizando como canal los navegadores comunes mediante los que accedemos al resto de páginas web. La edición y realización del examen utilizando el canal web llevaría a la utilización de recursos como: “scrolling, frames, hyperlinks, text

boxes, pull-down menus, radio buttons, check boxes, scrolling, and submit buttons” (Carr, 2011: 248).

A la hora de plantear un examen siempre hay que valorar el número de personas que van a recibir y a realizar dicha prueba. De este modo, cuando nos encontramos ante exámenes a realizar por grupos muy numerosos, es especialmente atractivo el aplicar un examen informatizado que base gran parte de sus preguntas en la modalidad conocida con el nombre “automated scoring”. Nathan Carr (2011: 349) hace mención al concepto “Computer Automated Scoring”, que en muchas ocasiones puede dar lugar a correcciones más fiables y con mayores índices de validez y de seguridad que si se tratara de una corrección manual efectuada por un humano. Según el recién citado autor (2011: 350), los estudios en torno a la categoría conocida como “Automated Scoring of Essays” han seguido dos enfoques principalmente: el enfoque basado en el “objective computerized analysis of linguistic features” o el basado en el *Natural Language Processing* (NLP). Otras categorías tomadas en consideración son: “Automated Scoring of Short Answer Items”, que puede estar asociado igualmente al NLP o también al contraste con un modelo de respuestas correctas. El inconveniente que presenta esta última solución es que las respuestas proporcionadas por el alumno deben coincidir plenamente con el modelo de respuesta correcta, factor que puede dar lugar a problemas que resulta necesario solucionar, tal y como también se desprende de la fase de implementación de los materiales preparatorios con alumnos en las fases de validación. Otras formas de corrección se centran en la corrección gramatical, pero no resultan tan fiables como puede serlo la corrección efectuada por una persona (Carr, 2011).

La informatización de las pruebas evaluadoras de idiomas es también una realidad en el ámbito de los exámenes de nivel ofertados por la University of Cambridge. En esta insigne institución son conscientes de la necesidad de adaptar su oferta a los desarrollos que se están produciendo desde hace décadas en el área de la enseñanza y evaluación de idiomas a través de medios informáticos. Es fácilmente detectable la concienciación de esta institución en lo concerniente a la necesidad de informatizar sus pruebas. Las garantías que se ofrecen en los exámenes que ya se ofrecen a través de medios informáticos son las mismas que en el tradicional formato impreso. De hecho, se trata del mismo examen ofrecido a través de dos medios distintos. Entre las múltiples ventajas señaladas dentro del ámbito de la institución, se hace especial hincapié a la creciente oferta y disponibilidad, aumentando por ejemplo el número de convocatorias. Así, un estudiante que quiere realizar algunos de sus exámenes informatizados

puede matricularse para el mismo con tan sólo una semana de antelación, evitando los tiempos de espera que se requieren si se sigue el procedimiento que establece el formato tradicional. Este hecho es especialmente beneficioso para los candidatos, ya que pueden presentarse al examen en el momento exacto en el que creen que están verdaderamente preparados.

La informatización en todos los ámbitos en los que está presente se caracteriza por su capacidad de agilizar procesos y acelerar los plazos en el tiempo. En el caso de la informatización de pruebas evaluadoras del nivel de una lengua también se produce este hecho. Los estudiantes que se enfrentan a un examen informatizado pueden beneficiarse de numerosas ventajas, entre ellas, la accesibilidad a los resultados en un plazo de tiempo menor que si siguen el examen en su formato tradicional en papel.

En la era digital, es prácticamente una obviedad la necesidad de adaptar contextos tradicionales de enseñanza y evaluación de idiomas a los desarrollos y las ventajas de la informática y de Internet. Cada vez más, los usuarios ven en el ordenador la plataforma idónea para realizar la mayor parte de las gestiones tanto en el ámbito académico o profesional como personal. Por este motivo, ofrecer a un candidato la posibilidad de enfrentarse al examen mediante los medios a los que actualmente está acostumbrado puede ser un punto a favor para afrontar con más facilidades la prueba evaluadora. De este modo, la introducción de exámenes de lenguas informatizados supone una mejora sustancial y muy importante de la calidad de algunas de las partes del examen, especialmente las dedicadas a la comprensión oral. Las facilidades para la edición de las respuestas en la pantalla y la accesibilidad fluida a los contenidos y partes del examen hacían de la informatización del *Cambridge First Certificate in English Examination* una necesidad.

Actualmente, la institución encargada de ofertar estos exámenes de nivel ofrece ya en formato electrónico también algunas otras pruebas, como las que pasamos a citar: *Key English Test (KET)*, *Preliminary English Test (PET)*, *Preliminary level*, *Business English Certificate (BEC)*, *Vantage level* y *Teaching Knowledge Test*. Como se ha señalado anteriormente, el *Cambridge First Certificate in English Examination* ha pasado a la lista de exámenes en formato informatizado ofertados por la institución. Fue a principios del año 2010 cuando se anunciaba, en la web oficial de University of Cambridge ESOL Examinations, la aparición del *Computer Based (CB) First Certificate in English Examination (FCE)*, que comparte constructo con el examen en formato impreso. Este hecho

podría ser considerado como un factor adicional para tratar de incorporar a la oferta de preparación disponible nuevos materiales que permitan no sólo responder a los contenidos que presenta el examen oficial, sino también que ayuden al alumno a familiarizarse con el canal y formato en el que se realice la prueba, a pesar de que la apariencia gráfica no sea la misma. Aun así, el solo hecho de que el acceso a los materiales desarrollados sea también a través del canal *online* y el contar con la sección “tester” que pone al alumno en contacto con la tipología de ejercicios del examen tras la práctica con los contenidos del curso es un punto a favor considerable. De este modo, el alumno podría incluso llegar a predecir cuáles serán sus resultados antes de realizar la prueba o llegar a tener una aproximación a los mismos de gran precisión. Algunos de los puntos positivos que pueden destacarse en cuanto a la aplicación del formato informatizado del examen son la posibilidad de acceder con mayor rapidez a los resultados, puesto que las puntuaciones se hacen públicas en la web en un plazo de tres semanas tras la realización de la prueba, acortando considerablemente los plazos que han de seguirse al realizar el examen en formato impreso, la posibilidad de aumentar el número de estudiantes que realizan la prueba de forma simultánea, la edición de las respuestas en pantalla, la utilización de auriculares en las secciones destinadas a la evaluación de la comprensión oral, pudiendo el alumno ajustar el volumen de acuerdo a sus propias necesidades y evitando las situaciones de incomodidad que pueden producirse al tener que completar dichas secciones escuchando un audio proyectado en toda una sala, la posibilidad de mantener un control del tiempo más preciso y consultar dudas a través de las funciones de ayuda o de tutoría ofrecidas.

La siguiente información se extrae a partir de la visualización de los diversos tutoriales con los que cuenta la versión informatizada del examen, creados con el fin de simplificar el proceso para el alumno. Con respecto a la sección “Reading”, las instrucciones para completar el test se encuentran en la parte superior, el texto para leer en la parte central izquierda y las preguntas en el apartado de la derecha. Abajo se encuentra el mando de navegación desde el que el alumno puede completar las tareas y responder a las preguntas en el orden que desee. En cuanto el alumno responde a una pregunta, sus respuestas se almacenan de forma automática y puede comprobar fácilmente cuáles han sido respondidas y cuáles quedan por completar. Si el alumno desea finalizar antes de que acabe el tiempo establecido, puede pulsar la opción “end”, si no, en el momento en el que finaliza el tiempo permitido, la pantalla se cierra de forma automática. El reloj irá advirtiendo al alumno mediante señales visuales de que está a punto de acabarse el tiempo del que dispone.

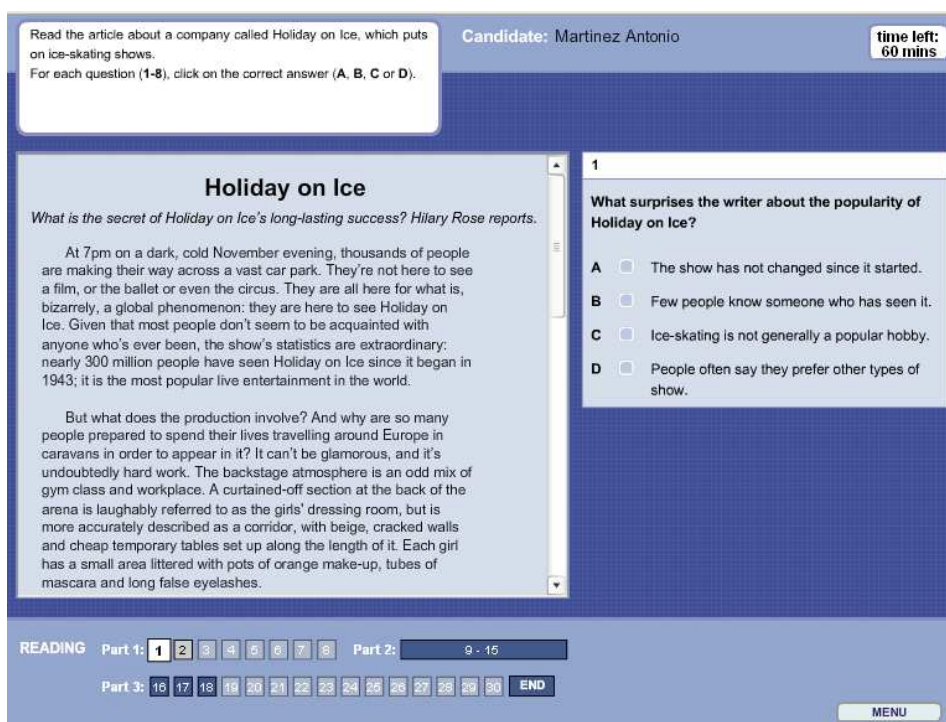


Imagen 11: Captura de pantalla de uno de los ejercicios de *Reading* en el CB FCE

En el caso de “Writing”, se mantiene la misma estructura que la que se acaba de exponer, quedando a la derecha de la pantalla el recuadro en el que el alumno ha de redactar sus textos. En el caso del segundo ejercicio, el alumno ha de hacer clic en la opción elegida y comenzar a redactar su respuesta, que puede ampliar y posteriormente consultar en su totalidad gracias a la barra de *scroll*.

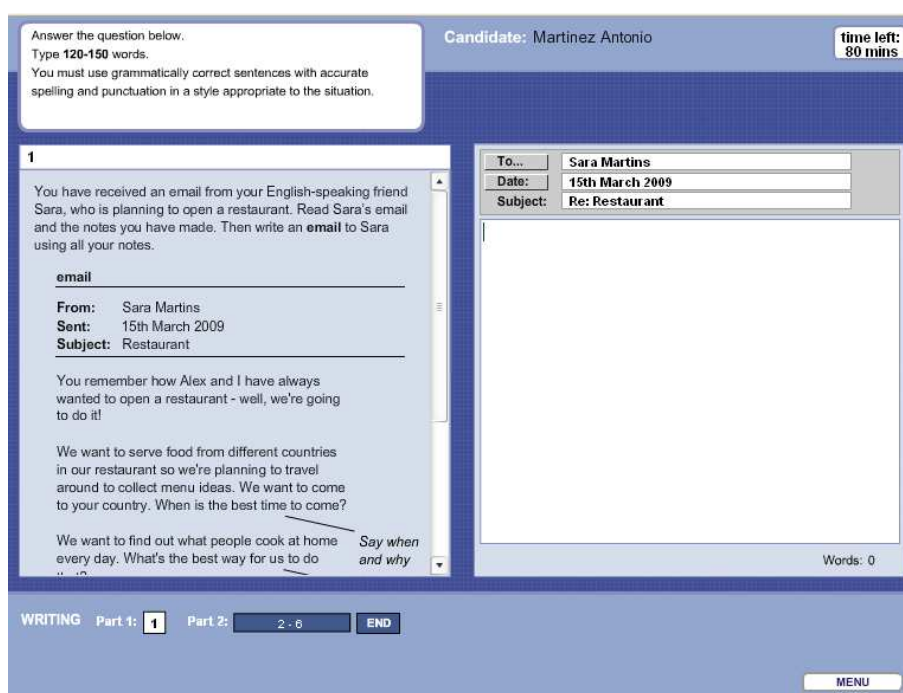


Imagen 12: Captura de pantalla de uno de los ejercicios de *Writing* en el CB FCE

En la sección “Use of English”, también se respeta la estructura presentada en los casos anteriores, con instrucciones en la parte superior, los contenidos a realizar en la parte central y el menú de navegación en la parte inferior. Al igual que ocurre en todas las secciones, el alumno puede reeditar y cambiar las respuestas ya introducidas en el momento que lo considere conveniente.

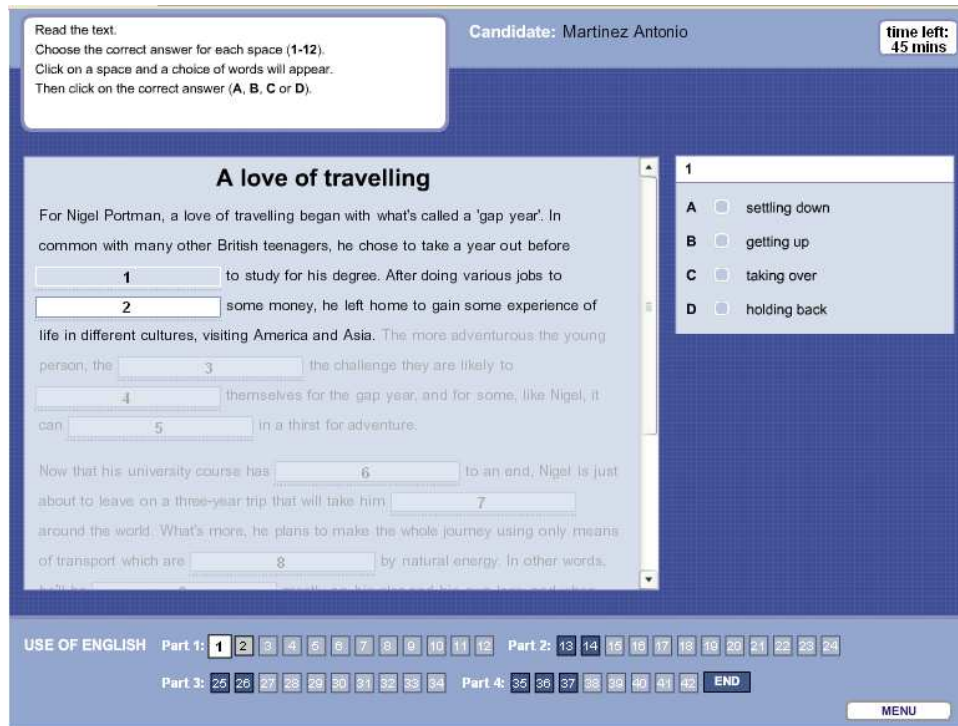


Imagen 13: Captura de pantalla de uno de los ejercicios de *Use of English* en el CB FCE

En la sección “Listening”, una de las novedades con respecto a las secciones anteriores es el control del volumen mediante el cual el alumno puede tomar el mando para escuchar los audios con mayor o menor intensidad.

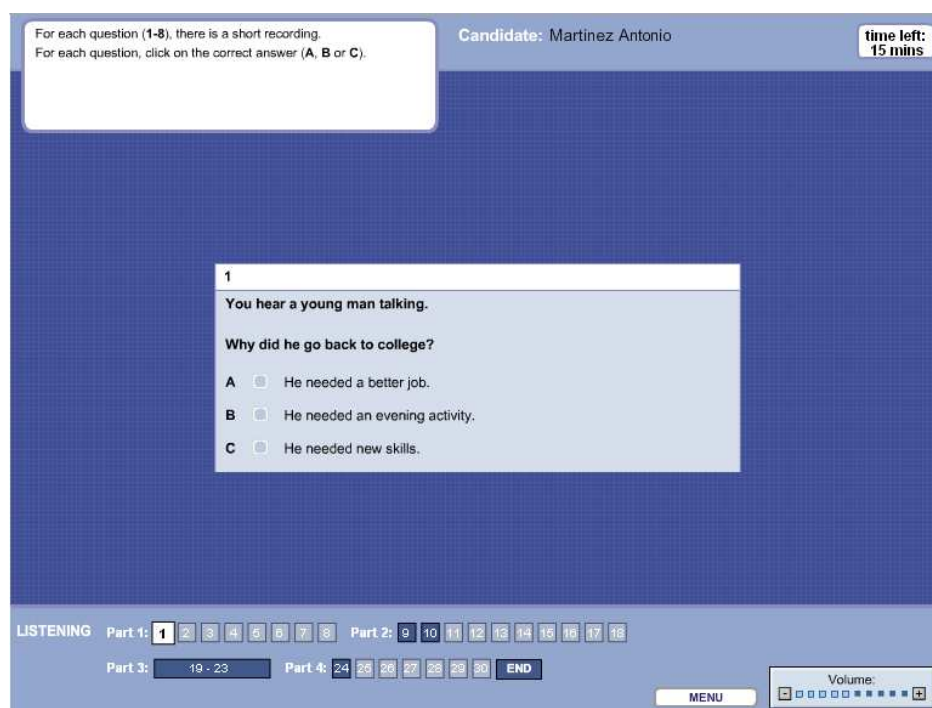


Imagen 14: Captura de pantalla de uno de los ejercicios de *Listening* en el CB FCE

La institución *University of Cambridge ESOL Examinations* pone a disposición de los estudiantes una web de apoyo al candidato a la superación de las pruebas que ofrece (<http://www.candidates.cambridgeesol.org/cs/>). De esa forma, los alumnos pueden acceder de forma rápida y ágil a los diversos aspectos que giran en torno a las diferentes pruebas oficiales: Ayuda para los exámenes; acceso a los resultados; versiones de prueba para la práctica *online*; acceso a la compra de materiales publicados para la fase de preparación, etc.

#### 4.1.5 Estructura del curso creado; módulos y unidades

En la presente sección pasamos a describir la estructura de los materiales desarrollados, cuyas unidades guardan una estrecha relación con el planteamiento y estructura en sí del propio examen oficial. Tal y como se ha ido reflejando a lo largo de la tesis, los materiales están compuestos por un curso y un *tester* que funcionan como herramientas paralelas que se apoyan y se complementan mutuamente. En la siguiente sección se llevará a cabo un repaso más exhaustivo del modo en el que se ha planteado y establecido la relación entre ambos recursos. Las decisiones en torno al número de unidades que los materiales debían incluir se han ido modificando a lo largo del proceso, pero finalmente, en base a los criterios observados en muchos de los materiales analizados, se ha optado por la creación de dos módulos consecutivos: *FCE Online Course* and



*Tester 1* y *FCE Online Course and Tester 2*. Cada uno de estos dos módulos contiene ocho unidades de curso y ocho unidades de *tester* entrelazadas, tal y como puede observarse en la imagen que se incorpora a continuación. De acuerdo con Decoo (2011: 233), “a lesson unit forms a distinct entity with various components – usually one or more texts, vocabulary, grammar, culture, practice for the four skills and some form of evaluation”, criterios todos ellos reflejados en y cumplidos por las unidades que integran los materiales sobre los que se viene reflexionando. Se incluye a continuación una captura de pantalla del índice del módulo 1.

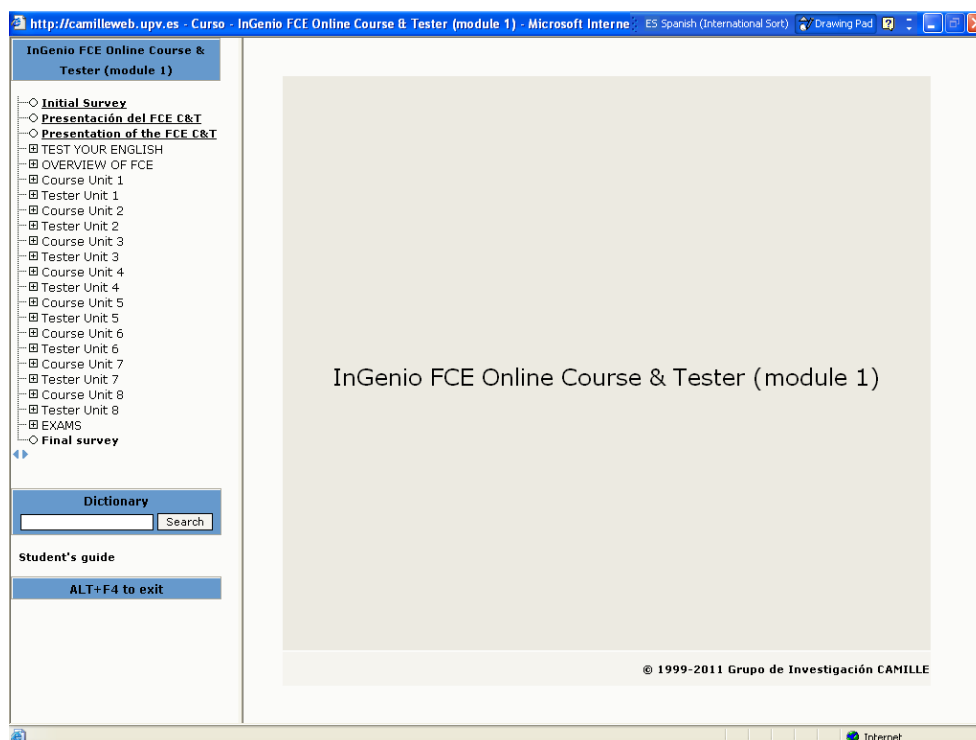


Imagen 15: Índice de contenidos del módulo 1 del *FCE Online Course and Tester*

Se ha decidido distribuir los contenidos en diferentes unidades fundamentadas en temas de carácter general, aunque también se han ido incorporando contenidos de carácter específico considerados relevantes en base a su relación con el tema tratado en cada una de las unidades, que pasamos a enumerar a continuación. Se ha tenido en cuenta fundamentalmente la temática tratada por los diferentes textos obtenidos del corpus utilizado para la creación de los contenidos, tratando de buscar títulos que permitan al estudiante sentir un cierto grado de motivación y que a su vez pueden contribuir a conocer a simple vista el tema principal con el que guardarán relación los contenidos incluidos en una determinada unidad:

***FCE Online Course & Tester, Module 1:***

- 1- You are what you eat*
- 2- It's all about business*
- 3- Move it or lose it*
- 4- Save the planet*
- 5- Let the beat rock*
- 6- It's a small world*
- 7- I need a holiday*
- 8- Hi-Tech*

***FCE Online Course & Tester, Module 2:***

- 9- The social Web*
- 10- A great story*
- 11- Nothing but the truth*
- 12- Mind your languages*
- 13- Life in colour*
- 14- Working for a living*
- 15- We are family*
- 16- Welcome to the future*

Como puede verse en la captura que se incorpora a continuación, una ampliación de la recién mostrada, los contenidos incluidos en las diferentes unidades quedan estructurados en base a los cinco “papers” que, en el momento del desarrollo de la investigación y del desarrollo del curso, componen el examen oficial *Cambridge FCE*.

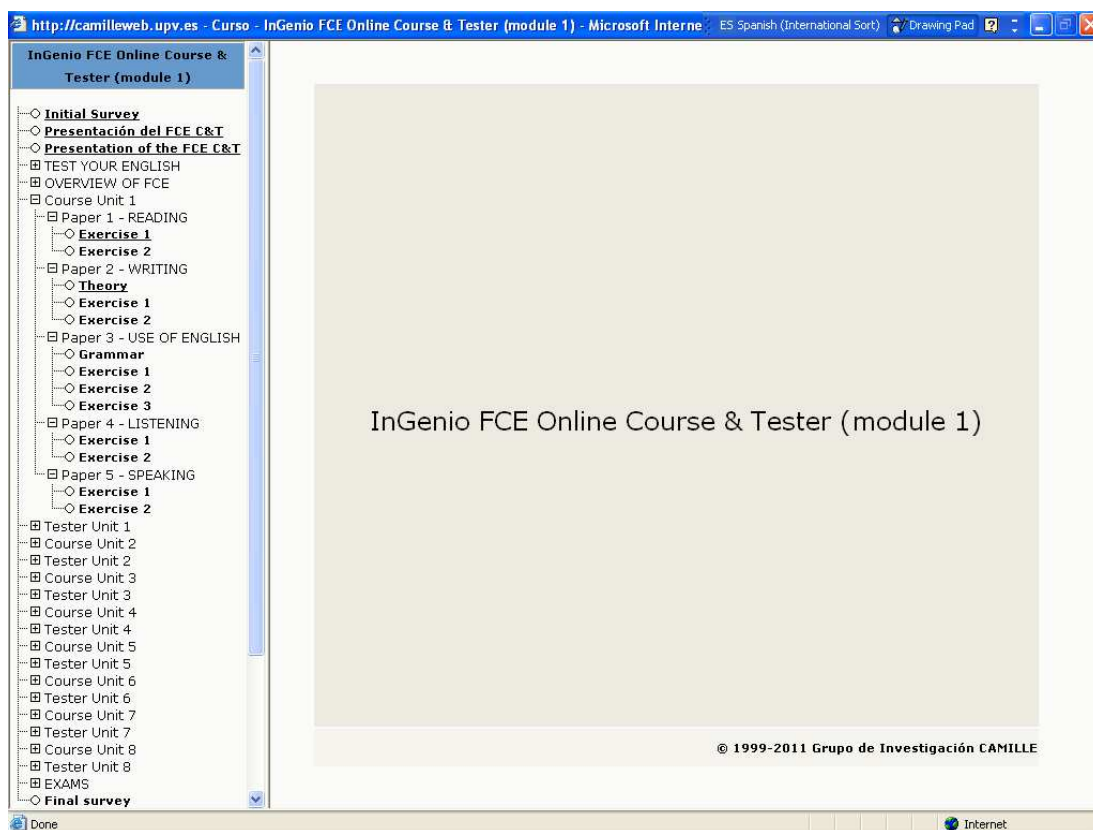


Imagen 16: Índice ampliado de la primera unidad del módulo 1 del *FCE Online Course*

Materiales con las características como las de los que se presentan, así como el formato *online* en sí en el que se hacen accesibles conducen a la necesidad de mantener una progresión lo más ordenada posible respetando el orden de las secciones del examen que coincide con la alternancia entre las destrezas de recepción y comprensión y las destrezas de expresión y producción. Dicha alternancia ha sido considerada tradicionalmente como un factor muy positivo no sólo para conseguir dar lugar a materiales con un carácter más ameno para el estudiante o destinatario final, sino también para enriquecer el proceso en sí y obtener los máximos beneficios formativos. En cuanto a los contenidos incluidos en cada sección, se trata en la mayoría de contenidos prácticos que o bien siguen la tipología de los ejercicios de la prueba oficial o cuentan con una base más ligada a un valor suplementario o complementario, y de contenidos teóricos, accesibles en formato escrito y en formato de vídeo, que ejercen un papel de gran importancia en la sección “Writing” y, tal y como se concibe en la versión renovada del examen en 2015, en la subsección “Use of English”, que, como se ha puesto de manifiesto anteriormente, ocupa el primer punto del examen junto con la evaluación de las destrezas de comprensión escrita. Las secciones “Reading”, “Listening” y “Speaking” no cuentan con un componente teórico

destacable, salvo en casos concretos en los que se tratan aspectos sobre pronunciación.

Autores como Decoo (2011) han reflexionado sobre el modo de seleccionar y estructurar los contenidos de los materiales desarrollados. Según su punto de vista, la forma en la que finalmente se seleccionan o quedan estructurados los contenidos desarrollados depende o guarda una estrecha relación con la perspectiva tomada, considerando que las perspectivas no siempre se definen de forma inamovible, sino que a menudo algunos de sus rasgos o factores convergen para dar lugar a perspectivas de carácter mixto. Según Decoo (2011: 223), “perspective is understood as the organizing principle that allegedly governs the selection and structuring of content”. Entre las perspectivas mencionadas por Decoo (2011) se encuentran las siguientes: “Situational” (2011: 224), considerada como probablemente la más antigua en lo que se refiere a la organización de materiales y en la que el punto de atención se centra en “real or imaginary situations in which communication ordinarily happens”. La selección en el caso de la presente perspectiva se basaría en el nivel de las situaciones en sí mismas a incluir en base a necesidades concretas, mientras que la estructuración, considerada como “free in theory”, normalmente está basada en un orden cronológico, como puede ser, por ejemplo, el orden de las situaciones que van teniendo lugar a lo largo del día; Perspectiva “Semantic, Notional, Thematic, Topical”. La primera de ellas también cuenta con una larga tradición, basada en la agrupación de palabras relacionadas semánticamente. El concepto de “notion” es definido como “title for a group of words”, con un significado similar al de conceptos como “semantic field, theme or topic” (Decoo, 2011: 225). Se hace referencia al hecho de que la selección a día de hoy tomando en cuenta dicha perspectiva se realiza con el fin de dar cabida a las palabras de mayor uso, basándose siempre en análisis de frecuencia y de las necesidades existentes. En el caso de la estructuración en base a la presente perspectiva, a pesar de ser libre también, normalmente se realiza pasando de los temas más concretos y familiares a los temas de mayor abstracción; Pasamos a mencionar ahora la perspectiva “Structural, Grammatical”. De acuerdo con Decoo (2011: 225), “A structural perspective is said to view language as a formal lingual structure that can be taught piece by piece – mainly through words and grammatical structures”. Dicho autor (2011: 225) también considera que “the presence of explicit grammar, coupled with an ordering of material according to grammatical difficulty, especially is considered the touchstone for determining that a language learning approach is structural”. Decoo (2011: 226) señala un factor muy importante. Se trata del hecho de que los reformistas normalmente desaprueban el enfoque estructural al

considerarlo como “too constraining, leading to artificially controlled language and burdening the students with theory”. A pesar de estas críticas, Decoo (2011: 226) concluye con la siguiente reflexión: “Varieties or degrees in structural approaches, as well as their intertwining with other perspectives, are seldom differentiated, as a simplistic dichotomy opposes ‘form-based’ instruction to ‘meaning-based’ learning”. La conclusión final sería la siguiente: “Normally the structural scaffold of a course is meant to sustain the progressive integration of meaningful language”.

Con respecto a la selección y la estructuración en base a la presente perspectiva, se comienza con las partes que se consideran más sencillas, en el caso del vocabulario, siguiendo una escala de mayor a menor frecuencia, y en el caso de la gramática, siguiendo una escala basada en grados de complejidad. Ésta es una idea tomada en consideración a la hora de distribuir los contenidos teóricos y prácticos en las diferentes secciones “Use of English” de los materiales *online* B2 desarrollados: La perspectiva funcional se centra en “the question of what can be conveyed with language” (Decoo, 2011: 226). La selección en base a la recién citada perspectiva puede ir en cualquier dirección, puesto que se cubren todas las formas posibles de interacción humana, de modo que tampoco hay un orden claro que determine la estructuración; La siguiente perspectiva es la “Procedural, task-based”, que en palabras de Decoo (2011: 227), “it is usually defined as an emphasis on the process of learning, rather than on the product, being basically critical of any approach that predefines and structures content in order to reach a certain outcome”. La presente perspectiva también “emphasizes learner autonomy, stimulating the individual’s cognitive processes and learning strategies”. La selección en base a la perspectiva depende del enfoque seleccionado. Con respecto a la estructura, normalmente son los estudiantes los que deciden o al menos sugieren el orden. Otras perspectivas citadas muy brevemente son “lexical”, “actional” y “sociocultural” (Decoo, 2011: 228). Más adelante, Decoo (2011) se centra en las perspectivas que él considera “blended”.

#### **4.1.6 Curso y *Tester*; dos herramientas complementarias y paralelas**

Al reflexionar sobre los materiales desarrollados, no podemos dejar de lado la plataforma *FCE Online Tester* y su relación con el curso que se viene tratando a lo largo de la presente tesis. Son muchos los autores que tradicionalmente han ido haciendo alusión al modo en el que la realización de simulaciones de tests o exámenes contribuye a la mejora en

el rendimiento de los alumnos. Uno de dichos ejemplos lo encontramos en un experimento realizado por Sly y Rennie (1999: 116) en Curtin University. Este tipo de simulaciones ha sido considerado normalmente como un punto positivo de cara a la realización de un diagnóstico más fidedigno de aquellos puntos o áreas concretas en las que los alumnos pudieran presentar mayores dificultades. Es éste el punto de partida o la idea con la que empezó a desarrollarse dicha plataforma paralela de práctica y también de evaluación. El *FCE Online Tester* incluye ejercicios, tests prácticos y simulaciones del FCE con el fin de poder contribuir, en un futuro, para que aquellos alumnos que sigan el curso con el objetivo de superar una prueba de estas características cuenten con mayores recursos y herramientas que aumenten su grado de preparación y también sean capaces de mejorar su conducta mediante la familiarización con los contenidos y la estructura de cara a la superación de la prueba.

La herramienta *FCE Online Tester* cuenta con la misma estructura del curso, siguiendo la distribución por unidades, tal y como se ha reflejado en la sección anterior. La decisión final ha sido que dicha plataforma de evaluación, herramienta de la que no es directamente responsable el autor de la presente tesis, incluya el mismo número de unidades que el curso y en cada una de ellas se incorporen igualmente las cinco destrezas que incorpora el examen oficial de Cambridge. Cada una de las secciones de cada unidad pone a disposición de los estudiantes diversos ejercicios que siguen la tipología exacta de los de la prueba oficial, habiendo quedado descartada la opción inicial que consistía en incluir simulaciones completas de carácter obligatorio de examen tras cada unidad del *FCE Online Course*, pues daría lugar a unos materiales excesivamente extensos. De este modo, un alumno que sigue los materiales, tendrá diferentes vías que le permitirán finalmente contar con una preparación más completa. Dicho programa de evaluación queda igualmente dividido en cinco apartados, correspondientes a las cinco secciones de las que consta el FCE, al considerarse igualmente que una mayor similitud con el examen en cuanto a contenidos y estructura podrá mejorar los resultados de los candidatos.

La plataforma *InGenio*, sobre la que se hablará más adelante, incorpora un usuario llamado “tutor”, mediante el que un profesor encargado de monitorizar el proceso y realizar un seguimiento exhaustivo del progreso de los alumnos puede llevar a cabo sus tareas de forma eficiente. Se considera que el curso preparatorio y el programa de evaluación tienen en común aspectos de gran relevancia como su versatilidad, ya que ambos permiten el aprendizaje autónomo o ser utilizados por los profesores como recursos fundamentales o enraizados dentro de sus programas de

enseñanza, en cuyo caso el profesor desempeñaría el papel de guía o facilitador. La principal diferencia entre estos materiales es su finalidad: general, en el caso del primero; y específica, en el segundo. Así, el *FCE Online Course* está dirigido de una forma más general a la preparación de los estudiantes que aspiran a la consecución de un nivel B2 de inglés y a superar la prueba de FCE, mediante las secciones teóricas y los ejercicios relacionados con las diferentes competencias y destrezas en lengua inglesa que siguen la tipología del examen, que pueden ser complementarios o adicionales o que versan sobre contenidos de carácter específico; mientras que los objetivos concretos del programa *FCE Online Tester* son poner a prueba los conocimientos de los estudiantes y simular el entorno del examen para poder, así, conocer y reforzar los puntos débiles de los candidatos y, de este modo, ayudarles para que puedan finalmente obtener un mayor rendimiento académico. Este factor conduce a que el curso y el programa desarrollan su máximo potencial en aquellas situaciones en las que son usados conjuntamente, lo que permite que sus usuarios se preparen de manera más completa. Para este fin, tanto el curso como el programa de evaluación incluyen un apartado accesible a través de la web que permite, tanto al profesor (tutor) como a cada estudiante, supervisar el trabajo realizado y comprobar cuál ha sido la evolución, mediante el acceso a la información detallada referente a cada uno de los usuarios de los materiales. Los estudiantes podrían decidir el momento en el que utilizar dichas simulaciones. A pesar de que se incorporan de forma paralela a las unidades del curso, siempre es posible decidir el momento exacto para su realización o en qué punto concreto del proceso resulta más conveniente completarlas. Uno de los objetivos planteados es que los alumnos puedan acceder a simulaciones de exámenes completos que se generarían automáticamente a partir de una combinación aleatoria de los recursos incluidos en el corpus de contenidos.

## ***4.2 Creación y edición de los contenidos***

Entre las primeras acciones llevadas a cabo para la creación del curso multimedia publicado con *InGenio*, el *First Certificate in English Online Course*, se halla la de incluir en la plataforma una primera sección de información destinada a abordar todos aquellos cambios o novedades que se introdujeron en el examen a partir de diciembre de 2008. Se plantea una descripción general de los mismos de modo que quede muy clara la estructura del examen vigente desde esa fecha. Éste es uno de los puntos que marca un cierto paralelismo con el material que ha sido descrito y analizado en secciones anteriores, pues en su totalidad, incluían un

esquema o descripción inicial con los contenidos del nuevo examen. El siguiente paso ha sido la búsqueda de bases de datos que permitieran obtener textos para la creación de la mayor parte de ejercicios que componen el nuevo curso, pues los textos constituyen la base esencial de los mismos. Debe tenerse en cuenta que la mayor parte de los ejercicios integrados en el examen disponen de un texto como núcleo central para las cuestiones o actividades posteriores, tanto en el caso de los ejercicios destinados a la comprensión escrita y oral como en el del inglés en uso. Esta razón es la que ha hecho necesario hallar bases de datos adecuadas al nivel y temática de los textos que pueden incluirse en un curso preparatorio con unos receptores esencialmente universitarios. Éste se convirtió en uno de los requisitos iniciales y básicos para poder comenzar con la creación de ejercicios. El estudio de gran número de manuales previos permite conocer a la perfección la estructuración de las unidades, así como las bases que rigen la mayor parte de los ejercicios que componen estos materiales. El principal archivo utilizado está disponible en la web y es conocido como *British Council Archive*. Puede considerarse como una fuente de información muy completa que no sólo incluye documentos escritos, también *podcasts* y documentos de audio acompañados por sus correspondientes guiones de seguimiento. Este archivo ha sido creado y está dirigido básicamente a profesionales de la educación cuyo trabajo se desarrolla en el campo del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. El British Council permite el libre acceso a este tipo de materiales, lo cual es una acción de gran valor que muestra el compromiso con el campo de la enseñanza, evaluación y difusión del inglés como lengua extranjera.

Se trata de un archivo con una importante recopilación de textos variados que tratan multitud de temas de interés concernientes a aspectos internacionales que guardan una relación muy estrecha con los acontecimientos recientes y el contexto mundial actual. La correcta selección de textos para los ejercicios se convierte, de este modo, en un requisito básico e imprescindible al habernos hallado ante la obligación de desarrollar un curso de lengua que no resulte tan sólo atractivo, sino que principalmente sea efectivo en sus propósitos fundamentales. Ésta es la idea que ha guiado todo el proceso en todas sus fases, tanto de investigación y análisis de materiales previos o relacionados con la enseñanza y evaluación de lenguas, como en el momento de desarrollar materiales propios para *InGenio*. Con respecto a la creación y edición de las secciones de teoría, se han tomado en consideración las bases teóricas que vertebran los cursos analizados, con el fin de ofrecer materiales que reúnan todos esos puntos y bases que permitan la consecución del nivel demandado por la prueba oficial, así como la superación de la misma en



los casos en los que se realice. A pesar de las influencias en base al estudio de materiales anteriores, un hecho que no puede olvidarse es que se ha tratado de dotar al material resultante de un enfoque pedagógico y didáctico propio. La intención es extender el formato audiovisual a la totalidad de los apartados teóricos que forman parte de los materiales, de modo que los estudiantes puedan acceder a ellos mediante la vía escrita y audiovisual, puedan asentar mejor los contenidos aprendidos y puedan elegir cuáles son sus preferencias de formato para el seguimiento de los mismos, aunque la recomendación será que lean y visualicen todos los recursos puestos a su disposición.

#### **4.2.1 La Plataforma y gestor *online* de contenidos *InGenio***

En la presente sección se llevará a cabo una presentación de la plataforma de aprendizaje y herramienta de autor *InGenio*<sup>17</sup>. Cuando se plantea el diseño de un curso de las características del preparatorio para el examen FCE, se debe tener muy en cuenta el término “online exercise”, utilizado para hacer referencia a una actividad interactiva que se hace accesible por medio de la *World Wide Web* o a través de la interfaz de un navegador y que puede publicarse a través de dos sistemas muy diferentes con objetivos o criterios pedagógicos también distintos (Arneil y Holmes, 2003, 59):

1. Sistemas de acceso en los que aquellos que se registran como usuarios o clientes pueden publicar sus propios ejercicios o material destinado al

---

<sup>17</sup> La descripción de la Plataforma *InGenio* se basa en las siguientes publicaciones:

De Siqueira Rocha, J. M. (2012). *Desarrollo y validación de soluciones tecnológicas para el aprendizaje a través de la plataforma de e-learning InGenio*. Valencia: Editorial UPV.

Gimeno Sanz, A. (2002). *Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador: Herramientas de autor para el desarrollo de cursos a través de la web*. Valencia: Editorial UPV.

Gimeno Sanz, A. y Benimeli, S. (2004). *Manual del Redactor InGenio*, publicación online accesible en <http://www.upv.es/camille/> (última consulta: 30/06/2015).

Gimeno Sanz, A. (2005). The InGenio Online CALL Authoring Shell: New challenges in developing an online CALL authoring shell, content manager and courseware: the InGenio model. *ReCALL Journal*, Issue No. 7.

Gimeno Sanz, A. (2008). Online courseware design and delivery: The InGenio authoring system. *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

aprendizaje (el ejemplo citado por Arneil y Holmes es *Hot Potatoes*). Estos sistemas son apropiados para casos en los que el aprendizaje cobra mayor protagonismo que la evaluación y cuyos contenidos se hacen accesibles a un número de usuarios potencial mucho mayor gracias a su carácter abierto como un sitio web de libre acceso.

2. El segundo tipo lo integrarían aquellos ejercicios o materiales que se crean y publican a través de bases de datos alojadas en servidores concretos o de carácter propio (los ejemplos que destacan Arneil y Holmes son *WebCT* y *Blackboard*). Se trataría de ejercicios o materiales integrados en estructuras de mayor envergadura alojados en lo que se conoce como *Learning Management System* (LMS) o sistemas para la gestión del aprendizaje. Este tipo de sistemas están destinados a unos usuarios más específicos, con mayor delimitación y control de acceso, pues se requiere que hayan sido registrados para poder acceder. El sistema de actividades suele estar encaminado tanto al aprendizaje como a la evaluación, que podría llevarse a cabo tanto de forma automática como mediante la intervención de un profesor que emite un *feedback* personalizado.

*InGenio*, la herramienta de autor destinada a la gestión del aprendizaje, se clasificaría dentro del segundo grupo citado. Todo el material que compone los cursos publicados a través de ella, así como todo el sistema informático que hace posible su funcionamiento y sus múltiples utilidades se encuentra almacenado y se hace accesible a través de un servidor ubicado en el Área de Sistemas de Información y Comunicaciones de la UPV (ASIC). La recomendación que suele hacerse de forma frecuente es aquella que dice que a la hora de planear la creación de nuevos materiales y elegir las herramientas que los ubicarán o que permitirán su desarrollo, es muy importante que el objetivo final esté muy bien definido desde el comienzo (Arneil y Holmes, 2003: 65). De este modo, cuando el objetivo esencial es alcanzar un sistema de evaluación seguro que permita un seguimiento adecuado de los resultados obtenidos por los estudiantes a la vez que se permite emitir un *feedback* apropiado y riguroso, la mejor solución sería optar por un recurso almacenado en un servidor (Arneil y Holmes, 2003: 66). Este tipo de sistemas suelen caracterizarse por el intento de hallar soluciones de seguridad que permitan tener un control sobre los alumnos, de modo que el profesor pueda asegurarse de que los resultados que proceden de un determinado alumno son los que se corresponden exactamente con su producción y conocimiento, y que otra persona no pueda sustituir al alumno durante la realización de las tareas. Este hecho es especialmente importante cuando los cursos de la plataforma *InGenio* son utilizados como base esencial o como

complemento de alguna asignatura de lenguas por parte de un profesor. Este factor, en el caso de un curso utilizado básicamente para la preparación de un examen oficial, puede carecer de sentido, pues aquellas personas que inician la práctica y preparación para un examen oficial, de forma autónoma, independiente y con motivación, nunca recurrirían a terceras personas para solucionar las actividades o retos planteados, al ser ellos los principales perjudicados y los que no alcanzarían el nivel de preparación ni las destrezas suficientes que les podrían permitir afrontar con seguridad la fase de la evaluación mediante la prueba. Teniendo en cuenta aspectos como todos los que se han ido mencionando a lo largo de estos párrafos, la persona o personas encargadas del diseño y elaboración de material de aprendizaje han de seleccionar con atención qué herramienta de autor utilizan para crear, publicar o distribuir dicho material.

Tras estas primeras pinceladas, se entra de lleno en la verdadera intención de esta sección, que no es otra que la presentación y tratamiento de la herramienta de autor elegida para la creación del curso preparatorio para el examen FCE. Esta herramienta recibe el nombre de *InGenio*. Fue diseñada y desarrollada por el grupo de Investigación CAMILLE<sup>18</sup> de la Universitat Politècnica de València bajo la dirección de la Dra. Ana Gimeno Sanz tras un proceso de estudio y reflexión en el que se han valorado y analizado multitud de factores y variables, tanto pedagógicos como de usabilidad, que pudieran dar lugar a un sistema que ofreciera novedades y funcionalidad en el entorno o contexto académico en el que se comenzaba a gestar. Se trata de un ejemplo ilustrativo de cómo la tecnología se ha ido convirtiendo cada vez más en parte del proceso de renovación que experimenta la educación superior. Diseñar y publicar cursos de lenguas a través de sistemas de este tipo no sólo permite el fomento de la práctica del aprendizaje autónomo de segundas lenguas, sino que también puede verse como el intento de hacer más cercano y accesible este tipo de sistemas, que permite a los profesores de lenguas crear y publicar nuevos cursos y al mismo tiempo, evaluar y controlar la producción y los resultados de sus alumnos en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, de un modo más eficiente y eficaz. *InGenio* muestra una utilidad doble que lo convierte en un sistema más completo para aquellos que inician o continúan con el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Permite el desarrollo de cursos y materiales didácticos para enseñar lenguas de un modo interactivo, y también la posibilidad de proporcionar a los estudiantes las fuentes de información y sesiones

---

<sup>18</sup> Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment.

tutoriales necesarias para progresar adecuadamente en el desarrollo de esta tarea.

Anterior a la introducción de cursos *online* con fines didácticos, los CD-ROM eran el principal recurso tecnológico en el campo de la enseñanza. En el año 1992, se estableció un consorcio que recibió el nombre CAMILLE (*Computer Assisted Multimedia Interactive Language Learning Environment*) en el marco de la Universitat Politècnica de València. El principal objetivo en aquel momento era el desarrollo de cursos multimedia en soporte CD-ROM, que pudieran convertirse en soluciones innovadoras y eficientes para las demandas de modernización que ya comenzaba a plantear el campo de la educación y que fueran capaces de abarcar todas las lenguas de aquellos que participaban en el proyecto<sup>19</sup>. El desarrollo de los recursos y las posibilidades *online* hicieron surgir otras ambiciones en lo relativo a la creación de materiales innovadores destinados a satisfacer necesidades educativas. El principal objetivo del grupo de investigación pasó a ser la creación de una herramienta que pudiera explotar estos recursos de reciente desarrollo, y que todo esto, a su vez, permitiera la creación de un sistema que pudiera explotar los últimos avances en el campo de la multimedia para desarrollar y publicar un entorno de aprendizaje de lenguas electrónico, flexible y centrado en el estudiante (Gimeno, 2002). Éstas son algunas de las principales características utilizadas en la definición del *Proyecto InGenio*. Este proyecto tenía como fin último el desarrollo de un sistema de gestión de contenidos y una fuente de recursos *online* destinados al aprendizaje y la enseñanza de segundas lenguas, lo que era considerado como una oportunidad única para ofrecer una aportación de enorme utilidad al entorno educativo. Puesto que la creación del curso preparatorio para el examen FCE se servirá de este sistema para su publicación, se considera apropiado el introducir una sección destinada a conocer a fondo el sistema de creación, gestión y publicación de cursos *InGenio*.

El proceso anterior a la implementación de una herramienta de estas características conlleva la valoración y el estudio de los beneficios y limitaciones que podría tener. El objetivo principal es causar el menor impacto posible en los futuros usuarios de la plataforma: redactores de los contenidos y tutores (que en la mayoría de las ocasiones serán profesores de lenguas), y aquellos que se convertirán en los receptores del curso, bien como alumnos tutorizados o como estudiantes autónomos que utilicen el sistema y el futuro curso de forma independiente para

---

<sup>19</sup> Español, inglés, francés y neerlandés.

conseguir unos objetivos concretos y alcanzar el nivel de lengua requerido. La herramienta *InGenio* ha sido definida como una herramienta de autor multilingüe para el diseño y la publicación de cursos de idiomas a través de Internet ("web-delivered language-independent authoring shell") (Gimeno, 2002). Esta plataforma se presenta como una herramienta capaz de ofrecer numerosas ventajas a los diferentes usuarios que acceden a ella con el objetivo de gestionar las bases de datos que permitan a cualquier profesor en cualquier rincón del mundo diseñar y publicar materiales que aporten soluciones innovadoras o que traten de mejorar el modo en el que sus estudiantes afrontan el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. Actualmente, *InGenio* es una plataforma destinada a la creación y la publicación de diversos cursos de idiomas. Un ejemplo de curso que se encuentra en plena fase de desarrollo es el curso preparatorio *online* para el Examen *Cambridge First Certificate in English*.

Este sistema no sólo permite la introducción de contenidos para su conversión automática en materiales didácticos, también dispone de una utilidad para los profesores que les permite seguir la trayectoria de sus alumnos durante el estudio de los contenidos teóricos y durante la realización de las actividades y los ejercicios prácticos. Esta utilidad, por tanto, les ofrece la posibilidad de ejercer un control más rápido, exhaustivo y eficaz del modo en el que los estudiantes van progresando, tanto por las diferentes secciones o unidades que componen los diversos cursos, como en lo relativo a la formación y la adquisición de conocimientos nuevos. De este modo, los profesores se convierten en tutores *online* capaces de ofrecer a los alumnos un *feedback* inmediato, lo que a menudo puede considerarse como un modo de máxima efectividad para alcanzar niveles exitosos de seguimiento. Los alumnos también pueden ver esta utilidad como un factor muy positivo, pues les permite acceder a los resultados que han obtenido tras la realización de las actividades de las que se componen los cursos.

*InGenio* es también una herramienta multilingüe, pues entre sus múltiples funciones y recursos se encuentra la posibilidad de adaptar y traducir a cualquier otra lengua los contenidos que se presentan en la lengua fuente, por ejemplo, enunciados, materiales de consulta, etc. En estos momentos se puede acceder a la interfaz de usuario en inglés, español, valenciano, francés, italiano, alemán, eslovaco, checo y ruso. De este modo, tanto los contenidos de los cursos como la propia interfaz de la plataforma pueden adaptarse para permitir una mayor accesibilidad y aumentar de forma considerable la audiencia potencial a la que van destinados. La posibilidad de traducir los recursos y los contenidos básicos y de apoyo

de la herramienta es un factor especialmente importante si se piensa en lo mucho que puede facilitarse la labor de aprender una lengua extranjera si la lengua vehicular para acceder a ella sigue siendo la lengua materna del alumno.

Los cursos ya disponibles mediante esta plataforma son: *Valencià Interactiu Grau Mitjà*, *Intermediate Online English* y cuatro cursos de nivel elemental y para principiantes de checo y eslovaco (niveles A1 y A2 de acuerdo con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*). A esta oferta se añadirá un nuevo curso tras la publicación definitiva del *InGenio First Certificate in English Online Course*. Puesto que *InGenio* es una plataforma *online*, los estudiantes pueden acceder a los contenidos en cualquier lugar y en cualquier momento, lo que les permite, por tanto, adecuar el aprendizaje o preparación, a través de un determinado curso, de acuerdo a sus necesidades particulares. Este formato *online* de libre acceso ofrece a los alumnos la posibilidad de administrar libremente y con mayor efectividad sus recursos y tiempo, de tal modo que el camino para alcanzar un determinado objetivo lingüístico se muestra más accesible.

Los requisitos técnicos de la plataforma son mínimos. Los usuarios (redactores, traductores, tutores o alumnos) sólo necesitan un navegador convencional y el programa *Real Player* (descargable gratuitamente de [www.realplayer.com](http://www.realplayer.com)) en sus ordenadores para poder visualizar las secuencias de vídeo o escuchar los documentos de audio que forman parte tanto de las explicaciones teóricas, relativas a la gramática o el vocabulario, como aquellos archivos que son parte integrada de los diversos ejercicios o actividades que van componiendo cada unidad. El hecho de que la plataforma *InGenio* permita la inclusión de no sólo textos o documentos escritos favorece que los alumnos entren en contacto con el componente oral de la lengua, algo especialmente útil al tratarse de un curso preparatorio para un examen que incorpora destrezas tanto escritas como orales y que otorga a las diferentes secciones un peso equivalente en la puntuación. La posibilidad de incluir documentos orales, tanto en audio como en vídeo, permite al alumno tener acceso a contenido lingüístico real y material grabado por personas nativas de una determinada lengua. Este factor puede favorecer enormemente el proceso de progresión en la trayectoria del aprendizaje de una lengua, pues el factor oral es uno de los puntos de mayor importancia para el desarrollo de la competencia comunicativa, tan esencial de acuerdo con las bases que rigen el examen oficial FCE, como la normativa que fundamenta el proceso de cambio en el marco de educación superior europeo que se consolidará definitivamente a lo largo de 2010. La introducción de estos

componentes orales también puede verse como la posibilidad de ofrecer a los estudiantes de lenguas un compendio de ejercicios innovadores y adaptados al entorno, que sin duda aumentarán la motivación de los mismos y favorecerán o incrementarán las posibilidades de alcanzar un desarrollo más exitoso de los contenidos integrados en el curso. Al tratarse de cursos ofrecidos en un entorno *online*, se da el factor adicional de que los contenidos que componen los diversos cursos puedan actualizarse, modificarse o mejorarse en tiempo real según las necesidades detectadas por los redactores, los tutores o los profesores. Estos últimos pueden servirse de cursos creados por otros compañeros como base de sus clases de lenguas, o bien pueden intentar crear sus propios contenidos de acuerdo con las exigencias de una determinada asignatura o del contexto educativo en el que desempeñen su función docente. La función de actualización inmediata de contenidos también es un factor positivo al impedir que los contenidos puedan quedar obsoletos con facilidad. La variedad de plantillas para la creación de los variados ejercicios que componen los cursos publicados a través de *InGenio*, punto que se tratará en secciones posteriores, permite combatir factores tan posibles como el aburrimiento o la monotonía. El importante abanico de posibilidades en cuanto al formato de los diferentes ejercicios hace que el trabajo resulte mucho menos costoso. En el caso específico del curso preparatorio *online* para el examen FCE, sus ejercicios, o al menos la mayoría de los ejercicios que componen el curso deberían adaptarse con rigurosidad a la tipología que forma parte del citado examen. Las características de las diferentes tipologías de ejercicios, que forman parte tanto del examen como de los diversos cursos preparatorios analizados, son partes esenciales del conjunto de contenidos que integran el presente capítulo.

La plataforma *InGenio* ofrece otros rasgos positivos para desempeñar la labor de editor de cursos a la hora de diseñar y crear los ejercicios y elegir los parámetros que regirán la actuación del alumno. De este modo, un editor tiene la posibilidad de limitar el tiempo que sus estudiantes dedicarán a la realización de cada ejercicio y el número de intentos de los que podrán disponer para completarlos. Otro de los factores que un editor, tutor o profesor puede determinar es la posibilidad de que sus alumnos “refresquen” sus respuestas con la finalidad de eliminar intentos previos y volver a comenzar con la realización de una actividad. *InGenio* también ofrece a los estudiantes la opción de poder cargar archivos en la plataforma como parte de su respuesta a determinados ejercicios. Estos archivos pueden ser escritos, realizados mediante un procesador de textos, u orales, que en los ejemplos prácticos que se pueden obtener en base a la experiencia con cursos reales ya disponibles en la plataforma y

utilizados por profesores, pueden cargarse en el sistema una vez han sido grabados y guardados con una grabadora estándar, como es el caso de la ofrecida por el sistema operativo *Windows*.

Puesto que una lengua es un ente vivo, siempre existe la necesidad de desarrollar herramientas mejoradas, más completas y cada vez más innovadoras que faciliten y agilicen el proceso de aprendizaje. En el caso concreto del aprendizaje de lenguas extranjeras, resulta muy importante que los alumnos puedan acceder a diversos materiales complementarios, como pueden ser manuales teóricos o diccionarios durante el estudio de los contenidos de un curso y la realización de las actividades que lo componen. Una posibilidad que resulta aún más necesaria y útil cuando se trata de un curso preparatorio, y más si este curso se realiza de forma autónoma, es que el alumno pueda acceder a multitud de contenidos extra y enlaces externos que le facilitarían la búsqueda de ayuda y la resolución de los diferentes problemas que le puedan ir surgiendo. El hecho de que la plataforma *InGenio* ofrezca el perfil del traductor, y por ende, permita que los diversos contenidos integrados en el sistema puedan hacerse accesibles en numerosas lenguas, es otro factor muy positivo para facilitar la labor de estudio o preparación, especialmente en los niveles menos avanzados.

*InGenio* no es sólo una plataforma para la publicación de cursos, ejercicios, materiales de referencia o glosarios, pues esta herramienta se fundamenta en unos ideales pedagógicos claves y un proceso de investigación previo que hacen que las plantillas para la creación de actividades se amolden a la perfección a las diversas exigencias que puedan irse planteando durante la fase de creación de ejercicios. Se han tenido en cuenta, por tanto, criterios pedagógicos que benefician la labor del alumno y le motivan a mejorar sus habilidades lingüísticas o a iniciar la preparación para afrontar exámenes oficiales.

Esta plataforma puede ser utilizada de forma gratuita siempre y cuando haya habido un registro previo que permita acceder al sistema en cualquiera de sus utilidades, para poder desempeñar la labor de cualquiera de sus usuarios. Así, una persona interesada en la utilización de dicha plataforma puede adoptar el papel de alumno, redactor, tutor o traductor una vez se le conceden los permisos necesarios para desempeñar tales acciones en los diversos módulos integrados en el sistema. De este modo, un redactor que recibe los permisos para trabajar con la herramienta puede plantearse la posibilidad de empezar a desarrollar un curso nuevo destinado a un grupo de estudiantes que persiguen un fin determinado.



#### 4.2.1.1 Plantillas

La principal definición de lo que *InGenio* supone en el ámbito de la enseñanza de lenguas la encontramos en su *Manual del Redactor* (Gimeno y Benimeli, 2004):

“El *Proyecto InGenio* es un proyecto de I+D+I subvencionado en su totalidad por la Universitat Politècnica de València y diseñado por el Grupo de Investigación CAMILLE. El proyecto nació con dos objetivos prácticos muy claros; por una parte, la creación de una herramienta de autor, y por otra, la creación de un entorno de aprendizaje para ofrecer por Internet los cursos creados con dicha herramienta.”

En cuanto a las especificaciones técnicas, se ofrecen a continuación unas breves pinceladas que servirán como introducción a la descripción de las diversas plantillas que ofrece esta herramienta de autor, para a continuación incluir las secciones que permitirán conocer la estructura y los fundamentos del examen oficial *Cambridge First Certificate in English*, así como el análisis de los materiales destinados a la preparación del curso preparatorio. Finalmente se incorpora la valoración de aquellas plantillas que mejor se adaptan a las exigencias del curso preparatorio a desarrollar.

*InGenio* se caracteriza por ser una plataforma que permite crear y ofrecer contenidos que estarán disponibles en la web. Se trata de un sistema multilingüe que posibilita la creación de cursos en cualquier idioma así como su posterior traducción. Al tratarse de un sistema *online* disponible gracias a servidores propios del Grupo de Investigación CAMILLE y de los servidores ubicados en el ASIC de la propia UPV, es posible el trabajo remoto tanto de los redactores, en la fase de creación o modificación de cursos o contenidos, como de los alumnos, receptores de los contenidos o actividades. El programa permite la adaptación de los contenidos a cualquier lengua materna (L1), lo que hace que el material producido sea mucho más accesible y que aumente el número potencial de usuarios. *InGenio* es capaz de utilizar los formatos multimedia más comunes, como AVI, WAV, JPG, etc. También permite la actualización a través de Internet del *software* propio y el control del acceso tanto de redactores como de alumnos a los contenidos. Otra de sus funcionalidades es la posible gestión de la información entre profesores y alumnos a través de correo electrónico o mediante la comunicación con una base de datos. Las herramientas adicionales disponibles a través de esta plataforma son: diccionario multilingüe, libros de teoría que permiten consultas multilingües, sistemas de evaluación, etc.

A continuación se incluye una imagen que muestra el aspecto de la pantalla inicial de *InGenio*:

Bienvenido a inGenio

Introduzca su código de usuario y su clave para acceder a los cursos:

Usuario	<input type="text"/>
Clave de acceso	<input type="password"/>
Idioma del interfaz	English <input type="button" value="v"/>

[Acceso para nuevos usuarios](#) | [Recordar clave](#)

 UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA

Proyecto realizado por el grupo de investigación CAMILLE y financiado por la Universidad Politécnica de Valencia

Imagen 17: Interfaz de acceso a *InGenio*

En esta pantalla, el usuario introduce su nombre y la clave que le ha sido asignada para poder acceder al sistema. Se trata de una interfaz compartida por todos los usuarios, ya sean redactores, traductores o alumnos. Como puede observarse, el usuario también puede elegir la lengua en la que desea que se muestre todo aquel contenido que forme parte de la interfaz. La interfaz de *InGenio* está disponible en varios idiomas. La lengua de los contenidos teóricos del curso, lo que se conoce como lengua vehicular, puede también traducirse a partir de la lengua original en la que se crean los diversos materiales que forman parte de los cursos integrados en la plataforma. Esta utilidad es posible gracias a la herramienta de traducción y al tipo de usuario “traductor”, que se encargará de adaptar estos contenidos a las lenguas demandadas.

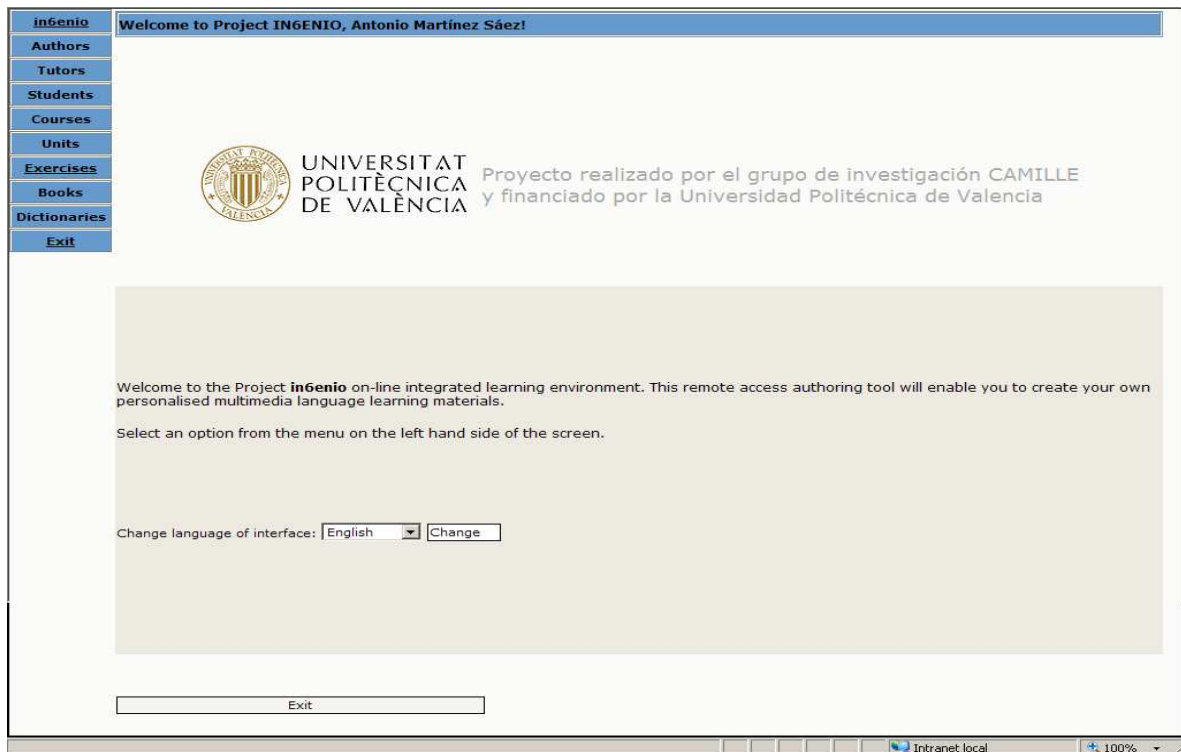


Imagen 18: Interfaz inicial del usuario “redactor”

Aquí puede observarse la interfaz que encuentra un redactor cuando se dispone a iniciar la creación o introducción del material que compondrá el curso. Una vez más, en esta pantalla, el usuario tiene la opción de cambiar la lengua en la que se muestra el contenido de la interfaz de *InGenio*. En secciones posteriores, se incluirán también las capturas de pantalla con las imágenes de las plantillas que se han utilizado para la creación de algunos de los ejercicios que componen el corpus total del curso preparatorio. En este caso concreto, como puede verse, el redactor tiene la posibilidad de acceder y comprobar cuáles son el resto de redactores autorizados para gestionar datos e información disponible a través de la plataforma, qué usuarios han recibido los permisos para actuar como tutores de los diversos cursos disponibles, el listado con el nombre de los estudiantes o alumnos que han sido dados de alta en un determinado curso para iniciar su formación o preparación, los cursos disponibles y a los que tiene acceso un determinado redactor, las unidades y los ejercicios que componen dichos cursos y finalmente materiales adicionales como “libros de consulta” o diccionarios. Las pestañas fundamentales para actuar y añadir nuevo material son las de “unidades” y, más concretamente, la de “ejercicios”. Al acceder a ésta, el redactor encuentra la siguiente interfaz. Éste es un ejemplo obtenido de la interfaz del primer material que empieza a ser parte del curso FCE:

Ejercicios - First Certificate Online English Course						
Filtrar						
ID	Tipo	Descripción	Autor	Fecha mínima	Fecha máxima	
	* Todos		* Todos	dd/mm/yyyy	dd/mm/yyyy	✓
Tipo	Id	Descripción	Fecha	Autor		
2	Opción múltiple (de respuesta única)	1193	Want to get fit? Do what you like!(6)	27/02/2006 - 16:02		✕ 🔑
2	Opción múltiple (de respuesta única)	1194	Want to get fit? Do what you like!(7)	27/02/2006 - 16:02		✕ 🔑
3	Huecos	5517	prueba para antonio	29/01/2009 - 13:01		✕ 🔑
3	Huecos	5535	Reading type 2 ex 1	22/09/2009 - 13:09		✕ 🔑
3	Huecos	2190	Sample Exam - Use of English - Part 1	04/04/2006 - 17:04		✕ 🔑
3	Huecos	2350	Sample Exam - Use of English - Part 2	09/05/2006 - 17:05		✕ 🔑
3	Huecos	2351	Sample Exam - Use of English - Part 3	09/05/2006 - 17:05		✕ 🔑
3	Huecos	2352	Sample Exam - Use of English - Part 4	09/05/2006 - 18:05		✕ 🔑
3	Huecos	2353	Sample Exam - Use of English - Part 5	09/05/2006 - 18:05		✕ 🔑
3	Huecos	5538	Use of English type 1 ex 1	24/09/2009 - 11:09		✕ 🔑
3	Huecos	5539	Use of English type 2 ex 1	24/09/2009 - 11:09		✕ 🔑
3	Huecos	5540	Use of English type 3 ex 1	24/09/2009 - 12:09		✕ 🔑
3	Huecos	5541	Use of English type 4 ex 1	24/09/2009 - 13:09		✕ 🔑
6	Opción múltiple (varias respuestas)	5532	Reading	05/09/2009 - 12:09		✕ 🔑
6	Opción múltiple (varias respuestas)	5533	Reading	07/09/2009 - 11:09		✕ 🔑
11	Asociación	2063	Listening - Part 3	21/03/2006 - 17:03		✕ 🔑
11	Asociación	2065	Listening - Part 4	21/03/2006 - 17:03		✕ 🔑
11	Asociación	1872	My line of work(1)	06/03/2006 - 18:03		✕ 🔑
11	Asociación	5537	Reading type 3 ex 1	24/09/2009 - 10:09		✕ 🔑
11	Asociación	2173	Sample Exam - Reading - Part 1(1)	03/04/2006 - 16:04		✕ 🔑
11	Asociación	2185	Sample Exam - Reading - Part 3	04/04/2006 - 16:04		✕ 🔑
11	Asociación	2186	Sample Exam - Reading - Part 4	04/04/2006 - 16:04		✕ 🔑

Imagen 19: Interfaz del usuario “redactor”, pantalla de ejercicios

El manual destinado a los redactores de la plataforma *InGenio* muestra las diferentes plantillas que componen tal plataforma e incluye las bases que han conducido al diseño y creación de las mismas. En dicho manual, se menciona cómo durante la fase de desarrollo de la herramienta se presupuso que el diseño debía “asegurar variedad, coherencia, consistencia y riqueza cuando uno está inmerso en el proceso de crear actividades multimedia” y se ha tenido muy en cuenta el principio de que las plantillas deben ser lo más abiertas y flexibles posible con el fin de apoyar el diseño de actividades y tareas creativas e imaginativas en lugar de restringir y confinar los contenidos durante el proceso creativo (Gimeno, 2002).

A la hora de diseñar las plantillas, se tuvo muy en cuenta el factor de la retroalimentación (*feedback*). Esta retroalimentación, como hemos visto anteriormente, puede producirse de forma intrínseca o extrínseca, de modo simultáneo o con retraso, etc. Son muchos los autores que consideran que el diseño de materiales no puede realizarse al margen del diseño del *feedback*, que debe ajustarse con claridad a las necesidades de los estudiantes (Bangs, 2003). *InGenio* permite el diseño de material didáctico e incluye la posibilidad de adaptar el *feedback* que el alumno recibirá de acuerdo a sus respuestas en cada ejercicio. De este modo, el

alumno percibirá una retroalimentación cuidada y adecuada en base a su actuación durante la progresión por las diversas actividades. Todas las plantillas que se describirán a continuación incorporan la opción de poder restringir el tiempo asignado para realizar un ejercicio u ofrecer una respuesta. El sistema ofrece por defecto ejercicios sin límites de tiempo ya que ésta será una opción a decidir por la finalidad de los ejercicios, bien sean para la práctica o para la autoevaluación. El diseño de las siguientes plantillas se ha llevado a cabo de modo que, durante la fase de creación o introducción de nuevos materiales, el autor pueda ir teniendo acceso directo y rápido al modo en el que va quedando configurada una determinada actividad y a cuál será su aspecto final en el momento en el que sea el estudiante el que entre en contacto con dicho material. De este modo, todas aquellas imágenes, audios, vídeos o cualquier otro tipo de elementos multimedia introducidos junto con el contenido puramente escrito pueden verse o escucharse dentro de esas mismas plantillas de redactor. La herramienta también está diseñada de modo que la introducción de imágenes u otros elementos adicionales no altere la ordenación o disposición del contenido de cada actividad. A pesar de estas facilidades, un redactor debería tener conocimiento de programas destinados a tratar imágenes con el fin de poder reducir el tamaño de las mismas, o aumentar o disminuir su resolución. Un elemento también controlable es que el sistema sea sensible o no a pequeños matices en relación con las respuestas de los alumnos, como puede ser el caso de la distinción entre mayúsculas o minúsculas. Una vez se crea un ejercicio, este deberá ser insertado dentro de una unidad para poder alcanzar una ordenación y delimitación clara dentro del listado general de contenidos. Estos datos sobre la unidad, sección o lección a la que pertenece un determinado ejercicio será información que estará disponible en todo momento, e incluso quedará visible en las propias interfaces de los ejercicios, mostrando la ruta completa de modo que tanto el autor como el estudiante pueden localizar de un modo sencillo una actividad determinada. Este tipo de información se actualizada automáticamente al introducir cambios o cuando se llevan a cabo actualizaciones en los contenidos que componen una unidad. *InGenio* se considera un sistema especialmente atractivo y efectivo para el desarrollo del aprendizaje de una segunda lengua por el hecho de ofrecer todas estas utilidades, a la que debe sumarse que al tratarse de una plataforma *online*, sus contenidos son fácilmente adaptables, modificables y actualizables dependiendo de las necesidades concretas mostradas por cada grupo o entorno educativo. Las utilidades de esta herramienta junto con las ventajas ofrecidas por un sistema *online* de estas características permite, como ya se ha mencionado, la introducción por parte del redactor de elementos multimedia y, a pesar de que la grabación de voz no está todavía

programada en el sistema, es posible el diseño de ejercicios en los que el estudiante tenga que grabar su propia producción oral. Esta tarea puede llevarse a cabo mediante la grabadora básica *Windows Media Player*. Posteriormente, el alumno tendrá que cargar los datos en el servidor en aquellos casos en los que sea un tutor el que corrija tal producción, para, a continuación, emitir un determinado *feedback*. La posibilidad de introducir enlaces a otros sitios web enriquece la disponibilidad de recursos ofrecidos, así como también permite evitar problemas legales relativos al copyright. Teniendo en cuenta todos los recursos mencionados, se pasa a enumerar las diversas plantillas disponibles en el sistema (Gimeno y Benimeli, 2004), aquellas que permiten dar respuesta a cualquier tipo de ejercicio o a cualquier demanda específica o creación original de un redactor o autor de contenidos:

### ***Ejercicios de observación***

Se trata de una plantilla que permite insertar cualquier tipo de texto, archivo de sonido o imagen. Se ideó para permitir la introducción de los contenidos de una lección por medio de un texto introductorio, una explicación oral o una ilustración. En el manual del redactor se considera como la plantilla más simple y ofrece al redactor la posibilidad de visualizar lo que el estudiante verá finalmente en su pantalla. Esta plantilla también permite asociar otros ejercicios o enlaces a otros sitios web con el ejercicio creado a partir de esa plantilla.

### ***Ejercicios de vídeo***

En este caso, se habla de una plantilla que permite incorporar secuencias de vídeo en cualquiera de los formatos más comunes, como por ejemplo AVI, a tres velocidades de transferencia distintas (56, 256 y 512 kbps) con el fin de ajustarse a las diferentes especificidades técnicas de los módems de los usuarios. Se incorpora también la opción de que el redactor incluya el guión de la secuencia de vídeo, puesto que en el modo estudiante existe una opción para visualizar o no dicho texto. Por defecto, el guión está oculto. Los creadores de *InGenio* definen esta plantilla como especialmente útil cuando se están diseñando ejercicios de comprensión oral o ejercicios con diálogos ramificados que estén basados en un vídeo o en una secuencia sincronizada de imágenes o fotografías.

### ***Ejercicios de opción múltiple (solución única con menú desplegable)***

Es una plantilla que permite la combinación de texto, audio e imagen. Su presentación se puede realizar de múltiples maneras. Uno de los ejemplos consiste en que se pueda escuchar una grabación introductoria o leer una pregunta de comprensión para después seleccionar una de las dos opciones que se ofrecen. Se trata de una tipología de ejercicio en la que sólo se permite una respuesta correcta. Se piensa en ella como una plantilla sumamente adecuada para crear ejercicios de comprensión oral o escrita, como puede ser el caso de las preguntas de tipología verdadero y falso.

### ***Ejercicios de opción múltiple (solución única con varias opciones)***

Esta plantilla diseñada para crear ejercicios de opción múltiple puede incorporar elementos como vídeo, audio e imagen. Se trata también de una tipología en la que sólo está permitida una única respuesta correcta. En este tipo de ejercicios, cuando el estudiante selecciona la opción correcta, el ejercicio se atenúa con el fin de indicarle que se debe pasar a la pantalla o pregunta siguiente. Entre las múltiples utilidades adicionales incorporadas con las diferentes plantillas, se pueden incluir, por ejemplo, ayudas en forma de pistas a cada una de las opciones si así se requiriese. En pantalla, éstas aparecen con la etiqueta “tool tips”. Además del texto del propio ejercicio, se puede añadir texto adicional para permitan incluir explicaciones teóricas o ejemplos si esta fuera la intención del redactor. Cuando un estudiante visualiza este ejercicio, estas claves se muestran debajo de las diferentes opciones. Unas opciones que se pueden aleatorizar con el fin de que cada vez que se abra el ejercicio el orden en el que aparezcan sea distinto.

### ***Ejercicios de opción múltiple (solución múltiple)***

Esta plantilla permite que a un solo ejercicio se le puedan asociar varias respuestas correctas, además de ofrecer la posibilidad de incluir una secuencia de vídeo o audio a modo de estímulo inicial. También incluye la utilidad opcional de añadir imágenes que podrían aparecer a modo de opciones para su selección o como material de apoyo. Se pueden incluir hasta 25 opciones distintas, de entre las cuales, el estudiante habrá de escoger y asociar a una pista o punto de ayuda. A las opciones, en el caso

de esta plantilla, también se les pueden adjudicar un orden aleatorio para que la disposición cambie cada vez que un alumno acceda al ejercicio. La opción de “evaluar”, que debe clicarse al finalizar el ejercicio, es la que indicará al estudiante si la opción que ha escogido es la adecuada o si por el contrario su actuación en tal actividad no ha sido la correcta.

### ***Ejercicios de huecos***

Como podrá comprobarse también más adelante, esta es una de las plantillas más frecuentes para la creación de ejercicios que se ajusten con rigor a la tipología que compone el examen oficial *Cambridge First Certificate in English* en la actualidad. Su versatilidad y capacidad de adaptación permitirán que diferentes tipos de ejercicios que se incorporan en dicho examen se adecuen a la perfección mediante el uso de la misma. Se trata de una plantilla que, como su propio nombre indica, implica que el estudiante complete huecos. Estos huecos pueden incorporarse en oraciones sueltas y en textos. La plantilla actual también permite insertar imágenes o secuencias de audio como *input* o estímulo inicial. Cada hueco puede tener hasta tres respuestas correctas, y el redactor, además, puede incorporar una pista que facilite al alumno o estudiante autónomo la realización del ejercicio. También es posible asignar una opción de ayuda a cada hueco, que aparecerá en forma de “tool tip”. Este sería el modo de incluir explicaciones o recordatorios, además de poder incorporar también *feedback* de tipo positivo y negativo que indique, de la forma más efectiva posible, si la respuesta ha sido correcta o no. Al estudiante se le ofrece la opción de escoger si prefiere ver la respuesta correcta tras completar cada hueco (evaluación parcial) o ver la solución al ejercicio entero una vez se ha completado el ejercicio en su totalidad.

### ***Ejercicios de ordenación***

Esta es una plantilla que permite la creación de ejercicios en los que el estudiante deberá reordenar o bien fragmentos de texto o bien imágenes, tanto vertical como horizontalmente sobre la pantalla. El texto que se ha de reordenar puede consistir en una sola palabra o un fragmento editado (por ejemplo, las partes de una carta). También, en este caso, se incluye la opción de añadir una secuencia de audio que ofrezca ayuda y que facilite la realización del ejercicio. Está incluida, asimismo, una opción para “mostrar la respuesta correcta” que indica cada uno de los elementos de los que se compone el ejercicio ya en el orden correcto. Este tipo de ejercicios es también asociable a otras plantillas.



### ***Imagen clicable (pasivo de respuesta única)***

Con esta plantilla se crean, los que suelen denominarse ejercicios de observación, considerados, por parte de los creadores del *Manual del redactor de InGenio*, como especialmente adecuados para la práctica de vocabulario. La pantalla, tal y como el estudiante la ve, muestra una imagen, que podría ser una foto o un dibujo con una serie de zonas susceptibles de ser seleccionadas. De este modo, en el momento en el que el estudiante hace clic sobre ellas, activa automáticamente una respuesta por parte del ordenador, una respuesta que puede consistir en un archivo de audio, un texto o ambos a la vez. Esta plantilla ofrece la posibilidad de designar hasta 10 zonas clicables.

### ***Imagen clicable (activo de respuesta múltiple)***

Con esta plantilla, es posible crear ejercicios de exploración. Estos ejercicios resultarían semejantes a los de la plantilla anterior, aunque en este caso se trataría de un archivo de audio o una imagen que servirá de estímulo para que el estudiante escoja una opción y reciba *feedback* positivo o negativo inmediatamente después de tal elección, que tiene lugar entre un número determinado de opciones visuales. Tanto en el caso de ésta como en el de la plantilla anterior, están programadas para poder incluir notas, explicaciones o actividades relacionadas que aparecerán debajo de las mencionadas imágenes clicables.

### ***Texto libre***

Los creadores del manual de uso destinado para los redactores de nuevos cursos consideran esta plantilla como muy apropiada para diseñar ejercicios de reescritura o transferencia de información. Al estudiante se le presenta un texto o un gráfico que ha de ser reescrito o modificado en un recuadro vacío que forma parte de la presentación del ejercicio. Del mismo modo que ocurriría en cualquier ejercicio de escritura libre, la respuesta “correcta” se muestra como un modelo para poder comparar la producción del estudiante con la solución que ofrece el creador o autor del ejercicio. En este caso concreto, no es posible la opción de incluir *feedback* correctivo. Se trata de una tipología que sirve, además, para crear actividades que estén basadas en la traducción o en la corrección de textos escritos. Como ocurre en muchas de las plantillas ofrecidas por esta plataforma, es posible añadir imágenes de apoyo.

## ***Dictado***

Esta plantilla se ha diseñado específicamente para la realización de dictados. Se trata de una tipología que incluye instrucciones, el correspondiente archivo de audio con el dictado, las imágenes de apoyo visual que se consideren oportunas, el guión de tal dictado y un recuadro vacío destinado a que el estudiante reproduzca textualmente y por escrito el contenido que escucha del mencionado documento audio. El modo de comprobar los errores cometidos es tan sencillo como que el estudiante compare su texto escrito con el guión del dictado que acaba de escuchar y reproducir.

## ***Ejercicios de asociación***

Esta plantilla está diseñada para que el estudiante establezca relaciones entre un texto y una imagen, un texto hablado o un texto escrito. Ofrece la opción de añadir, si así se deseara, un vídeo o una secuencia de audio a modo de introducción al ejercicio, así como cualquier otro elemento que aporte apoyo visual. El creador de los contenidos o ejercicios también cuenta con la posibilidad de aleatorizar las 25 opciones de las que puede constar el ejercicio. Los diseñadores de las plantillas indican que las opciones de respuesta aparecen en un menú desplegable junto al texto del ejercicio (estímulo), que puede consistir, por ejemplo, en una definición, siglas, abreviaturas, etc. El estudiante dispone de la posibilidad de ir viendo las respuestas correctas al seleccionar la opción “evaluar”.

## ***Sopa de letras***

Los creadores de la plataforma también han pensado en la inclusión de dos plantillas que permiten la incorporación de pasatiempos en los cursos. La primera de estas posibilidades consiste en la creación de las tablas que funcionen y se presenten a modo de sopa de letras. Es posible integrar una serie de pistas con el propósito de ayudar al estudiante a realizar el ejercicio. La otra opción sería incorporar simplemente el listado de palabras que el alumno habrá de localizar en la mencionada tabla. El modo de selección de las diferentes palabras se lleva a cabo haciendo clic en la primera y última letra. El *feedback* proporcionado es instantáneo, y del mismo modo, se incluye la opción de “ver respuesta”. Dicha opción conduciría a la visualización de una imagen que mostraría la tabla o el panel resuelto, así como las palabras en modo destacado.

## ***Ahorcado***

Se trata de la segunda plantilla diseñada con la intención de ofrecer la opción de introducir pasatiempos, e incorporar así entre los materiales ejercicios que se basen en el juego del ahorcado. Este tipo de ejercicio funciona tanto con palabras aisladas como con frases completas. El número de intentos para completarlo está limitado a seis, en base al número de componentes corporales del dibujo del ahorcado.

### **4.2.1.2 La evaluación a través de *InGenio***

El desarrollo de un nuevo curso a través de la plataforma *InGenio*, al igual que ocurre con el resto de cursos publicados mediante este sistema, se ha llevado a cabo teniendo en cuenta parámetros de adaptación de los cursos de lenguas a las tecnologías emergentes. Resulta también imprescindible prestar atención a lo que implica la creación de cursos destinados al libre acceso de estudiantes o al aprendizaje autónomo de lenguas, sin olvidar aspectos relacionados con las limitaciones u obligaciones de los estudiantes marcadas por los estudios técnicos de la UPV. Algunas de dichas limitaciones, como pueden ser las de tiempo disponible de estos estudiantes para el aprendizaje de lenguas, pueden quedar solventadas mediante la utilización, para los fines que nos ocupan, de una herramienta como *InGenio* que permite crear y publicar cursos específicos que satisfagan las necesidades particulares de estos alumnos.

A través de la herramienta *InGenio* se permite que aquellos estudiantes que estén inmersos en la realización de ejercicios puedan comprobar qué respuestas son correctas o incorrectas, evaluar su producción, acceder a sus datos estadísticos, etc. Los informes que muestran la progresión de los alumnos durante la realización de las diversas secciones de las que se compone un curso también están disponibles a través de un *link* que aparece en la pantalla de forma permanente para que estos datos puedan ser comprobados tanto por los alumnos como por los profesores. Todo esto es posible gracias a que los datos son transferidos directamente al servidor mientras que se va trabajando con los materiales, lo que permite al alumno comprobar sus resultados y progresión en tiempo real en cualquier momento durante la realización de las actividades o a lo largo de las fases de trabajo con los recursos.

El alumno también tiene disponible una opción que consiste en poder “refrescar” su producción en un determinado ejercicio hasta el momento en el que elige la opción “evaluar”. El diseñador de un curso o el profesor que lo utiliza, bien como complemento de sus clases o como parte

esencial de las mismas, puede limitar el número de intentos que un alumno tiene para completar cada ejercicio. Esta posibilidad muestra su especial utilidad en el caso de que *InGenio* sea utilizada como una herramienta de evaluación, caso en el que el profesor limitaría el número de intentos así como el tiempo disponible para la realización de cada sección o de la prueba en su totalidad. El usuario redactor de *InGenio* también podría deshabilitar la opción de “refrescar pantalla”, lo que imposibilitaría al alumno volver a comenzar a hacer el ejercicio y por tanto, no le permitiría volver al momento inicial para la realización de la actividad. Puesto que el sistema permite el registro automático de la progresión o actuación del alumno, los tutores de los cursos pueden acceder a los informes de resultados citados anteriormente, así como a todos los datos o archivos creados al realizar las actividades de carácter abierto o textos exigidos en aquellas secciones del examen FCE destinadas a la práctica de la destreza de la producción escrita. Esta información posibilitaría que los profesores emitieran informes de corrección o evaluación detallados para aquellos ejercicios o datos que no puedan corregirse de modo automático. Así, el *feedback* recibido por los alumnos sería personalizado y más preciso y coherente. Esta posibilidad es extensible a la destreza de la producción oral, en la que los alumnos podrían cargar ficheros de audio con su producción oral grabada mediante sistemas básicos como los que ofrece *Windows*.

Éstas son las razones que explican por qué existen dos modos diferentes para emitir el *feedback* que recibirán los alumnos. Este *feedback* puede ser automático, con mensajes generados directamente por el sistema en base al número de respuestas correctas o incorrectas, tal y como se ha reflejado en capturas de pantalla mostradas a lo largo de la tesis, o bien puede ser personalizado, en caso de que el tutor o el autor del curso o de un ejercicio concreto haya programado con antelación el *feedback* que recibirá el estudiante dependiendo de su producción. Se trata de las actividades tutorizadas, que son aquellas que dependen de la intervención humana y que requieren de la intervención de un profesor que sea capaz de analizar las respuestas en mayor profundidad y prestando atención a los detalles, para a continuación emitir un *feedback* personalizado y exhaustivo. En actividades de producción escrita u oral también estaría disponible la opción de la corrección automática. Éste será un rasgo muy importante para la evaluación de la producción escrita y oral en el caso del curso preparatorio FCE, pues los alumnos podrán acceder a modelos resueltos reflejando ejemplos de producción correcta. Estos modelos servirán a los alumnos para que puedan establecer una comparación entre sus propios datos y dichos ejemplos, y por tanto determinar de un modo autónomo y sin la necesidad de que intervenga un tutor, cómo se ha

respondido a las exigencias de una determinada actividad o cómo ha sido su producción oral y escrita. Como se mencionaba, este factor resulta clave en contextos en los que el curso FCE se utilice como un recurso de aprendizaje o preparación de modo autónomo al que accedan libremente aquellos que estén interesados y que hayan conseguido los permisos necesarios para acceder al sistema. Si el curso fuera tutelado por un profesor, éste tendría también la posibilidad de establecer una comunicación asíncrona con el alumno para informarle, a través de *email* o cualquier otro sistema de estas características, acerca de datos concernientes al curso, no sólo relativos a sus resultados, sino también a otros factores que puedan resultarles de utilidad para que la progresión en ese determinado curso sea más eficaz, cuidada y personalizada. De este modo, se distinguen dos tipos de interacción en el proceso de aprendizaje, que son la comunicación sincrónica y asincrónica. En aquellos cursos que son desarrollados para su completa realización *online*, los tutores o profesores tratan de hallar soluciones que les permitan llevar a cabo una evaluación factible a la par que eficiente. La interacción sincrónica es posible a través de herramientas para el establecimiento de conferencias bien en vídeo o a través de audio para la comunicación en tiempo real. La comunicación asincrónica es posible gracias a herramientas como el *email*, los foros, los blogs, etc. Posteriormente se incluirá una sección que reflejará con detalle las modalidades de evaluación y de acceso a los materiales desarrollados.

#### **4.2.2 Contenidos teóricos**

La fase de desarrollo de los contenidos teóricos que componen el curso se planteó con la intención de crear una serie de recursos que el alumno pudiera consultar o a los que el alumno pudiera acceder bien antes o después de la realización de las tareas o de los ejercicios relacionados con dichos contenidos. De este modo, es el alumno el que decide cuándo acceder a ellos dependiendo de su grado de preparación. Dichas secciones teóricas estarían siempre disponibles para la consulta en caso de duda durante la realización de los ejercicios prácticos planteados. Tal y como se ha señalado más arriba, los apartados teóricos del curso han sido incorporados a las secciones destinadas a la práctica de la expresión escrita y de “Use of English”, siendo su presencia prácticamente inexistente en el resto de secciones, con la excepción de algunos apartados en la destreza “Speaking”. También se ha hecho mención anteriormente al formato en el que los contenidos teóricos han sido presentados a los alumnos. Actualmente la totalidad de los contenidos teóricos se encuentra disponible en formato escrito, es decir, mediante explicaciones redactadas en diferentes pantallas que el alumno ha de ir

leyendo de forma progresiva. Sin embargo, se han iniciado las grabaciones de documentos audiovisuales, en formato vídeo y *screencast*, tratando los temas incluidos en los diferentes apartados teóricos que ya forman parte del curso, grabaciones sobre las que se hablará más adelante y que se crean con el fin de dotar a las explicaciones teóricas con un componente más novedoso y hacer que los recursos lleguen a ser más interactivos y atractivos para los estudiantes. Se pretende que todas las explicaciones teóricas queden disponibles a través de ambos formatos para que el alumno reciba la formación más completa y variada.

El modo en el que se han concebido las explicaciones teóricas y la estrategia seguida a la hora de redactar la información que recibirá el alumno se ha abordado con la intención de hacerlas lo más didácticas posible, siempre valorando el componente de autonomía que guía el proceso de aprendizaje en el caso de todos aquellos alumnos que trabajen con los materiales sin el apoyo o seguimiento por parte de un tutor. Dicho componente ha hecho necesario crear explicaciones, que incluso cuando se ofrecen a través de un canal escrito, sean lo más cercanas posible al alumno, cuidando mucho el lenguaje utilizado, siempre habiendo tratado de intuir sus dudas y curiosidades de antemano. Estos aspectos han llevado a recopilar la mayor cantidad posible de información, a partir de un volumen considerable de métodos ya existentes en diferentes formatos, sobre cada uno de los puntos abordados en las secciones teóricas, con la intención de que los estudiantes no sientan que se presentan explicaciones laxas que dejen al margen aspectos que pueden ser de importancia. La intención de ofrecer explicaciones completas, abordando posibles irregularidades o excepciones, ha dado en ocasiones lugar a la sensación de estar sobrepasando la barrera del nivel meta B2 – intermedio-alto. La claridad ha sido otro de los componentes a los que se ha pretendido dar prioridad mediante la presentación de los contenidos de una forma estructurada. La aportación de ejemplos haciendo alusión a situaciones reales y lo más cercanas posible a situaciones comunicativas reconocibles ha sido igualmente uno de los aspectos capitales en las explicaciones teóricas integradas. La principal intención ha sido que cualquier idea teórica aportada quedara apoyada por, al menos, un ejemplo concreto que ayudara al estudiante a visualizar mucho mejor la base o intención de la idea teórica transmitida.

En cuanto a las explicaciones ofrecidas en formato escrito, se ha cuidado mucho el diseño y el uso de diferentes tipografías, colores y efectos visuales, siempre con la intención principal de preservar los criterios de claridad estructural y transmisión lógica y coherente de la información. De este modo, durante la fase de creación de los contenidos, el autor ha

debido tener muy en cuenta cada uno de los diferentes componentes visuales o de formato utilizados con el fin de emplearlos siempre de forma idéntica, preservando la coherencia que permite que los estudiantes capten con mayor claridad las ideas que pretenden transmitirse. En aquellas secciones del curso en las que se incorporan componentes teóricos, éstos casi siempre aparecen en primer lugar, inmediatamente antes del listado de contenidos prácticos. Se ha optado por esta estructura con la finalidad de dotar al índice de mayor orden y coherencia. Sin embargo, el alumno puede decidir si el método que va a seguir en cada caso es inductivo o deductivo, pues en sus manos queda el elegir en qué momento o estadio concreto acceder a la teoría, bien antes de realizar los ejercicios para contar con la formación necesaria previamente, o bien, partiendo de los conocimientos previos con los que cuenta, realizar los ejercicios en base a ellos y posteriormente consultar la teoría para comprobar su grado de formación. Cada estudiante puede seleccionar así el método a seguir, aunque podría afirmarse que cuenta con mayores opciones de obtener puntuaciones más altas y resultados más positivos, tras completar los ejercicios, aquel estudiante que ha leído o visualizado previamente las explicaciones teóricas, puesto que los contenidos prácticos guardan indudablemente una relación estrecha con dichos puntos teóricos. Se incluyen a continuación dos capturas de pantalla teóricas. La presente reflexión nos hace fijar la atención en los conceptos de aprendizaje inductivo y deductivo. Recurrimos a la explicación ofrecida por el *ELT Journal Volume 52/1 January 1998*. En su sección de *key Concepts* en el área ELT (*English Language Teaching*), se aportan las siguientes reflexiones que pueden ayudarnos a establecer paralelismos y comparaciones con los diferentes modos en los que puede enfocarse el tratamiento de los contenidos teóricos en los materiales presentados:

*“Deductive reasoning applies a general rule to particular instances while inductive reasoning involves inference from the particular to the general. Language learning is most clearly deductive when a teacher gives an explicit statement of the rule, which the students then apply to examples. The term 'inductive' most obviously applies when a child learns its first language by inducing the rules from exposure to the language in use. A deductive approach is most closely associated with the grammar-translation method of teaching languages, while an inductive approach is considered characteristic of audiolingualism, where meaning and grammar were not explicitly explained but induced from carefully graded exposure to and practice with examples in situations and substitution tables.”*

*“Such procedures, though involving inference from examples, have been labelled 'modified deductive' because there is explicit formulation of the rule before practice. Where the rule is explicitly formulated, either by the teacher or the students, after the students have been guided to work it out through*

*practice, the label 'modified inductive' has been used to distinguish this from a purely inductive approach in which the rule is left implicit. The common denominator with this range of techniques is the fact that the students are actively engaged mentally, which is not only motivating but is believed to lead to more thorough learning."*

Con respecto al orden de los contenidos, en el caso de los contenidos teóricos de corte gramatical, se ha optado por seguir una progresión de menor a mayor dificultad en el caso de la mayoría de los puntos tratados, y una progresión temporal, en los puntos destinados al estudio de los tiempos verbales. La distribución, estructura u orden de los contenidos que forman parte de la sección de expresión escrita se ha realizado más en base a su relación con la temática concreta tratada en cada una de las unidades, aunque siempre se ha valorado el concepto de reciclaje de los contenidos (Cunningsworth, 1995) tratando de entrelazar las secciones, remitiendo a contenidos ya tratados o a contenidos a tratar en secciones posteriores del curso. Citábamos a Cunningsworth (1995) por su defensa de la teoría que indica que en los materiales de aprendizaje es menos productivo encontrar contenidos aislados que no se relacionen con otros ya tratados en el programa o que vayan a tratarse con posterioridad, así como a la necesidad de retomar y repasar algunas ideas o criterios, y los efectos muy positivos que dichas prácticas pueden tener de cara al aprendizaje. La primera de las capturas que pasamos a mostrar a continuación ha sido extraída de una de las secciones de "Writing", la segunda, de una de las secciones de "Use of English":



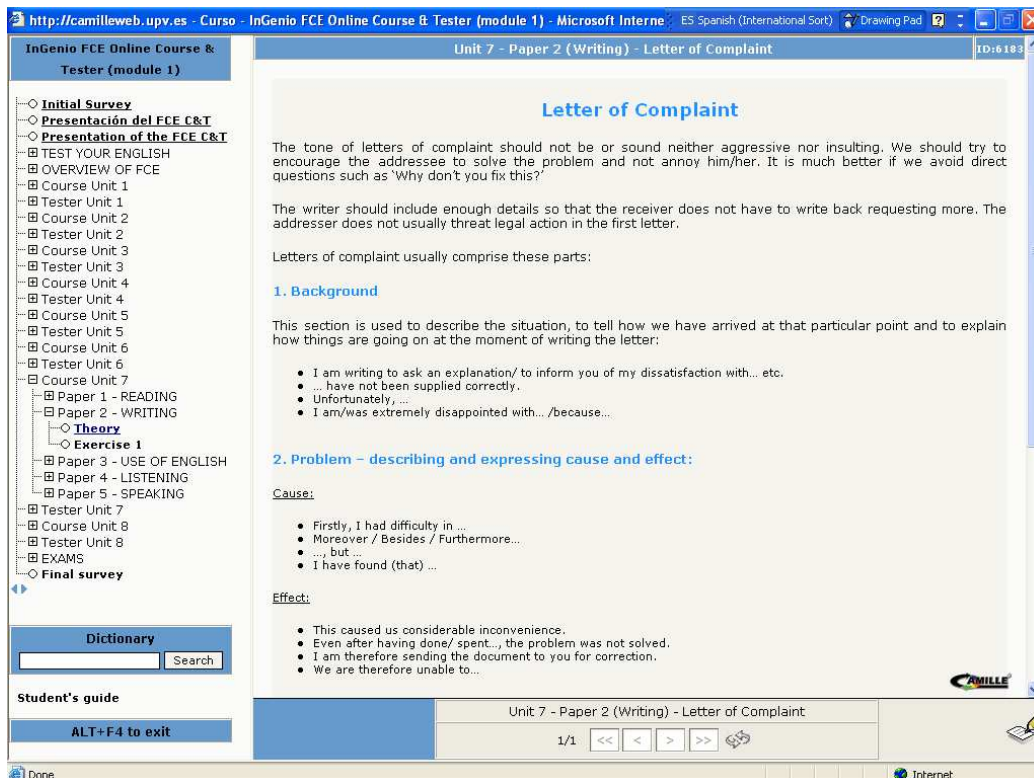


Imagen 20: Apartado teórico en la sección de *Writing* en la *Unit 7* del *FCE Online Course, Module 1*

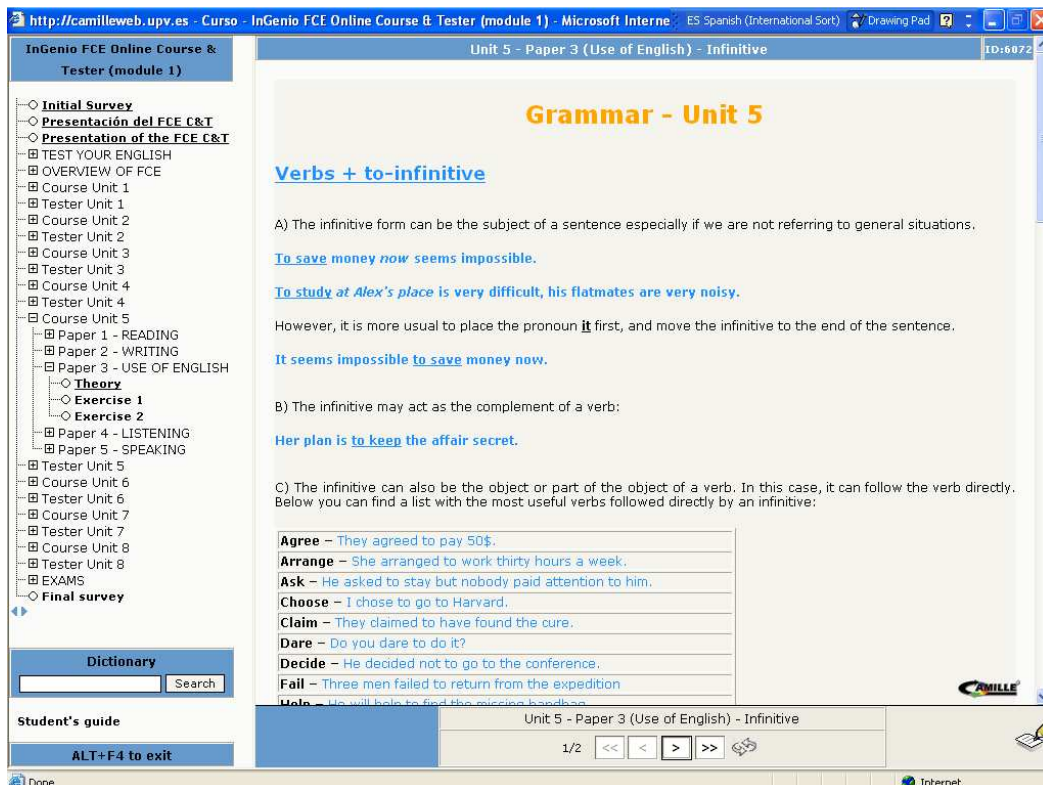


Imagen 21: Apartado teórico en la sección de *Use of English* en la *Unit 5* del *FCE Online Course, Module 1*

La plantilla de *InGenio* utilizada para la creación de los contenidos teóricos ha sido, en la mayoría de los casos, la de “presentación”, pues se trata de la plantilla que ofrece más opciones de cara a la inclusión de la mayor cantidad posible de información, que el alumno irá recorriendo mediante la barra de *scroll* en el caso de la interfaz que permite la visualización del producto final.

### **4.2.3 Contenidos prácticos y tipologías de ejercicios**

En el caso de la creación de material preparatorio, una parte principal de los contenidos, tanto teóricos como prácticos del curso, debe girar en torno a ejercicios enfocados a la tipología evaluadora que ofrece el examen, de tal forma que un alumno pueda comenzar a familiarizarse, desde el primer momento en el que toma contacto con los materiales, con la formulación y tipología de los ejercicios que encontrará en la prueba oficial. Otorgando a este criterio una importancia capital, la principal sección destinada a ejercicios prácticos dentro de cada unidad del curso preparatorio tendrá en cuenta la tipología tal y como está fundamentada en el examen final.

Uno de los objetivos esenciales, siguiendo las ideas de Cunningsworth (1995), es crear un curso compacto capaz de unir las diferentes partes que lo componen y que todas esas secciones puedan presentarse como un todo con unas bases y aspiraciones comunes. Uno de los objetivos ha sido cuidar con delicadeza el desarrollo de materiales educativos, pues se trata de contenido seguido finalmente por alumnos, lo que lo convierte en un posible canal para la consecución de determinados objetivos. Para el desarrollo o la elección de materiales de aprendizaje de mayor efectividad, hay que valorar qué puntos son obligatorios o esenciales de acuerdo con los fines perseguidos y qué puntos pueden ser opcionales, siendo un punto básico la consideración de los componentes y la organización del curso. Un hecho destacado por multitud de estudiantes tiene que ver con el factor de repetición de ciertos conceptos y contenidos en los cursos a los que acceden. Este reciclaje de conceptos o ideas, al que se hacía alusión en el punto anterior, se debe producir teniendo muy claros unos criterios organizativos que ofrezcan los mejores resultados, siempre siguiendo, por tanto, unas bases claras de reciclado, entre las que predominan ideas como iniciar un camino que vaya desde lo que ya resulte familiar o conocido hacia los contenidos más novedosos, asentando de modo correcto las bases que posibilitan el alcanzar un progreso más efectivo y eficiente (Cunningsworth, 1995). Muchos profesionales de la enseñanza, así como también ocurre en el caso de los alumnos, sienten mayor comodidad cuando la ruta que se sigue es clara y

con una progresividad muy bien definida. En el caso de la creación de un curso preparatorio como el que nos ocupa, el objetivo final está muy claro desde el comienzo de planteamiento de la creación del curso; consecución de un nivel B2 o intermedio-alto en lengua inglesa y la posible superación de una prueba oficial equivalente a dicho nivel.

En la creación de materiales, domina la necesidad de cuestionarse qué contenidos se incluyen o enseñan, cómo se muestran o enseñan, cuál es la necesidad de dicho aprendizaje y qué se espera de ellos (Cunningsworth, 1995). Muchas de estas preguntas ya han ido obteniendo respuesta en secciones anteriores. Sin embargo, los apartados siguientes ofrecerán una visión más detallada del modo concreto en el que se ha afrontado la inclusión, en las diversas unidades que componen el curso, de ejercicios que respetan la tipología que conforma el examen oficial. Así, se presentan a continuación los pasos seguidos en relación con las diferentes destrezas incluidas en el FCE. En este punto se conjugan las bases presentadas sobre *InGenio*, como puede ser la información concerniente a las plantillas que mejor satisfacen una determinada tipología de ejercicio o que mejor plantean el tratamiento de cualquier contenido, con los materiales ya desarrollados e incluidos en todas las secciones que componen el curso y el examen oficial.

#### **4.2.3.1 Tipologías de ejercicios del examen oficial FCE<sup>20</sup>**

##### ***Reading (comprensión escrita)***

Algunos autores atribuyen o asocian diversos beneficios a la lectura practicada haciendo uso del ordenador. Un ejemplo lo encontramos en Levy y Stockwell (2006: 183), quienes mencionan las siguientes ventajas: “wide access to authentic materials instantly through the Internet, the ability to add hypertext for accessing vocabulary or grammar explanations, greater access to reading authentic communications materials, inclusion of multimedia in conjunction with plain text, and the ability to control for reading speed”. A todas estas ventajas se podría sumar el factor de que Internet puede ser visto como una puerta abierta al

---

<sup>20</sup> Dejamos constancia de nuevo de que el formato del examen descrito y empleado a lo largo del proceso y de la tesis hace referencia a la penúltima renovación a la que se le ha sometido, en concreto en el año 2008. Por este motivo, se ha creído conveniente incluir también en uno de los puntos anteriores una breve descripción de las características fundamentales acerca de la estructuración de la nueva prueba, cuya última renovación, como ya se ha puesto de manifiesto, ha tenido lugar en enero de 2015.

mundo que acerca al estudiante a variedad y multitud de materiales que pueden contribuir a su formación en muy diversas vertientes. Pero a pesar de ese punto beneficioso, los autores recientemente mencionados, entre otros, alertan de que ante tanta variedad y disponibilidad de recursos, ha de adoptarse una actitud muy cuidadosa en lo referente a la elección/selección de materiales que resulten adecuados para uno u otro fin y que respondan con efectividad a los objetivos con los que se parte. También la utilización de canales de comunicación CMC contribuye a que los estudiantes puedan tener acceso a lenguaje más auténtico proporcionado por los hablantes nativos o con un alto dominio de la lengua que participen en una interacción comunicativa escrita de estas características.

A la hora de practicar la destreza de la comprensión escrita en un formato electrónico o digital, las posibilidades de enriquecer dicha práctica aumentan de forma considerable, tal y como estamos comprobando. La tecnología ofrece gran variedad de utilidades, herramientas y efectos que facilitarían las tareas, por ejemplo, de comprensión de vocabulario desconocido para el estudiante. Un ejemplo concreto de este punto sería que un alumno pudiera activar una opción a través de la cual, posicionando el cursor del ordenador en una determinada palabra, pudiera consultarse automáticamente o bien la traducción o una definición del término en la misma lengua en la que se estuviera leyendo el texto. Siguiendo dicho proceso también se podría acceder a ejemplos de utilización de dicha palabra en diferentes contextos y con las diferentes acepciones que pudieran serle atribuidas o incluso traducciones o explicaciones de expresiones o frases y párrafos completos. De igual modo, podría trabajarse en el enriquecimiento de los textos añadiendo la lectura oral de algunos de sus fragmentos, la posibilidad de poder escuchar la pronunciación de una palabra también de modo automático, así como otros factores de carácter visual que pudieran tener un efecto positivo en el aprendizaje.

Autores como William Grabe (2008), que tratan los diferentes modos y alternativas mediante los cuales puede enfocarse la práctica de la destreza de comprensión escrita, hablan de la necesidad de integrar dichas destreza con otras en base a los contenidos planteados durante la práctica de la misma. De acuerdo con esta idea, los textos deberían ser de interés para los estudiantes y guardar una relación con su vida tanto personal como académica. De acuerdo con dicho autor, deberían valorarse igualmente otras subdestrezas, así como el fomento de la lectura en voz baja. De este modo, todo evaluador que se enfrenta a la práctica de la destreza de la comprensión escrita debería ser capaz de aceptar diferentes

interpretaciones de los textos, siempre organizando de modo previo y sistemático y tomando en consideración tanto características como objetivos concretos relativos al grupo de estudiantes con el que se vaya a trabajar. Alderson, en su objetivo de alertar sobre la necesidad de encontrar el modo que permita medir la comprensión lectora de forma precisa (2000: 7), es otro de los autores que hace referencia a los diferentes niveles de comprensión que pueden pasar a valorarse a la hora de enfocar dicha destreza. Estos niveles de comprensión pueden clasificarse del siguiente modo: “literal understanding of a text, an understanding of meanings that are not directly stated in a text, or an understanding of the main implications of a text”. A la hora de determinar qué tipo de tareas van a responder mejor durante la práctica y la evaluación de la comprensión escrita, siempre puede resultar de gran utilidad recurrir al marco que aportan Bachman y Palmer (1996), adaptación que incluimos a continuación en formato esquemático:

**Entorno/escenario:**

- Circunstancias físicas del entorno en el que tanto el aprendizaje como la evaluación de una lengua tiene lugar:
  - Características físicas del entorno o escenario,
  - Participantes involucrados,
  - Duración de la tarea.

**Rúbrica:**

- Contexto de la tarea:  
Aquellas características que sientan la estructura de la tarea y que definen el modo en el que los usuarios de una lengua o los examinandos van a responder a dichas tareas.

**Input:**

- Material incluido en la tarea, que los examinandos necesitan para procesar de un modo determinado y en torno al cual se espera que respondan.

**Respuesta esperada:**

- El uso esperado de la lengua, teniendo en cuenta el modo en que se configura la rúbrica y el contexto para la tarea, así como el input concreto que se proporciona.

**Relación entre *input* y respuesta:**

- *Reactividad*: grado de reciprocidad o interacción.
- *Ámbito*: cantidad y rango del *input* que se ha de procesar para responder.
- *Franqueza (directness)*: toda la extensión que puede abarcar la respuesta utilizando la información del *input* en sí mismo, o el hecho de que el usuario de la lengua o examinando haya de confiar en información procedente del contexto o en su conocimiento del mundo real.

Según Youngs et al. (2011: 26), “when discussing CALL in light of the input it provides, it is important to recognize that technology has created entirely new types of input”. Afirman de igual modo lo siguiente: “with its integration of multimedia and hyperlinked, non-linear organization, the Internet has not only introduced a new genre of text but also changed the process of reading”. Dichos autores hacen referencia a una posible clasificación de las sesiones o lecciones –*Internet-based reading lessons*– en las que se utiliza Internet: “teacher-determined, teacher-facilitated, or learner-determined”. De acuerdo también con los recién citados autores (2011: 26) y con otros como Crystal, 2006 y Payne y Whitney, 2002 (en Youngs et al., 2011) a los que los primeros hacen referencia, “another example is CMC, particularly its synchronous forms, which combines aspects of oral and written discourse as well as unique features to provide a communicative environment with new rules, demands and expectations”. Todos estos aspectos nos conducen a preguntarnos sobre el tipo de *input* que podría resultar más conveniente para los alumnos, pregunta sobre la que también reflexionan Youngs et al. (2011). De acuerdo con dichos autores (2011: 27), “apparently, the written chat logs lead to an increase in awareness, which might promote more syntactic processing and noticing gaps in linguistic knowledge”. Dorothy Chun (2011) es otra de las autoras que estudia y revisa el modo en el que la tecnología ha sido utilizada en su función de apoyo al entendimiento e interpretación de textos escritos. Chun (2011) cita algunas de las herramientas que han sido empleadas de un modo más habitual en relación a la práctica de dicha destreza, así como también hace mención a la importancia del vocabulario introducido en los textos que recibirá el alumno. Chun (2011: 135) menciona a Coady (1993) para aportar la siguiente idea: “once the identification of highly frequent words becomes automatic, then less cognitive capacity will be needed, and as a result, more time will be available for other tasks, such as making predictions and inferring the meaning of unknown lower frequency words from context”.

Uno de los aspectos de gran interés a la hora de tratar la práctica de la destreza de la comprensión escrita es la consideración de lo que en inglés se conoce como “activation of background knowledge” (Chun, 2011), puesto que son muchos los autores que tienen en cuenta y estudian la importancia de este factor a la hora de comprender textos escritos. De ahí que resulte esencial proporcionar al estudiante textos que puedan resultarles de interés, que puedan estar relacionados con la titulación que se encuentren cursando o que les permitan aumentar su conocimiento en disciplinas ligadas a su campo de estudio. Se tratará de este modo de aumentar la motivación utilizando diversas estrategias, entre ellas, y una

de las más importantes, sería la utilización de textos de temática variada e interesante para los receptores finales de los materiales creados. Se destaca en el proceso la importancia de analizar y valorar no sólo la temática, sino también la estructura y organización de los textos introducidos para la práctica. Esto finalmente podría repercutir positivamente para que los alumnos puedan desarrollar de forma más efectiva sus capacidades para la producción de textos completamente coherentes y cohesionados.

En el apartado de posibles desventajas relacionadas con el uso de la tecnología para la práctica de la destreza de comprensión escrita, podría encontrarse el hecho de que, en algunas ocasiones, la lectura en pantalla puede resultar incómoda, aunque se están desarrollando herramientas y dispositivos dirigidos específicamente a la lectura en formato electrónico que han ido reduciendo las posibles incomodidades que puede ocasionar la lectura en dicho formato. Otra desventaja es la posible dificultad que puede experimentar o bien el profesor o el alumno que intenta encontrar material que pueda serle útil, respondiendo a diferentes criterios, como por ejemplo el nivel, debido al inmenso volumen de material disponible en la web.

La comprensión escrita es considerada a menudo como la destreza más factible para la práctica fuera de un aula, puesto que no suele requerir explicaciones extras o equipamiento específico (Cunningsworth, 1995). Para su práctica sólo son necesarios textos para la lectura y material de referencia o de búsqueda, en aquellos casos en los que existan términos de los que se desconozca su significado. La práctica de la comprensión escrita puede suponer el desarrollo de destrezas y estrategias de lectura, presentación y práctica de pautas gramaticales, aumentar el vocabulario, proveerse de modelos de escritura, conocer información interesante y estimular el trabajo oral (Cunningsworth, 1995).

Pasando de la teoría a la práctica, y centrándonos en las tipologías concretas de ejercicios incluidas en los materiales desarrollados, podemos afirmar que tal y como se ha puesto de manifiesto en la sección incluida anteriormente destinada a la descripción y al análisis de materiales previos, la mayoría de esos métodos se caracteriza por tratar de reforzar la práctica de la comprensión escrita con actividades destinadas al aprendizaje de nuevo vocabulario o el tratamiento de los temas tratados en los textos con el fin de fomentar la práctica de la producción oral, hecho que sería posible siempre y cuando el material fuera utilizado también en el contexto de un aula o junto a otros usuarios en entornos virtuales. Esta destreza permite igualmente entrar en contacto con la

organización estructural o con el uso que se hace de la lengua en los textos. Se trata de una de las puertas de las que disponen los alumnos para acceder a la lengua real que se está aprendiendo, en este caso, de forma escrita. Es importante incluir, entre los ejercicios de lectura, consejos que adviertan a los alumnos de la gran cantidad de conocimiento sobre la lengua que potencialmente puede activarse accediendo a un determinado texto, algo que les podría mantener en alerta para que la atención fuera mayor y los resultados también pudieran mejorarse. Este hecho alerta sobre la importancia de incluir textos que puedan relacionarse con otros temas o cuyos temas puedan ser explotados y explorados mediante otro tipo de actividades. Además, se ha considerado necesario incluir, en el método preparatorio FCE, ejercicios complementarios o secundarios en torno a aquellos que ejercen un papel protagonista por respetar la tipología exacta de los incluidos en el examen. Estos ejercicios pueden fomentar el vocabulario a través de la unión de unos términos con posibles definiciones o contextos, mediante la búsqueda de sinónimos, etc. Se incluye posteriormente una sección destinada a mostrar gran parte de las propuestas de ejercicios complementarios incluidas en los materiales de aprendizaje desarrollados.

Según se desprende de las recomendaciones ofrecidas por la propia organización del examen (FCE *Handbook for Teachers for examinations from December 2008*), la preparación más válida es aquella en la que los alumnos leen un importante corpus de textos tanto en el ámbito de un aula como en sus propias casas. La lectura que se podría hacer en el aula y, en el caso concreto tratado a lo largo de la presente tesis, a través del curso preparatorio *online*, consistiría en textos disponibles en cursos, en otros materiales destinados a dicho fin o en contenidos o temas de interés de periódicos, revistas, etc. En el caso de los contenidos incorporados en materiales concretos, ya sea para su tratamiento en el aula o para el autoseguimiento y aprendizaje, es muy aconsejable que los textos que van a leerse incorporen preguntas iniciales para responder antes de leer el texto. Este factor puede contribuir de modo muy positivo para que el alumno entre en contacto con el tema sobre el que versará el texto principal, ayudando también a desarrollar “técnicas de previsión” en los receptores de los materiales. Algunos cursos incorporan preguntas para responder justo durante el proceso de lectura de un texto, lo que allanará el camino del proceso, aumentará la capacidad de extraer información de ese texto y permitirá interpretar el significado de aquellos puntos más complejos. Según el manual del profesor, estas preguntas también involucrarían más al alumno en la utilización de diferentes estrategias de lectura, por lo que resulta práctico alentar a los alumnos para que se enfrenten a un texto de formas alternativas, de modo que puedan



comprobar cuál resulta más efectiva en cada caso. Dicho manual incluye la recomendación de introducir en los cursos un programa que incremente la lectura en contextos fuera del aula o más allá de un curso preparatorio ofrecido a través de Internet. Sería aconsejable que, a partir de los textos adicionales, los alumnos elaboraran resúmenes o reseñas con los aspectos más destacados, no sólo a nivel de contenidos, sino también en lo referente a aquellos aspectos gramaticales o léxicos destacables o aprendidos durante la lectura. Estos textos podrían ser historias cortas o novelas, periódicos, revistas, etc. Se podrían aprovechar los gustos o tendencias personales de los alumnos con el fin de motivarles y llegar a conseguir un proceso de lectura y hacerlo más efectivo y ameno.

Una de las recomendaciones fundamentales establecidas por el manual recientemente citado consiste en que los alumnos logren familiarizarse con el formato de la sección de “Reading” durante la fase preparatoria. Éste es un punto que se ha respetado fielmente a lo largo de la fase de creación de los materiales. Se debe alertar, durante la fase de preparación, de la importancia de leer detenidamente las instrucciones del examen, así como de la familiarización previa con las mismas para que en el momento en el que el estudiante se enfrente a la prueba, no haya lugar a ningún tipo de extrañeza por parte del candidato. Puesto que la familiarización de los alumnos con la tipología de actividades que componen el examen es un factor clave, una parte importante del material desarrollado ha tenido como objetivo el reproducir dichas tipologías en los ejercicios que componen el curso. Deberían incluirse también instrucciones que alerten de la duración que podría conllevar cada una de las partes o tareas con el fin de que el alumno pueda organizar, de un modo más efectivo, el tiempo del que dispondrá durante la realización de la prueba. Como ya se ha mencionado anteriormente, *InGenio* dispone de una utilidad concreta que permite limitar el tiempo para la realización de las actividades, por lo que es una opción posible el llegar a establecer limitaciones en el tiempo disponible para la realización de algunos ejercicios del curso con el fin de que el alumno se familiarice con el tiempo del que dispondrá a la hora de enfrentarse a la prueba oficial y compruebe, por tanto, su efectividad.

La evaluación de la comprensión escrita se lleva a cabo, en el examen FCE, a través de tres tipos diferentes de ejercicios sobre los que a continuación se muestran ejemplos reales. La primera parte comprende un ejercicio de elección múltiple. En el examen, dicho ejercicio recibe el nombre de “Multiple Choice Questions”. Para ello se debe introducir un texto para la lectura sobre el que posteriormente se fundamentarán las ocho cuestiones. Para responder a cada una de estas preguntas, se ofrecerán cuatro posibles respuestas correctas de las que sólo una será la

que se aproxime con mayor rigor y especificidad al contenido verificable del texto y que, por tanto, se considerará como la única posibilidad correcta.

## TEXTO

### 8 PREGUNTAS *MULTIPLE CHOICE* (4 POSIBLES OPCIONES)

Las recomendaciones incluidas en el manual del profesor para el FCE con respecto a este ejercicio concreto indican que se debe entrenar a los alumnos para que lean con detenimiento el texto antes de prestar atención a las preguntas. Esta recomendación es especialmente útil si se tiene en cuenta que tres de las cuatro respuestas disponibles son falsas, y que éstas podrían afectar de un modo u otro a la comprensión del texto, contaminando las ideas del alumno. En el caso de las preguntas, se recomienda que se prepare al alumno de modo que lea con detenimiento las preguntas y así pueda detectar exactamente qué punto o idea han de localizar en el texto base. Un alumno nunca debería dejarse llevar por el hecho de que una palabra incorporada en una respuesta que a su vez en el texto pueda ser el indicador de que esa es la respuesta correcta, pues es el significado, y no las palabras, es el que ayudará a detectar qué opción es la apropiada. Este factor se ha tenido también en cuenta durante la fase de creación de este tipo de ejercicios en el momento de desarrollar las opciones incorrectas. En aquellos casos en los que no se trate propiamente de preguntas, sino de oraciones para completar, se recomienda que se lean con mucha atención ambos sectores de la oración. El mencionado manual recomienda fomentar la lectura de entrevistas a personas que expresan o explican el porqué de sus profesiones y qué es lo que les ha ayudado a alcanzar el éxito en las mismas. También es aconsejable fomentar la lectura de novelas que se centren en los sentimientos de los protagonistas.

En el caso de los ejercicios de este tipo creados para el curso de *InGenio*, los textos que se han incorporado tienen una longitud muy similar a la que presentan los textos que se han analizado en materiales preparatorios previos. La elaboración de las posibles preguntas concernientes a cada texto, así como de las diferentes opciones de respuesta (tanto la que será correcta como las incorrectas) conlleva un importante volumen de trabajo destinado a la lectura y análisis en profundidad del texto, la necesidad de detectar los puntos de mayor relevancia, la selección de ideas que puedan dar lugar a una mayor reflexión, o que puedan fomentar dudas o hacer alusión directa o indirectamente a posibles ideas secundarias o

relacionadas. Los títulos de los textos suelen ser llamativos, o al menos ese ha sido uno de los propósitos. Los posibles temas incluidos en cada uno de los textos empleados para la creación de ejercicios destinados a la práctica de la comprensión escrita han sido valorados y tenidos en cuenta de cara a la clasificación del texto en una u otra unidad temática. A continuación se incluye un ejemplo de cómo nace y se estructura un ejercicio de este tipo:

### **The Asian Overground?**

It's often said that chicken tikka masala is now the most widely-eaten dish in the UK. Traditional fish and chips are now something that our grandparents used to eat. Chicken tikka masala is often thought to be an Indian dish, but it is not – in fact, it is a hybrid created in the UK. It is neither Indian nor British.

Hybrids often appear in post-colonial societies, and not only with food! A similar thing has happened to Indian and Pakistani music in the UK. In the past, as far as the UK was concerned, traditional music from the Indian subcontinent consisted only of solemn ragas and impassioned qawwali singing. Some people were perhaps aware of the exuberant pop of the Bollywood film soundtracks, but little of the real richness and complexity of music from India, Pakistan and Bangladesh reached Britain.

This changed in the mid 1990's with the appearance of what was called the 'Asian Underground'. Following the explosion of dance music at the beginning of the 90s, a number of people started to mix traditional Indian and Pakistani music with house, hip hop, drum and bass and dub beats.

Fun-da-Mental were one of these original groups. They mixed samples of sitars and tablas with heavily political rapping. They were an attempt to be a UK response to New York's famous rap crew, Public Enemy. Badmarsh and Shri are a duo consisting of Shri who plays tabla and bass, while Badmarsh is a DJ. Their second CD *Signs* features a wide range of musicians, from folk singer Kathryn Williams to rappers JC 001 and UK Apache. State of Bengal have worked with 70s sitar player Ananda Shankar on music that sounds like film soundtracks, while Anjali Dutt has also played with the exotic sounds of the sitar, recontextualising them for a contemporary audience. Their music is a comment on the way that Europe perceives sounds and music from other cultures – as well as being enjoyable! The group Cornershop denied being part of the Asian Underground scene, but were still an Anglo-Indian group who mixed Indian and Western sounds, and played with ideas of ethnicity and identity. They did a version of the Beatles' Indian song *Norwegian Wood* – converting the lyrics into Punjabi, and had a worldwide hit with *Brimful of Asha*, their tribute to Bollywood singer Asha Bhosle.

The highpoint of the Asian underground scene may now have passed, but the musicians who were originally involved in it are still producing exciting, creative and genre-defying music. One of the key names of the movement, Talvin Singh, won the Mercury Music Prize for his first full-length record, *OK* and has now gone on to work as a producer for other artists. Nitin Sawhney has been the most successful of the Asian Underground artists, and on his records *Prophesy* and *Human* has extended the typical Asian Underground sound, including soul and Latin influences.

Punjabi MC had a worldwide hit with *Mundian to Bach Ke* while American rap star Missy Elliott's used tabla-style beats on her *Get Ur Freak On*, starting a massive craze for the sound. Now that there is even a Scottish bhangra group (called Tigerstyle), it seems that the *underground* has indeed become *overground*.

**MULTIPLE CHOICE.** Read the text and choose the correct answer.

1 What is said to be the current most spread dish around the United Kingdom?

- A The most traditional and typical dish has always been fish and chips.
- B The influence of grandparents is inevitable and customs are maintained.
- C Chicken tikka masala, a traditional dish inherited from the Indian culture.
- D A dish which first appeared in the UK by receiving the influences from British and Indian cultures.

2 What has happened to Asian music in the United Kingdom?

- A It has influenced the national UK music creating successful hybrids.
- B It is just seen as a distant and alien part of the postcolonial culture.
- C It is seen as a type of music which consists of solemn ragas and impassioned qawwali singing.
- D The music from Bollywood film soundtracks is the only recognizable influence today.

3 How did the "Asian Underground" emerge in the United Kingdom?

- A It appeared with the introduction of Asian films from the Bollywood cinema industry.
- B It appeared as a mixture of British musical innovations and some of the most influential Asiatic cultural features.
- C It appeared in the 90s thanks to the explosion of dance music in India, Pakistan and Bangladesh.
- D The mixture of house, hip hop, drum and bass music was losing followers in Britain.

4 What is Fun-da-Mental?

- A It is the most recognizable representation of Asian music in the United Kingdom.
- B It is a group of heavily political rapping who together with other groups emerged as a response to some American rap bands.
- C It is a mixture of samples of sitars and tablas imitating the style of New York's famous rap crew.
- D A British duo who plays tabla and bass and imitates the Asian and New Yorker rap style.

5 What did the Cornershop refuse?

- A They refused being immersed in the "Asian Underground" movement.
- B They refused representing the mixture of Asian and Western styles, as other groups did.
- C They refused being the Indian version of The Beatles.
- D They refused the Anglo-Indian ethnicity and identity.

6 How did the Cornershop create the version of the Beatles' song?

- A They wanted to succeed with the *Brimful of Asha* song as Beatles did around the world.
- B They adapted the lyrics of the original song.
- C They paid a tribute to the Bollywood singer Asha Bhosle.
- D They imitated the Punjabi Western style.

7 The musicians who were part of the Asian Underground Scene...

- A stopped their musical production in the end of the twentieth century.
- B continue producing exciting, creative and genre-defying music.
- C have split up and are now soloists such as Talvin Singh and Nitin Sawhney.
- D are immersed in the British style and just produce pop music.

8 The Scottish bhangra group seems to represent...

- A the end of the "Asian Underground" scene.
- B the introduction of soul and Latin influences.
- C an example of the current vitality of the "Asian Underground" movement.
- D the explosion of Scottish rhythms.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, los textos utilizados durante la fase de producción de ejercicios, se han obtenido del corpus o archivo *online* conocido como *British Council Archive*. El tema sobre el que versa este texto ha permitido la creación de la primera unidad en torno a la alimentación, por lo que el resto de contenidos léxicos y de la mayor parte de las otras tipologías de actividades destinadas también a la

práctica de las demás destrezas tratan de ser lo más respetuosas posible con dicha temática. La intención final ha sido la de ofrecer unidades con temáticas variadas en las que los campos semánticos permitan rescatar vocabulario de otras áreas y que, de ese modo, se incrementen de forma consistente los conocimientos de los alumnos.

Las preguntas, y por tanto el punto de información sobre el que inciden, como ocurría en la mayoría de los casos estudiados en base al resto de cursos preparatorios previos, siguen el orden de los contenidos del texto. La tendencia fundamental durante la creación de este tipo de ejercicio ha consistido en la selección de ideas principales sobre las que fuera posible plantear cuestiones de interés y con peso específico suficiente que posibilitara la labor extensiva de proporcionar una respuesta correcta y tres que no lo fueran. Para poder satisfacer los requisitos sobre los que se fundamenta este tipo de ejercicio ha resultado vital plantear las respuestas correctas de modo que el alumno no sea alertado a primera vista de cuál es la solución adecuada. En este punto, inciden el resto de respuestas posibles, que en uno de los tres casos podría descartarse en una primera lectura. El objetivo ha sido que al menos dos de esas cuatro opciones pudieran suponer un mayor grado de dificultad por su similitud o por la proximidad en cuanto a estructura o contenidos.

Otro de los objetivos ha sido que muchas de las preguntas creadas resaltaran algunos conceptos, ideas o términos específicos, no necesariamente relacionados directamente con el tema principal, pero que sí pudieran dar lugar a conceptos novedosos o útiles para el aprendizaje y enriquecimiento léxico o conceptual de los alumnos. Sería también aconsejable crear ejercicios secundarios sobre algún punto concreto del texto.

La plantilla utilizada es la conocida como “Multiple choice; single selection”. Tanto las utilidades y recursos de la propia plantilla como los ofrecidos de forma general por la herramienta *InGenio* –sobre la posible limitación del tiempo disponible para la realización de los ejercicios, la posibilidad de limitación del número de intentos, la posibilidad de aleatorizar el orden de las preguntas o respuestas, así como de “refrescar” el ejercicio para comenzar de nuevo con su realización, la edición del *feedback* concreto que puede recibir un alumno en ese ejercicio concreto, la opción de inclusión de imágenes, audio o vídeo, etc.– son puntos que se pueden detectar y observar en las siguientes imágenes. Se trata de dos capturas de pantalla que reflejan la interfaz con la que entra en contacto un redactor de cursos de *InGenio* en el momento de la creación de nuevo material. Como se puede observar, al ejercicio se le asigna

automáticamente el nombre del tipo de plantilla que se está utilizando para crear ese ejercicio, un número de identificación (Id), la fecha de creación y el autor que lo ha creado. El redactor también puede incluir información extra a modo de descripción. Todos estos datos le ayudarán tanto a él como al resto de usuarios a ubicar fácilmente el ejercicio en el conjunto de las unidades que componen el curso. En el apartado de “descripción” se le asigna un nombre al ejercicio, en el de “sección” se incorpora la parte del FCE a la que pertenece y en el de “contenido” el texto en su totalidad. Para su edición y para poder dotarle de un formato aceptable, se ha de utilizar un programa de edición de páginas web como *Macromedia Dreamweaver* o *Front Page*.

Ejercicio				
Tipo	Id	Descripción	Fecha	Autor
2	Opción múltiple (de respuesta única)	5534	The Asian Overground? - Reading - Question 1	07/09/2009 - 11:09

Sección:

Descripción:

Enunciado:

Texto posterior:

Contenido:

**Atributos**

Tipo de clip:  Auto iniciar clip:  Limitar tiempo/segundos (0=sin límite):

Incluir foto:  Puede reiniciar el ejercicio:  Aleatorizar:

Limitar intentos (0=sin límite):

**Opciones - Opción múltiple (de respuesta única)**  
 Marcar las opciones correctas.

Imagen 22: Interfaz del redactor en la plantilla “multiple choice (single-selection)”

A continuación puede observarse el listado con las diversas opciones de respuesta posibles para la pregunta incorporada también en la parte final de la sección de “contenido”. Cuando el autor marca la respuesta correcta, el sistema es capaz de identificar automáticamente cuándo el alumno ha respondido bien y por tanto emite un *feedback* positivo, o cuándo la respuesta ha sido errónea y ha de emitir un *feedback* alentador para continuar con la progresión. El autor de un determinado ejercicio puede también incorporar claves o pistas –“hints”– para que el alumno pueda percibir las al llegar a esa sección. Como puede comprobarse, el sistema incorpora multitud de utilidades para facilitar la labor de aprendizaje y preparación de los destinatarios del curso.

Incluir foto: | Ninguno ▾      Puede reiniciar el ejercicio: | Sí ▾      Aleatorizar: | No ▾

Limitar intentos (0=sin límite):

**Opciones - Opción múltiple (de respuesta única)**  
 Marcar las opciones correctas.

Opciones	Pistas
<input type="checkbox"/> A- The most traditional and typical dish has always been fish and	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> B- The influence of grandparents is inevitable and customs are r	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/> C- Chicken tikka masala, a traditional dish inherited from the In	<input type="text"/>
<input checked="" type="checkbox"/> D- A dish which first appeared in the UK by receiving the influen	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="text"/>

**FEEDBACK**

**Ficheros de imagen**  
 No cargado

Transferir imagen al servidor

**Fichero de audio/vídeo**  
 No cargado

Transferir fichero de audio/vídeo

**Enlaces de audio**  
 No cargado

Transferir fichero de audio

Intranet local      100%

Imagen 23: Continuación de la interfaz del redactor en la plantilla “multiple choice (single-selection)”

El aspecto final del ejercicio o la interfaz que el alumno encontraría ya en el momento de la realización del mismo sería el que se muestra a continuación, aunque debe alertarse sobre el hecho de que el sistema presenta las preguntas con su respectivo listado de respuesta múltiple en pantallas separadas, por lo que el alumno ha de ir progresando haciendo clic en la flecha de avance:



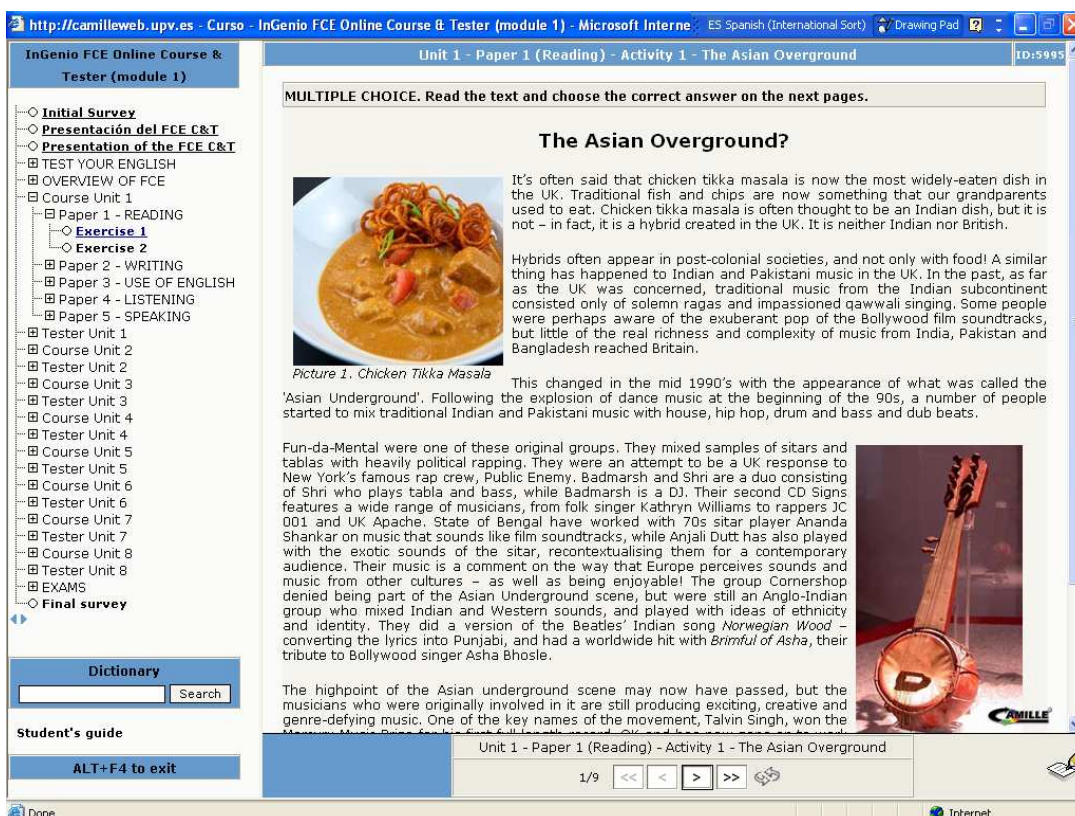


Imagen 24: Interfaz del alumno para el ejercicio “Multiple Choice” de la sección “Reading” en la Unit 1 (pantalla de lectura del texto)

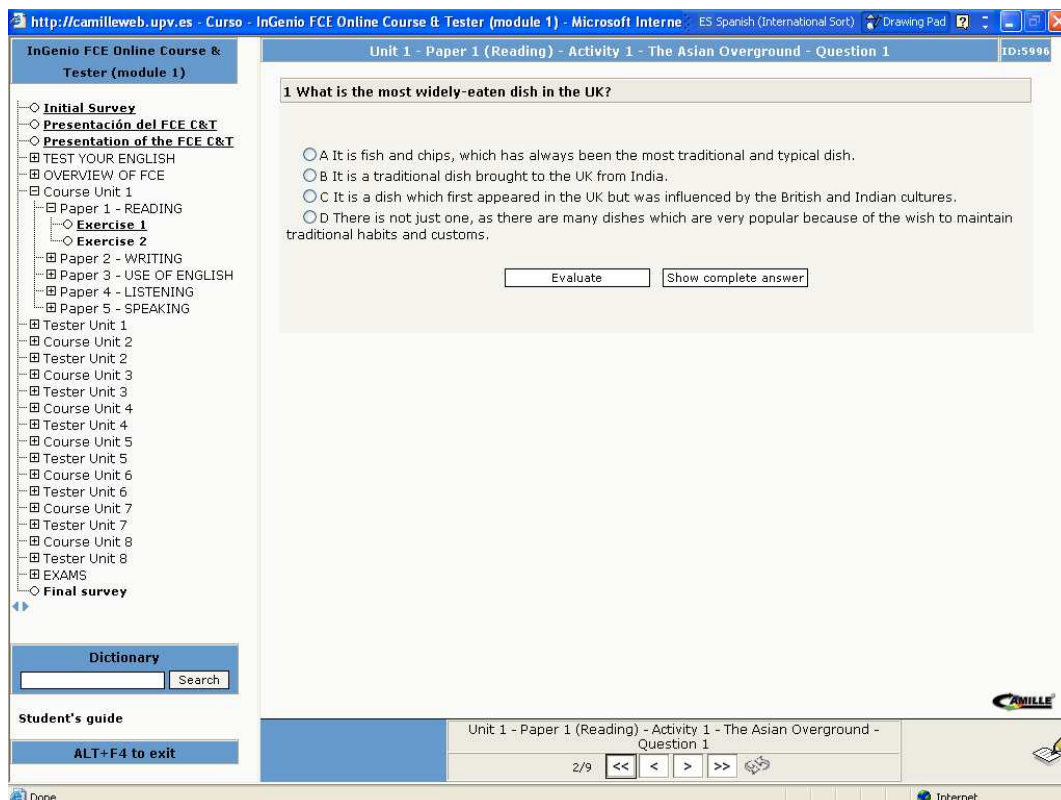


Imagen 25: Interfaz del alumno para el ejercicio “Multiple Choice” de la sección “Reading” en la Unit 1 (pantalla de acceso a las preguntas de opción múltiple)

El segundo tipo de ejercicio incluido en esta sección o *paper* recibe el nombre de “Gapped Text”. Esta tipología consiste en un texto, del que se habrán eliminado algunas de sus frases, mostrando los respectivos huecos para que el alumno lo complete con las opciones que se aportarán a modo de listado. Con este tipo de ejercicios se pretende que el estudiante desarrolle las destrezas necesarias que le lleven no sólo a comprender un texto, sino que también le permitan captar su estructura, así como los elementos de cohesión y coherencia, de tal modo que pueda detectar qué estructuras serían las que mejor encajan con el resto de los contenidos del texto en el que se encuentran ubicados. El número de huecos será de cinco y el número de posibles estructuras para encajar dentro de la totalidad del texto será de siete. De este modo, el alumno no sólo deberá ir descartando y alternando entre las cinco opciones posibles, sino que también habrá de excluir las dos que se adecuen en menor medida al contexto y el significado del texto original.

### TEXTO CON 5 HUECOS

#### LISTADO DE 7 POSIBLES FRASES PARA ENCAJAR EN ESOS HUECOS

Las recomendaciones incluidas en el *Handbook for Teachers* (FCE) indican que el alumno debe leer el texto en su totalidad, a pesar de los huecos, antes de comenzar a plantearse la resolución de la misma. Esto le permitirá obtener una idea general del contenido, así como visualizar la estructura y el desarrollo de las diferentes ideas que lo componen. La información que rodea al hueco es fundamental, y esto es algo a lo que los alumnos deben prestar mucha atención, pero también los creadores de los ejercicios para dar lugar a materiales mejor adaptados y más eficaces. Según el manual, los alumnos pueden cometer fallos al precipitarse leyendo sólo la información que precede al hueco.

La preparación para este tipo de ejercicios debe incorporar una amplia variedad de aspectos lingüísticos que marquen el desarrollo lógico y coherente de un texto, como pueden ser palabras, expresiones o construcciones temporales, de causa o efecto, de ejemplificación, elementos de argumentación o contraste, de repetición, de concordancia de tiempos, los pronombres, etc. El dominio de estos puntos permitirá que un alumno halle la respuesta correcta cuando el significado entre dos posibles oraciones sea muy similar. También en el caso de la tipología dos, la recomendación es no prestar atención a las palabras sino al significado en su totalidad antes de tomar una decisión u otra.

La elaboración de este tipo de ejercicio requiere de una lectura concisa y concentrada del texto que conformará la base del mismo. El autor debe detectar qué oraciones podrían eliminarse y cuáles no. De este modo, no se deberían eliminar aquellos puntos que se consideren clave para la estructura o la comprensión del texto. Las opciones que podrían sustituirse por los espacios en blanco deberían ser aquellas recuperables a través de los elementos textuales y contextuales que la rodean, guardando una relación con ellos. Este hecho obliga a que, durante la creación del ejercicio, se sigan con mucha atención y se detecten con claridad los contenidos conceptuales, el contexto, las ideas y los elementos de coherencia y cohesión que configuran dicho texto. Las opciones incorrectas deberán aproximarse también al contenido del texto y no deben ser muy diferentes de aquellas que sí son correctas, con el fin de que no se detecte a simple vista cuál es la respuesta adecuada para el ejercicio, pues este hecho evitaría que el alumno tratara de captar los diversos matices de un determinado texto al no leerlo con detenimiento y atención. También hay que evitar que el hueco no quede lo suficientemente bien definido o aportar opciones que guarden mucha relación entre sí, pues esto complicaría en gran medida la labor del estudiante, que normalmente podría pensar que más de una opción sería perfectamente correcta en un determinado hueco. A continuación se incorpora un ejemplo:

### **Migratory Movements**

Throughout Europe, the popular consensus seems to be that immigration is out of control, and that whole nations are in danger of being 'swamped' by the tide of immigrants. (1) \_\_\_\_ And yet Western Europe, with its low birth rate and aging population, needs foreign workers, not only for low-paid manual work, but also for highly skilled work in fields such as information technology.

Immigration is not new, and over the last two centuries many countries have actively encouraged it in times of labour shortage. There is plenty of evidence to show that countries with high immigration rates also experience vigorous economic growth. (2) \_\_\_\_

One of the fears most commonly voiced is that immigrants are 'stealing our jobs', and yet if you analyse what is actually happening this is clearly not true. (3) \_\_\_\_ This is low-paid work, and the native population isn't interested in these jobs. In the UK there is a chronic shortage of nurses, and a policy of recruiting from abroad to fill these vacancies. Go to any building site in Western Europe, and chances are you will find a large number of immigrant workers, again doing jobs that the locals don't want to do.

(4) \_\_\_\_ A common attitude is that ‘if they want to come and live here they should adapt to our way of life’. However, whilst a certain amount of integration is, of course, desirable, it is unrealistic to expect people to change their way of life entirely, and totally unreasonable to ask them to change their religion. This attitude also ignores the benefits that an influx of immigrants can bring, to the arts for example, or by increasing the variety of shops and restaurants in a community. (5) \_\_\_\_ A recent survey found that 66% of Norwegians agreed that ‘most immigrants enrich the cultural life in Norway’.

European leaders need to acknowledge the fact that immigration is not only inevitable, but desirable, and create a more flexible labour market that will facilitate the movement of workers to where they are needed. Our politicians need to stand up and admit that immigration is a good thing. Only then will we be able to move forward towards a more tolerant and prosperous society.

**GAPPED TEXT.** Read the article. Five sentences have been removed. Choose from sentences A-G to fill each gap. You can only use five sentences.

**A** In Spain, for example, large numbers of immigrants from North Africa and Central America work in the agricultural sector, picking fruit and vegetables.

**B** The new passport card is a limited use passport in a wallet sized format.

**C** There are often protests against the building of places of worship, such as mosques, by the immigrant population.

**D** Politicians are playing on these fears by promising tighter laws aiming to make it harder, if not impossible, for economic migrants to make a new life in Europe.

**E** Once incorporated into the workforce, immigrants pay taxes and spend money like everyone else, and contribute to the economy in a positive way.

**F** Individuals already physically present can apply for asylum, provided they meet the definition of a refugee and are not barred by law from applying for or being granted asylum.

**G** It should be pointed out that not all parts of Europe share this attitude.

La plantilla de *InGenio* utilizada para la creación de este tipo de ejercicios ha sido la de “Gap-filling exercises”. Como ya se ha mencionado anteriormente, ésta es la plantilla que más se ha utilizado para la creación de los ejercicios que se adaptan con exactitud a la tipología de los que se incluyen en el examen. El caso del segundo tipo de ejercicio de la sección de comprensión escrita es un ejemplo. El creador de este tipo de actividad

ha de tener unos conocimientos o nociones básicas en lenguaje de programación para que los resultados sean óptimos. En la sección destinada a la introducción, se suele incluir el enunciado del ejercicio, también es posible introducir notas en relación con los contenidos que se incluyen y finalmente, los contenidos, donde queda ubicado el texto con sus respectivos huecos. Al crear los huecos, se incorporan también, en formato oculto, las opciones correctas (A, B, C, D, F, G o H) y en el apartado siguiente se incorporan las siete opciones disponibles. A continuación, se muestra una captura de pantalla con la interfaz que visualiza el redactor durante la fase de creación del presente ejercicio:

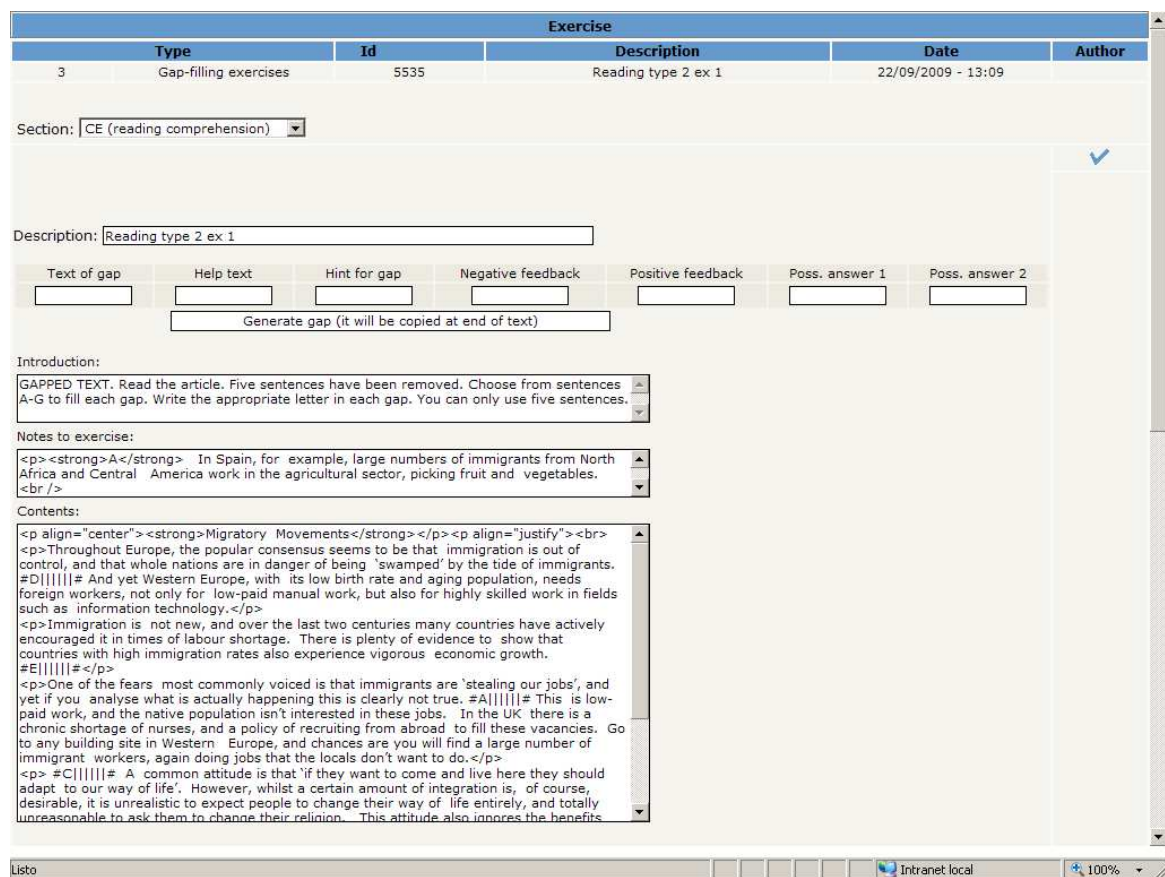


Imagen 26: Interfaz del redactor en la plantilla “Gap filling”

El aspecto final del ejercicio tal y como se podrá visualizar en la interfaz del alumno será el siguiente:

The screenshot shows the InGenio FCE Online Course & Tester interface. The main content area displays a 'GAPPED TEXT' exercise for Unit 6 - Paper 1 (Reading) - Migratory Movements. The exercise includes a bar chart titled 'IMMIGRANTS IN EUROPE BY REGION OF ORIGIN 2005' and a text passage with three gaps for students to fill.

Region of Origin	Percentage (%)
Caribbean	1
East Asia	2
South East Asia	4
South Asia	6
North America	3
South America	5
Central America	0
Caribbean	2
European Union	29
Rest of Europe	14
Former USSR	4
Middle West and North Africa	22
Southern Africa	3
Sub-Saharan Africa	5

The text passage contains three gaps for students to fill:

Throughout Europe, the popular consensus seems to be that immigration is out of control, and that whole nations are in danger of being 'swamped' by the tide of immigrants. (1)  And yet Western Europe, with its low birth rate and aging population, needs foreign workers, not only for low-paid manual work, but also for highly skilled work in fields such as information technology.

Immigration is not new, and over the last two centuries many countries have actively encouraged it in times of labour shortage. There is plenty of evidence to show that countries with high immigration rates also experience vigorous economic growth. (2)

One of the fears most commonly voiced is that immigrants are 'stealing our jobs', and yet if you analyse what is actually happening this is clearly not true. (3)  This is low-paid work, and the native population isn't interested in those jobs. In the UK there is a chronic shortage of nurses, and a policy of recruiting from

Imagen 27: Interfaz del alumno para el ejercicio “Gapped text” de la sección “Reading” en la Unit 6

La tercera parte de la sección “Reading”, “Multiple Matching”, se dedicará a ejercicios en los que el estudiante habrá de comprender cuatro textos breves que guardan una conexión temática y habrá de ser capaz de asociar un listado de 15 ideas con uno de los cuatro textos, el que más se ajuste al contenido al que se hace referencia. Con este tipo de ejercicio se pretende que el alumno sea capaz de detectar los matices de cada uno de estos textos y por tanto, pueda asociar las determinadas ideas con su correspondiente texto.

#### 4 TEXTOS

#### 15 IDEAS CONECTADAS CON ESTOS TEXTOS; A, B, C Ó D.

Según el *Handbook for Teachers* (FCE), los alumnos necesitarán contar con las destrezas de lectura “skimming” y “scanning”, con el fin de detectar de un modo más eficaz la información específica que compone cada texto. En este caso, resultan necesarias tanto la precisión como la velocidad. Las recomendaciones indican que los alumnos deberían reflexionar acerca de qué partes concretas unirían un fragmento u oración con un determinado texto, lo que implicaría elegir la opción correcta cuidadosamente. Para este tipo de ejercicio es aconsejable una

preparación basada en la lectura de textos de entrevistas, reseñas o artículos en las que diferentes personas informen sobre sus preferencias, gustos, trayectoria profesional u opiniones. Es aconsejable reflexionar a fondo sobre los contenidos incorporados en cada texto. En el contexto del aula, se podría realizar mediante la organización por grupos de modo que se formulen preguntas entre compañeros que ayuden a detectar las claves. Si la práctica es individual o se lleva a cabo de modo autónomo, los estudiantes pueden plantearse esas cuestiones a sí mismos, basando su actitud en la constancia e interés que suele caracterizar a los alumnos que aprenden una lengua de forma autónoma.

El creador de este tipo de ejercicios ha de seleccionar textos divisibles en cuatro o más secciones o textos breves que compartan una base común. Estas secciones deberán presentar ideas o conceptos que las relacionen con el resto, pero a su vez, deberán gozar de la autonomía suficiente que posibilite relacionar unas ideas con uno de los fragmentos y no con otro de los que le acompañan en el planteamiento de la actividad. A la hora de elaborar los posibles enunciados que se deberán adjuntar a los fragmentos textuales, los autores del curso deben ser muy cuidadosos y se han de extraer matices del contenido que posibiliten explotar al máximo un determinado texto. Se incluirán oraciones que puedan mostrar puntos comunes, pero también algún matiz diferenciador sutil que las relacione de modo más ajustado con algún fragmento concreto. Un ejemplo de este tipo de ejercicio durante la fase de creación es el siguiente:

### **Allanby Consulting Internal Report**

John O'Neill, a global economist at Goldman Sachs London, recently produced a report on the economic outlook of what he termed the 'BRIC countries' – Brazil, Russia, India and China. Allanby Consulting decided to produce this confidential in-house report on the economic future of these four countries. All four countries are set for dramatic economic growth that will lead to considerable redistribution of the world's wealth. This report considers some of the issues that may threaten this development.

**A Brazil:** is currently undergoing impressive development. This has primarily been fuelled by China's demand for the country's raw materials. China is investing heavily to improve Brazil's infrastructure to facilitate the export of metal ores, timber and food supplies. Currently 50 million Brazilians live in rural and urban poverty. As has happened in China millions of these people will be removed from poverty as the economy develops but just how many will be left behind? Could this disadvantaged section of society be a cause of future social conflict? Brazil is becoming an important global supplier of food, primarily soya

beans. However, the Amazon rainforest is being destroyed at an alarming rate. In the future this may lead to drought in the south of the country which could threaten this food production.

**B Russia:** supplies of gas and oil make Russia a formidable hydrocarbon power. Moscow may now be a consumer paradise but the rest of the country lags far behind in terms of economic growth. The country's legal and political infrastructures need to develop and be reinforced. The country is too dependant on oil supplies and needs to diversify into other sectors, especially IT. Low levels of population growth and a poor healthcare infrastructure pose another threat to the country's development.

**C India:** last year Infosys, the successful Bangalore-based IT company, received 800 applications for 100 internships for non-Indian nationals. The company received a total of 1 million job applications from qualified Indian graduates. The Indian education system has prepared the country well for its growth in the IT sector. Graduates no longer need to leave India to develop a career. Faith and religion are important in India –will economic growth and increased wealth lead to a decline in religious belief as has happened in Western Europe? The rural poor are rapidly being left behind by urban growth, the government need to address this issue. Drought in the north of the country is an increasing problem that may threaten food supplies.

**D China:** 70% of the clothes bought in the US are now made in China. Consumer electronics, the car industry, the car component industry all are developing rapidly. Multinationals are now opening research facilities in China. Millions of Chinese people have been pulled out of poverty over the last 10 years. The impact of the country's recent economic growth on the environment has been very high. There is a risk of drought in the north of the country which may threaten supplies of wheat and other grains. The political situation remains uncertain. How will the Communist Party adapt to the demands of the growing affluent middle classes?

**MULTIPLE MATCHING.** Read the text again and for ideas 1-15 below choose the correct paragraph. Each paragraph may be chosen more than once.

1. Great consumption of their products in other countries.
2. The capital's wealth does not represent the rest of the country.
3. China's demand is being very important.
4. The economic development is not the only requirement.
5. Research is fostered by international companies.
6. The development of infrastructure is fostered by other countries.
7. Diversification is one of the key issues.
8. Not everybody will be removed from poverty.



9. The destruction of nature would cause environmental problems.
10. The economic situation of millions of people has been improved in recent years.
11. Health has not been one of the priorities in recent years.
12. Existence of a good Education system.
13. It is thought that the economic changes would cause politic modifications.
14. Nowadays, nationals do not have to leave their country.
15. It could be similar to the European situation.

La plantilla utilizada para la creación de este tipo de ejercicio es la conocida como “Association exercises”. En ella se incluye el enunciado del ejercicio en el apartado de introducción y los diferentes textos en bloque en el apartado de contenidos. Se trata de una plantilla que incorpora las utilidades a las que ya se ha aludido anteriormente, relativas a la introducción de límites para el tiempo o en el número de los intentos que puede tener un alumno para la realización de los ejercicios. En el apartado de “Options-Association Exercises”, se incluyen las opciones que identifican a cada uno de los fragmentos del texto (A, B, C y D). Estas serán las opciones posibles que se despliegan en la segunda de las siguientes capturas de pantalla. En ella se muestran las 15 oraciones o ideas que el alumno deberá relacionar con uno de los cuatro fragmentos.

Exercise				
Type	Id	Description	Date	Author
11	Association exercises	5537	Reading type 3 ex 1	24/09/2009 - 10:09

Section: CE (reading comprehension)

Description: Reading type 3 ex 1

Introduction:

<p><strong>MULTIPLE MATCHING.</strong> Read the text and for ideas 1-15 below choose the correct paragraph. Each paragraph may be chosen more than once.</p>

Notes to exercise:

Contents:

<br /><p align="center"><strong>Allanby Consulting Internal Report</strong><strong></strong></p>

<p align="left">John O'Neill, a global economist at Goldman Sachs London, recently produced a report on the economic outlook of what he termed the 'BRIC countries' - Brazil, Russia, India and China. Allanby Consulting decided to produce this confidential in-house report on the economic future of these four countries. All four countries are set for dramatic economic growth that will lead to considerable redistribution of the world's wealth. This report considers some of the issues that may threaten this development.</p>

<p align="left"><strong>A Brazil:</strong> is currently undergoing impressive development. This has primarily been fuelled by China's demand for the country's raw

**Attributes**

Type of clip: None Auto-play clip: No Time limit (0=no limit): 0

Exercise can be reloaded: Yes Randomize: No Limit of attempts: 0

Show answer: Yes

**Options - Association exercises**

Answers

A

B

C

D

Imagen 28: interfaz del redactor en la plantilla “Association exercises”

## Capítulo 4

Options

1. Great consumption of their products in other countries.	D
2. The capital's wealth does not represent the rest of the country.	B
3. China's demand is becoming very important.	A
4. The economic development is not the only requirment.	B
5. Research is fostered by international companies.	D
6. The development of infrastructure is fostered by other countri	A
7. Diversification is one of the key issues.	B
8. Not everybody will be removed from poverty.	A
9. The destruction of nature would cause environmental problem	A
10. The economic situation of millions of people has been improv	D
11. Health has not been one of the priorities in recent years.	B
12. Existence of a good Education system.	C
13. It is thought that the economic changes would cause politic m	D
14. Nowadays, nationals do not have to leave their country.	C
15. It could be similar to the European situation.	C
	A
	A
	A
	A
	A
	A
	A
	A
	A
	A
	A

**FEEDBACK**  
Edit

**Image file**  
Not loaded

Lista Intranet: local 100%

Imagen 29: Interfaz del alumno para el ejercicio “Multiple Choice” de la sección “Reading”

Como puede comprobarse, cada una de las 15 ideas consta de una pestaña en la que se desplegarán las opciones, A, B, C y D, para que el alumno seleccione la correcta.

La apariencia final de la actividad en la interfaz del alumno es la siguiente:



Imagen 30: Interfaz del alumno para el ejercicio “Multiple matching” de la sección “Reading” en la Unit 6

## Writing (Expresión escrita)

Es amplia la variedad de posibilidades que ofrece el entorno de CALL en relación a la práctica de la presente destreza, que podrían ir desde los procesadores que permiten la edición de texto hasta todas las herramientas de edición que ponen a disposición del usuario las diferentes plataformas de aprendizaje o las herramientas complementarias, por ejemplo de consulta, que podrían utilizarse para dar lugar a mejores resultados. Levy y Stockwell (2006) también se acuerdan de los canales escritos de comunicación mediada por ordenador como elemento para la práctica de dicha destrezas, aunque, en situaciones comunicativas sincrónicas, la tendencia sea a la producción de textos de mucha mayor brevedad. En el caso de situaciones comunicativas asincrónicas, sí que podríamos encontrar, por ejemplo, a través de un texto enviado por *email*, escritos de mayor longitud que podrían permitir un análisis más exhaustivo del modo en el que los formatos o dispositivos tecnológicos

contribuyen o sirven como canal para la práctica de la destreza que nos ocupa. En palabras de Levy y Stockwell (2006), podríamos prestar atención, por ejemplo, a los rasgos tanto estilísticos como sintácticos de un texto producido por un alumno. No se puede dejar al margen que el hecho de escribir un texto haciendo uso de Internet permitiría al alumno disponer de una cantidad inagotable de información y de modelos a seguir con los que fundamentar tanto la forma como el fondo del texto que está produciendo.

La capacidad de escribir en una lengua extranjera y en concreto en inglés siempre puede verse como una destreza capaz de fomentar la comunicación en todas las esferas de la vida actual. Se considera que el papel de la escritura ha cambiado, desde su función de simple transmisor de información a su papel como transformador del conocimiento y creador también de conocimiento nuevo. Autores como Hamp-Lyons (1991) señalan que existen dos modos principales de acceder a la evaluación de la expresión escrita: directo e indirecto. Con respecto al primero, un estudiante o examinando debería escribir un texto con carácter continuado a partir de una serie de instrucciones o criterios encargados de consolidar y dotar de cohesión y coherencia a dicha producción. El estudiante o examinando contaría con libertad en su producción, y posteriormente, durante la fase de evaluación, el texto resultante sería normalmente leído por más de un evaluador. En el caso de la modalidad indirecta, se tendrían en cuenta otros aspectos relacionados, por ejemplo, con el uso general y gramatical de la lengua. Incluimos a continuación una clasificación que recoge las diversas dimensiones de la modalidad directa, así como algunos de los ejemplos relacionados con cada dimensión:

Tabla 2: Dimensiones de las tareas asociadas a la modalidad directa de evaluación de la expresión escrita. Adaptada de: Purves et al. (1984: 397-8) y Hale et al. (1996), recogida en Weigle (2009: 63).

<b>Dimensión</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Tema</b>	Propio, familiar, escolar, tecnológico, etc.
<b>Estímulo</b>	Texto, textos múltiples, gráfico, tabla
<b>Género</b>	Ensayo, carta, carta informal, nota informal, anuncio
<b>Tarea retórica</b>	Narración, descripción, exposición, argumentación
<b>Modelo de exposición</b>	Proceso, comparación / contraste, causa / efecto, clasificación, definición

<b>Demandas cognitivas</b>	Reproducción de hechos / ideas, organización / reorganización de la información / solicitud / análisis / síntesis / evaluación
<b>Especificación de:</b>	<u>Participantes</u> : propia, profesor, compañeros de clase, público general <u>Papel/función</u> : propio / observador externo, otro / asumido <u>Tono, estilo</u> : formal / informal
<b>Extensión</b>	Menos de media página, de media página a una página, entre 2-5 páginas
<b>Tiempo permitido</b>	Menos de 30 minutos, 30-59 minutos, 1-2 horas
<b>Apuntes a utilizar como base</b>	Preguntas vs. afirmaciones, datos implícitos vs. explícitos, cantidad de contexto proporcionado
<b>Elección de los apuntes</b>	Elección vs. no elección
<b>Modo de transcripción</b>	Escrito a mano vs. uso de procesador
<b>Criterios de evaluación</b>	En primer lugar el contenido y la organización; en primer lugar la precisión lingüística; sin especificar

Las secciones o actividades destinadas a la práctica de la expresión escrita suelen caracterizarse por requerir una corrección más personalizada y el seguimiento de los progresos de forma individualizada. En el caso de un curso preparatorio de las características del que se viene planteando, si el curso es impartido bajo la atención y supervisión de un tutor, esta atención individual sí es posible. Pero si la preparación se lleva a cabo de modo autónomo, el alumno sólo podría obtener una corrección personalizada si tuviera acceso a un profesor de inglés o si pudiera contactar con un hablante nativo con los conocimientos lingüísticos que le permitieran emitir un *feedback* correctivo y útil para poder progresar y avanzar. En el caso del presente curso, el objetivo es introducir secciones en las que se explique de forma detallada qué se espera de cada una de las tipologías textuales que forman parte del examen, así como la descripción exhaustiva de cada una de las partes de las que deben constar los textos que el alumno ha de ser finalmente capaz de producir. La sección de “Writing” incorporará un espacio destacado de consejos útiles y expresiones idiomáticas que favorezcan la producción de textos mucho más completos, ricos e idiomáticos. Dichas secciones, de acuerdo a lo mostrado anteriormente, incorporan contenidos teóricos que permiten al alumno conocer las bases y adquirir estrategias que le permitirán la redacción de textos de mayor consistencia.

Una vez se han incorporado los contenidos teóricos o las explicaciones que conciernen a las diversas tipologías textuales integradas en la sección de producción escrita, las actividades planteadas requerirán al alumno que produzca textos propios que imiten los parámetros establecidos previamente. Para llevar a cabo la corrección de dicha producción, el alumno podrá enviar a un tutor sus textos, escritos mediante un procesador como el *Word Microsoft Office*, en aquellos casos en los que el curso FCE de *InGenio* no ponga a disposición del alumno una ventana de edición dentro de la propia plataforma que permita la recepción automática del texto producido sin necesidad de canales externos. Si la labor de aprendizaje o seguimiento del curso preparatorio tiene lugar de forma autónoma o independiente, el alumno podrá crear sus propios documentos mediante un procesador y llevar a cabo la corrección de dichos textos a través de un estudio comparativo del documento propio y la plantilla con textos modelo o ejemplo de cada una de las tipologías.

Las secciones de las unidades del curso preparatorio destinadas a “Writing” incorporarán la práctica con diferentes tipologías textuales; artículo, *email*, carta (formal e informal), ensayo, reseña, relato breve, etc. De este modo, se han incorporado en los materiales tanto datos teóricos como consejos y modos de producción de las diferentes tipologías textuales, así como ejemplos que cubren todas las variantes. Su fin será familiarizar a los alumnos con el material escrito que finalmente deberán ser capaces de producir por sí mismos, dominando las estructuras a seguir, los estilos que respetar, las expresiones a utilizar, etc. Según indica Cunningsworth (1995), el estilo del inglés escrito guarda, en la mayoría de los casos, diferencias significativas con respecto al inglés hablado. De cara a los alumnos, se debe incidir sobre esta distinción con el fin de que se adapten de un modo más efectivo a las exigencias que integran cada sección.

Como se viene mencionando, es de vital importancia de cara a la correcta superación de la sección “Writing” del examen oficial FCE, que el alumno adquiera las competencias suficientes que le permitan escribir diferentes tipos de textos. La primera de las dos partes que lo integran tiene un componente de obligatoriedad que hace que el candidato haya de escribir el texto que le sea requerido, una carta o un *email*, de entre 120-150 palabras. Dicho texto tiene que estar basado en otro texto base que se le presenta, que el candidato ha de leer y al que ha de dar respuesta, teniendo, por ejemplo, que pedir perdón, llevar a cabo algún tipo de comparación, describir, explicar, expresar una opinión, justificar alguna idea, persuadir, recomendar o sugerir algo. La segunda parte consiste en escribir un artículo, ensayo, carta, informe, reseña o historia de 120 a 180

palabras. Una de las claves o bases, en las que basar la respuesta, que se puede ofrecer es la lectura de una situación determinada para posteriormente escribir dicha respuesta utilizando el tipo de texto y los criterios que más se ajusten. Para la práctica y la formación para la correcta realización de este tipo de ejercicios, el curso publicado a través de *InGenio* ofrece, tal y como se ha reflejado en la sección que versaba sobre contenidos de teoría, formación sobre estructura, aspectos importantes, expresiones, modelos a seguir, ejemplos aclaratorios, consejos útiles, etc. para que el alumno o candidato conozca con mayor rigor las exigencias del examen oficial. Dependiendo del tipo de pregunta que se plantee al alumno, éste habrá de aconsejar, comparar, describir, explicar, expresar opinión, justificar o recomendar. Muchos de los ejercicios incluidos, entre los que se encuentra el ejemplo que se muestra a continuación, parten con el cometido de aportar al alumno situaciones similares a las que puede encontrar en la prueba oficial.

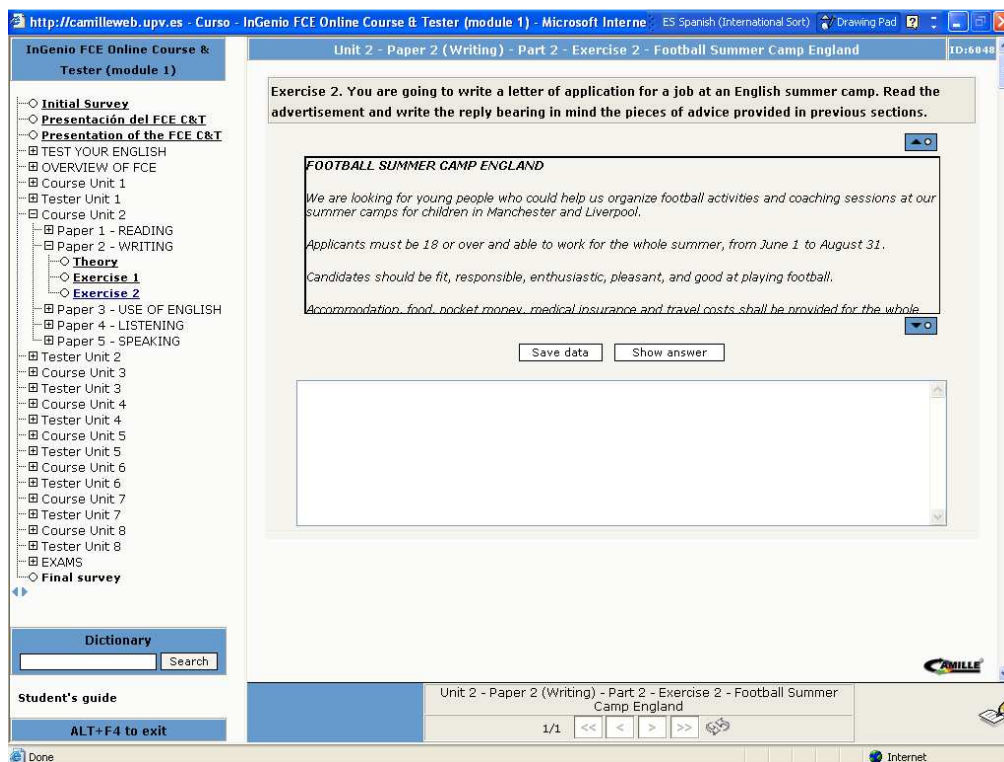


Imagen 31: Interfaz del alumno para uno de los ejercicios de FCE "Writing" en la *Unit 2*

De acuerdo con la información que se desprende del *Handbook for Teachers* (FCE), los candidatos escriben con mayor eficiencia cuando los textos que producen se ajustan a sus experiencias o intereses propios. En el momento de preparar a los alumnos para el examen, uno de los puntos más importantes consiste, por tanto, en lograr la familiarización de éstos con el examen y con el tipo de actividades que conforman el mismo. El alumno deberá leer con atención los requisitos y bases del texto que

deberá producir, subrayando los aspectos más importantes. A continuación, la recomendación es que elaboren y planifiquen un esquema que dé cabida a todos los puntos que se tratarán y detectar con claridad el nivel, estilo y tono de lengua que se demanda.

Entre los contenidos a potenciar en las secciones de “Writing” para afrontar el examen FCE, destaca la importancia de hilar con coherencia y unir las ideas mediante los conectores apropiados. Con respecto a este punto, muchas de las secciones teóricas que componen las secciones de “Writing” de las diversas unidades incorporan apartados destinados a formar a los alumnos para el correcto empleo y utilización de este tipo de recursos, capaces de dotar de mayor coherencia y cohesión a los textos compuestos por los mismos. Todos estos aspectos forman parte del proceso y de la intención de fomentar el componente lógico de los textos producidos y serán decisivos para la obtención de mayor o menor puntuación en el examen. Del mismo modo, se requiere que los alumnos utilicen expresiones o palabras de mayor complejidad. El uso de los signos de puntuación es otro de los recursos que debe potenciarse de cara a un texto mucho mejor organizado y que pueda transmitir de modo más efectivo las ideas de las que el candidato pretende dejar constancia. Se recomienda al alumno prestar atención a todas estas cuestiones y evitar pérdidas de tiempo en actuaciones ineficaces, tales como el recuento manual de las palabras de las que consta su texto. Detectar la extensión correcta del texto producido es una tarea sencilla si se ha realizado la suficiente práctica durante la fase de preparación. El uso de diccionarios no está permitido, por lo que durante la fase preparatoria también es aconsejable tomar conciencia de lo que supone trabajar sin este tipo de materiales de consulta.

Tanto en el caso de la primera parte como en el de la segunda, es aconsejable que los alumnos incluyan ideas relevantes, aportando detalles, informando sobre aficiones, dando datos acerca de las causas o porqués de toda la información proporcionada, que a su vez deberá caracterizarse por ser relevante. Leer con atención el enunciado permite a los alumnos escribir cartas, *emails* o el resto de tipos de texto en un tono más apropiado y adecuado a las exigencias planteadas. La estructuración, como ya se ha mencionado, es un punto de vital importancia y, en ella, la separación por párrafos que limiten muy bien las ideas es un factor fundamental, pues esto hará que el corrector del examen siga el texto con mayor fluidez y la nota sólo pueda verse afectada de forma positiva. Los alumnos deben basar su práctica y preparación en la asimilación de todos estos aspectos, teniendo también en mente la asimilación y aprendizaje de



otros puntos clave, como pueden ser la variedad de estructuras gramaticales o el uso de nuevo vocabulario o expresiones.

### ***Use of English (Inglés en uso; gramática y vocabulario)***

Levy y Stockwell (2006: 185) establecen una distinción entre tres formas diferentes para la práctica y la enseñanza de la gramática haciendo uso de las posibilidades que ofrece un entorno CALL: “grammar tutorial exercises”, “learner-centered grammar instruction” y “communicative grammar instruction”. Pasamos a reflexionar brevemente acerca de los rasgos atribuibles a cada una de estas posibilidades. En el caso de la primera, “grammar tutorial exercises”, Levy y Stockwell hablan de una tipología asociada al ejercicio tradicional ofrecido por el entorno CALL (“drill-based grammar activities”). Según dichos autores, se trata de una tipología que ha sufrido las mayores críticas por aquellos que tratan de hacer del aprendizaje de lenguas un proceso más novedoso e innovador, especialmente por aquellos que han optado más por guiar la práctica y el aprendizaje de los contenidos gramaticales en base a un tipo de actividad más basada en la comunicación. Sin embargo, son muchos los docentes, especialmente los recién llegados a dicho campo, los que asocian CALL a este tipo de ejercicios (Levy y Stockwell, 2006). Levy y Stockwell citan a Healey (1999), quien explicó, en relación a la idea presentada anteriormente, que hay alumnos que prefieren aprender las reglas antes de intentar utilizar esas nuevas formas en entornos o situaciones reales de comunicación, pues contar con el conocimiento y el dominio de las mismas les permite sentir mayor tranquilidad y seguridad de cara a su futura puesta en práctica en dichos entornos o situaciones. En este sentido y en la consideración de los parámetros que fija el examen oficial *First Certificate in English*, se ha optado por respetar fundamentalmente la tipología de ejercicio del examen, acompañada de ejercicios de práctica de carácter más tradicional y con explicaciones tanto escritas como en formato audiovisual de las reglas y consejos que han de tenerse en cuenta para producir oraciones que respondan a mayores estándares de corrección. Sin embargo, tal y como alertan Levy y Stockwell (2006), no deberíamos quedarnos en un análisis simplista de este tipo de ejercicios. Uno de los objetivos fundamentales a la hora de desarrollar ejercicios para la práctica gramatical o de vocabulario ha sido el de tratar de ofrecer oraciones muy meditadas en torno a su significado y al uso real de la lengua, con el fin de que, trabajando con ellas, puedan visualizarse y adquirirse criterios y competencias basadas en la comunicación y en el uso o empleo real de la lengua que se está aprendiendo. McCarten y

McCarthy (2010: 30) señalan lo siguiente en relación a la sección del curso a la que nos estamos refiriendo: “the identification of lexicogrammatical features is only the beginning of the process of syllabus construction and activity design, and a multitude of factors play into the mediation of corpus insights leading to the production of usable, motivating, efficient and effective materials”.

La práctica gramatical basada o centrada en el estudiante tiene como cometido conseguir que sea el alumno el que deduzca las reglas gramaticales, de modo que no se le presentarían directamente. En el caso de la distribución que se ofrece en el curso publicado a través de *InGenio*, el alumno puede elegir libremente cuál es el orden que desea seguir. Es decir, si un alumno considera que cuenta con un nivel suficiente o que es capaz de tratar de realizar un determinado ejercicio sin consultar previamente las secciones teóricas de gramática, puede iniciar dicha tarea. De este modo, tras la realización de la misma, podrá acudir al texto escrito de la explicación o a su respectiva grabación en formato audiovisual, grabación *Polimedia* o *screencast*, donde podrá comprobar si estaba en lo cierto o si por el contrario necesita formación complementaria en dicho punto o sección. Levy y Stockwell (2006) hacen mención al uso de concordancias y corpus, de modo que el alumno puede comprobar y comparar *per se* los diferentes usos de una determinada palabra o expresión, por ejemplo. En el caso de la gramática practicada de este modo, se considera que la mayor responsabilidad durante el aprendizaje recaería sobre el estudiante.

Una tercera aproximación a la práctica de la gramática que va algo más allá es la considerada como “Communicative grammar instruction”, que siguiendo la definición proporcionada por Levy y Stockwell (2006: 186), “it allows learners to go beyond the scope of language included in grammar tutorial exercises and learner-centered grammar instruction activities designed by the teacher”. Las críticas que los otros dos enfoques suscitan están relacionadas con las limitaciones que plantean, generalmente dictadas por el ejercicio o el material concreto con el que se está trabajando. Siguiendo dichos criterios, las limitaciones quedarían al margen si el alumno pudiera tener acceso a situaciones comunicativas reales, o bien con hablantes nativos de la lengua o con otros estudiantes que también se encuentren aprendiendo dicha lengua (Levy y Stockwell, 2006). En situaciones de este tipo, los interlocutores, especialmente aquellos que contasen con un dominio más amplio de la lengua que se está aprendiendo, deberían adoptar una aptitud lo más observadora y analítica posible que permita detectar errores, todo con el fin de poder contribuir a su corrección y por tanto a la mejora del alumno.

Con respecto a la práctica del vocabulario, Levy y Stockwell (2006) citan dos enfoques principales. El primero de dichos enfoques presentaría la visión del vocabulario como una destreza para ser enseñada de forma explícita. En el caso de este primer enfoque, los autores recientemente citados, proporcionan una clasificación planteada en 2004: “complete multimedia packages that include a vocabulary learning component, programmes that are made up of written texts with electronic glosses, and programmes dedicated to vocabulary learning”. Sería interesante remarcar, de entre todas las opciones que acaban de resaltarse, el hecho de poder incluir ejemplos, hiperlinks con traducciones y significados, acceso a glosarios detallados y relacionados con los términos que se están aprendiendo, acceso a la pronunciación de dichas palabras para solventar ese tipo de duda, etc. El segundo gran enfoque para el aprendizaje de vocabulario estaría relacionado con la adquisición periférica del mismo por parte de un estudiante que se encontraría inmerso en tareas auténticas (Levy y Stockwell, 2006).

Decoo (2011: 253) afirma que “it is usually within a lesson unit, after more global exposure to language, that a ‘focus on form(s)’ brings a grammatical rule to the attention of the learners, with appropriate exercises to better integrate the structures and apply them in new contexts”. Esta idea puede resumir una de las principales intenciones a la hora de diseñar y desarrollar el curso nivel B2. Decoo (2011: 253) continúa afirmando que “the when and how of presentation and practice are didactic decisions, depending on several variables, such as the objectives of the course, the cognitive emphasis of the method used, the lemma/form ratio of the language, the nature of the grammatical topic, the overall aptitudes of the learners, and contrastive features with the mother tongue”.

Purpura (2004) considera que a pesar de que el análisis lingüístico puede aportarnos datos importantes sobre el sistema del lenguaje y algunas de las claves de su funcionamiento, éste todavía no puede indicarnos cuál es la mejor forma de aprender una segunda lengua o lengua extranjera y qué prácticas resultan más adecuadas para promover el aprendizaje más efectivo de dicha lengua. Dicho autor afirma que surgen diversas preguntas al plantear el aprendizaje del uso de la gramática para su uso comunicativo. Algunas de ellas son las siguientes (Purpura, 2004: 24): “Does the explicit presentation of grammar rules lead to improved L2 communicative ability, or do rules just confuse students and raise their level of anxiety?”; “What are the cognitive underpinnings of grammar learning and how does this influence students’ rate of learning, their ultimate level of achievement and the ease with which they acquire the

grammar?”. Dicho autor destaca también la importancia que tiene para los profesores y evaluadores de lenguas el entender los procesos y tratar de diseñar estrategias de evaluación que sean capaces de aportar información acerca de aquellas fases del proceso en las que los alumnos necesiten ayuda. De entre todos estos planteamientos destaca la importancia de que los alumnos no se queden sólo con la corrección formal, sino que sean también capaces de alcanzar la corrección en el resto de ámbitos que intervienen en la comprensión y el entendimiento de los mensajes o de la información que se pretende transmitir. Este autor (Purpura, 2004: 42) hace alusión a los conceptos “explicit grammatical knowledge” e “implicit grammatical knowledge”. El primero de estos conceptos hace referencia a un “conscious knowledge of grammatical forms and their meanings”. Se afirma que “explicit knowledge is usually accessed slowly, even when fully automatized”. Con respecto a la instrucción, ésta puede ser “explicitly deductive, where learners are given rules and asked to apply them” o puede ser “explicitly inductive, where they are given samples of language from which to generate rules and make generalizations”. Con respecto al segundo de los conceptos presentados, Purpura (2004: 42), habla, citando a Ellis (2001: 252), de “implicit grammatical knowledge” como “the knowledge of a language that is typically manifest in some form of naturally occurring language behaviour such as conversation”. Este proceso no tendría limitación temporal, estaría basado en una actitud subconsciente y se accedería a él con mayor rapidez que en el proceso presentado anteriormente.

Con respecto a diversos estudios llevados a cabo en torno al seguimiento de diferentes modelos para enseñar la gramática, Purpura (2004: 43) afirma que algunos de sus resultados muestran que las intervenciones pedagógicas son beneficiosas puesto que “they do not interrupt the learner processing constraints which underlie certain developmental orders”, que “the use of a variety of techniques in instruction can promote form-meaning connections and trigger acquisitional processes” y finalmente que “instruction can help learners develop higher levels of attainment in an L2 more efficiently and at a quicker pace”. Como conclusión, se refleja que la mayoría de los estudios muestran “a clear advantage for learners receiving explicit grammar instruction” (Purpura, 2004: 44). Otros datos relacionados con resultados son, por ejemplo, que “formal, explicit grammar instruction seemed to help L2 learners develop their interlanguage at a more rapid pace; it helped them achieve higher ultimate levels of grammatical ability; and it helped them reduce instances of language fossilization”.

Otra de las ideas reflejada por Purpura (2004: 45), al tratar el papel desempeñado o la función ejercida por la gramática en los modelos de habilidad lingüística comunicativa, es la siguiente: “knowledge of the L2 grammatical system can be demonstrated by a learner on some outcome measure, whatever form that might take, and that teaching can potentially influence the results obtained on this measure”. La cuestión que dicho autor se plantea en relación al concepto que acaba de ser presentado es la siguiente: “What exactly does a student need to ‘know’ in terms of grammar to be able to use it well enough for some real-world purpose?” Uno de los conceptos a los que hace alusión en su reflexión en torno a esta pregunta es el de “pragmatic expectancy grammar”, al que relaciona con la función de atribuir “the shape of linguistic forms to contextual meanings, which reflect the prototypical norms, preferences and expectations of language in communicating real-life messages” (Purpura, 2004: 52). El ejemplo práctico que proporciona está relacionado con la tipología de ejercicio “gap-filling”. Según dicho autor, “in this task, the test-taker reads a passage with periodic gaps in the text”, el hecho de leer el extracto “introduces the test-taker to the context of the passage, allowing him or her to relate the information to ‘extralinguistic context’ and to interpret it accordingly”. Más tarde se pasaría a hablar de la competencia gramatical como un factor fundamental para la competencia comunicativa junto con la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica.

Con respecto a la enseñanza de vocabulario, autores como Nation (2001: 9) se hacen la siguiente pregunta: “How much vocabulary do you need to use another language?”. Según dicho autor, los estudios realizados parecen indicar que el número de palabras que hay que conocer es alto. Sin embargo, los datos existentes sobre frecuencia indican que no todas las palabras cuentan con la misma importancia y que algunas son mucho más útiles que otras. Ésta es una idea a la que ya se hacía referencia anteriormente, a la hora de tratar las diferentes estrategias de organización y estructuración de los contenidos. En el análisis de un texto concreto, Nation (2001: 11) menciona cuatro tipos diferentes de palabras: “High-frequency words”, que incluyen palabras funcionales no marcadas, pero también palabras de contenido; (2001: 12) “Academic words”, puesto que el texto analizado procede de un libro académico, conteniendo dicho texto palabras comunes a diferentes tipos de textos de base académica; “Technical words”, lo que nos hace recordar aspectos relacionados con la formación en lenguas con fines específicos o a la formación conjunta en una lengua extranjera y en contenidos especializados. Con respecto a las palabras de corte técnico, siempre se habla de palabras que guardan una relación muy estrecha con un

determinado tema o área de conocimiento, siendo muy frecuentes en dicha área, pero no tanto en otras; “Low-frequency words”, el último grupo y el más numeroso existente, pues incluyen todas las palabras que no son clasificadas en alguno de los grupos anteriores. Existen multitud de aspectos relacionados con teorías, modos y prácticas para enseñar vocabulario, imposibles de recoger, ni siquiera brevemente, en la presente sección. Nation (2001) reflexiona sobre algunas de las actividades que permiten enseñar y aprender vocabulario. El planteamiento de dichas actividades lleva también al planteamiento de varias preguntas que los profesores deberían hacerse sobre las mismas, y que pasamos a enumerar a continuación (Nation, 2001: 60):

*“1. What is the learning goal of the activity?”*

*“2. What psychological conditions does the activity use to help reach the learning goal?”*

*“3. What are the observable signs that learning might occur?”*

*“4. What are the design features of the activity which set up the conditions for learning?”*

La sección de “Use of English” del examen oficial pone su foco de atención en los conocimientos de gramática y vocabulario, repartiendo su práctica en cuatro ejercicios diferentes; unos centrados exclusivamente en el vocabulario, y otros en una combinación entre aspectos gramaticales y léxicos. Los contenidos exclusivamente gramaticales se han ido repartiendo a lo largo de las diferentes unidades que componen ambos módulos del curso. Las secciones teóricas destinadas a dicho fin han tratado de recopilar todos los puntos de interés observados y extraídos a partir del análisis y estudio de manuales preparatorios anteriores, aunque el principal objetivo es que los contenidos en el curso FCE de *InGenio* destaquen por un tratamiento auténtico y propio. Los puntos destinados específicamente al aprendizaje de vocabulario o de expresiones idiomáticas se compaginarán con los ejercicios o contenidos incluidos en prácticamente todas las secciones que integran las diferentes unidades. En el ámbito gramatical, se ha tratado de incluir la totalidad de los puntos observados, en manuales formativos o preparatorios, pero también a partir de muestras de exámenes anteriores. Según Alan Cunningsworth (1995), hay dos puntos gramaticales especialmente conflictivos a tener en cuenta por los creadores de nuevos materiales; la forma verbal del presente perfecto y los artículos definidos e indefinidos. Esta idea ha llevado a prestar especial atención a ambos puntos y también a aquellos puntos o aspectos gramaticales considerados como más conflictivos. La enseñanza de contenidos gramaticales en este curso, tal y como se ha manifestado en la sección que trataba los contenidos teóricos, trata de presentar los conocimientos siguiendo una estructura lógica, coherente y

clara, contextualizando en la mayor medida posible dichos contenidos e incluyendo ejemplos reales que ayuden a visualizar la lengua en uso para colaborar en el entendimiento y asimilación de los mismos.

En cuanto a los conocimientos relativos al vocabulario, su inclusión en el curso, en base a lo que se mencionaba en el párrafo anterior, queda supeditada a los contenidos de los ejercicios y viceversa. Los temas y los campos semánticos a tratar se organizan en base a las tendencias generales observadas en los métodos preparatorios más recientes y se organizan de acuerdo a los criterios temáticos que vertebran las diferentes unidades. El vocabulario no ha sido tradicionalmente un área muy destacada dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas, pero fue ganando reconocimiento poco a poco y se detectó la necesidad de contar con un importante corpus léxico que pudiera hacer posible el desarrollo de la comunicación (Cunningsworth, 1995). John Read analiza la naturaleza del vocabulario (2000: 16). Según este autor, existe la visión del aprendizaje de vocabulario como un proceso equivalente a la memorización de numerosos listados de palabras, lo que implica conocer el significado de las palabras y ser capaces, por ejemplo en un examen, pero también en una situación de uso real de la lengua, de asociar esas palabras con un sinónimo, una definición o una palabra equivalente en la lengua origen. Sin embargo, Read advierte de que si se presta atención al vocabulario, desde el punto de vista de los últimos desarrollos en el campo del aprendizaje de lenguas y en el de la lingüística aplicada, se descubre que el número de planteamientos para poder evaluar con precisión y exhaustividad dichos conocimientos aumenta de forma considerable.

Cunningsworth (1995) advierte de que pocos cursos o métodos explican cómo se ha seleccionado el vocabulario incluido en ellos, más allá de las referencias a la frecuencia y la utilidad. El conocimiento léxico también puede enriquecerse enormemente a través del trabajo autónomo. La lectura de textos o la escucha o visionado de documentos audiovisuales procedentes de numerosas y variadas fuentes en la lengua que se está aprendiendo es un procedimiento de gran utilidad, que permite desarrollar aquellos campos léxicos que más interesen en cada momento, independientemente de su inclusión en el curso o cursos de lenguas que se estén utilizando. En este punto, cabe mencionar la utilidad de *InGenio*, que permite la introducción de materiales de referencia o la creación de bases de datos o diccionarios propios que sean un complemento para los cursos desarrollados. Del mismo modo, *InGenio* también incluye plantillas específicas destinadas a la creación de ejercicios para la práctica del vocabulario.

Según el *Handbook for Teachers* (FCE), se debe alentar a los alumnos para que amplíen sus miras de lectura y con ello logren crear una base sólida y consistente de vocabulario, de modo que se familiaricen con muchos de los usos de las diferentes estructuras y palabras, lo que les permitiría poder asimilar y tratar correctamente una importante gama de puntos léxicos y gramaticales o estructurales en una importante variedad de tipologías textuales. Se aconseja que la preparación para un examen incorpore también materiales de búsqueda como diccionarios y otros de la variedad de libros específicamente gramaticales, aunque la preparación implica además el conseguir disminuir el grado de dependencia con respecto a ellos con el fin de que en el momento del examen no se echen en falta. Puesto que parte de los ejercicios incorporados en esta sección disponen de su propio título temático, los organizadores del examen lanzan la recomendación de que los alumnos presten también atención a dichos títulos con el fin de empezar, ya desde ese punto inicial, a obtener información.

La primera de las partes de esta sección lleva por título “Multiple-choice Cloze” y se corresponde con el primer tipo de ejercicios incluidos específicamente para abordar el tratamiento de la gramática y el vocabulario. Según las recomendaciones ofrecidas por el *Handbook for Teachers* (FCE), los alumnos deben conocer que en este ejercicio concreto se pueden incluir palabras de diferentes tipos y a veces, el alumno debe elegir entre diferentes palabras que comparten significado. Este último punto hace que resulte necesario incidir en los diferentes matices detectables entre las palabras disponibles y también incidir en la práctica destinada a saber reconocer las diferencias que pueden existir entre los términos incluidos. Los estudiantes han de aprender a identificar y memorizar expresiones y palabras, así como otros aspectos gramaticales o morfológicos que podrían delimitar sus usos y por tanto su posible inclusión en los espacios en blanco disponibles. Este tipo de ejercicio se encarga de poner en práctica conocimientos sobre colocaciones, conectores, “phrasal verbs”, etc. Los alumnos deben guiarse por el contexto y el significado global que rodea al hueco, aunque también pueden hallarse matices concretos que decanten al candidato por una u otra respuesta. Se aconseja que los alumnos lean todas las opciones disponibles antes de determinar o decidir qué opción resulta más adecuada.

Esta primera tipología consiste en un texto en el que aparecerán un total de 12 huecos para completar con el listado de opciones posibles que se incluyen a continuación de dicho texto. Cuatro son las posibles opciones correctas que se ofrecen para cada uno de los espacios en blanco. A través



de este ejercicio, el estudiante ha de saber identificar qué término es el correcto en base a sus conocimientos léxicos. En este tipo de ejercicios, es muy frecuente plantear como posibles opciones correctas cuatro términos que comparten muchos matices de significado o que directamente se pueden considerar como sinónimos. El estudiante debe ser capaz de detectar las variaciones léxicas que hacen de una opción la idónea, así como de reconocer expresiones lingüísticas o idiomáticas. La creación del ejercicio supone el análisis exhaustivo de los textos que se incluyen como base. El punto más conflictivo llega en el momento de seleccionar cuáles serán las palabras que se eliminarán en el texto –formando los espacios en blanco– para que el alumno posteriormente las incluya. Suelen buscarse palabras que no alteren la comprensión de la temática textual y que cuenten con un campo léxico lo suficientemente amplio como para poder ofrecer opciones alternativas a la hora de seleccionar posibles respuestas. Las palabras a incluir en el texto pueden ser participios presentes o perfectos, verbos, colocaciones, partes de una expresión fijada o idiomática, conectores, conjunciones, preposiciones, sustantivos, adjetivos, adverbios o partes de un “phrasal verb”. Cuando se trata de conectores, expresiones o palabras de estas categorías, la tendencia que se ha seguido para la creación del ejercicio ha consistido en buscar palabras de esa misma categoría que no pudieran considerarse válidas en esa posición o contexto o en el caso de ser válidas, debe incluirse otra opción que se adapte mucho mejor al espacio en blanco. La selección de los términos que acompañarán a la opción correcta entre los que tendrá que elegir el alumno es otra de las tareas arduas, pues debe tenerse en cuenta que el alumno puede detectar que más de una posibilidad puede ser correcta en el hueco que se le está ofreciendo para completar. A continuación, se incluye un ejemplo real de esta primera tipología creada para el curso FCE de *InGenio*:

### **The effects of alcohol**

The chemical (1) \_\_\_\_\_ for alcohol is ethyl alcohol. It is formed from fermented fruit, vegetables or grains in (2) \_\_\_\_\_ the plants' sugars are converted (3) \_\_\_\_\_ ethyl alcohol. The different types and strengths of alcohol depend (4) \_\_\_\_\_ the plant used and the (5) \_\_\_\_\_ of water added to the end product.

Alcohol is a depressant (6) \_\_\_\_\_ affects the Central Nervous System in our bodies. When alcohol (7) \_\_\_\_\_ the brain it can cause any number of reactions. Slurred speech, distorted vision (8) \_\_\_\_\_ loss of balance are just a few examples.

The amount of alcohol that a person (9) \_\_\_\_\_ safely imbibe before it starts taking its toll on the body depends on a number of factors. These include such things as sex, body weight, previous exposure to alcohol and (10) \_\_\_\_\_ the person has eaten or not. Women have a lower tolerance (11) \_\_\_\_\_ men to alcohol because in general they have lower body weights and so they take in more alcohol per kilo. One unit of alcohol is (12) \_\_\_\_\_ half a pint of beer.

**Multiple-choice cloze.** Read the article and answer questions 1-12 (the types of words missing from the text include: present/past participles, verbs, collocations, part of fixed expression, linkers, and conjunctions, adjectives, a part of a phrasal verb, and adverbs).

1	A term	B concept	C word	D image
2	A that	B which	C there	D whose
3	A by	B until	C toward	D into
4	A by	B in	C at	D on
5	A amount	B quantity	C rise	D addition
6	A which	B who	C whose	D whom
7	A affects	B gets	C rises	D reaches
8	A and	B by	C in	D with
9	A must	B would	C can	D will
10	A unless	B whether	C when	D that
11	A that	B than	C with	D as
12	A always	B not	C about	D only

La plantilla utilizada, en todos los ejercicios que siguen la tipología oficial del examen en la sección “Use of English”, ha sido la conocida como “Gap-filling”. Puesto que ya se ha incluido con anterioridad una imagen que permitía visualizar la interfaz y las diversas utilidades y recursos de los que dispone el redactor al trabajar con esta plantilla, se incorpora directamente una imagen que muestra la interfaz final con la que trabaja el alumno. Como puede observarse, tanto en el caso del planteamiento inicial del ejercicio, como en el de la presentación final a través de la plataforma *InGenio*, las diversas opciones disponibles para cada hueco han sido distribuidas a modo de tabla. El ejercicio está diseñado para que los alumnos copien directamente la palabra que consideren adecuada en el hueco disponible:

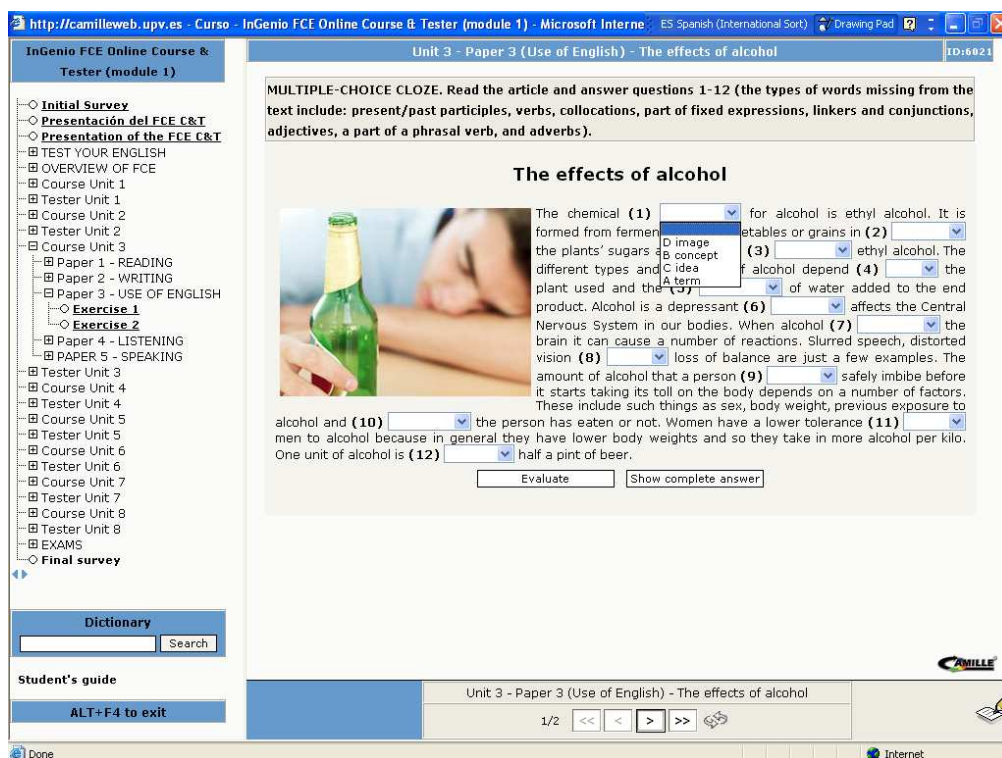


Imagen 32: Interfaz del alumno para el ejercicio “Multiple choice cloze” en la sección “Use of English” de la Unit 3

El segundo tipo de ejercicio de esta sección es conocido como “Open Cloze”. Este tipo de ejercicio se estructura también a modo de texto en el que el alumno se enfrenta a 12 huecos que ha de completar, mediante la comprensión y el entendimiento del contenido y la estructura del mismo y siguiendo sus propios conocimientos lingüísticos. El enfoque principal de este tipo de ejercicios es gramatical y léxico-gramatical. El estudiante ha de detectar si en cada uno de los huecos se ajusta mejor un artículo, una preposición, un auxiliar, un pronombre, un verbo en un determinado tiempo o forma verbal, etc. Para la creación de este tipo de ejercicios, se han de buscar textos de no mucha longitud y que sean ricos en estructuras léxico-gramaticales claras, de modo que sea posible suprimir algunos elementos, así como su posible identificación por parte de los alumnos. Muchos de los criterios mencionados para crear los ejercicios de la tipología “multiple-choice cloze” pueden aplicarse también en este caso. Estos criterios tienen que ver principalmente con el modo de seleccionar aquellas palabras que se extraerán del texto para pasar a convertirse en espacios en blanco. La diferencia con respecto al planteamiento del ejercicio anterior consiste en que, en su caso, se ofrecía un grupo de cuatro opciones posibles, mientras que en este, el alumno debe rescatar directamente de sus conocimientos las palabras que podrían encajar mejor. Se ha cuidado mucho el no eliminar palabras clave para la comprensión del texto, así como el no suprimir palabras demasiado genéricas y que pudieran dar lugar a demasiadas interpretaciones y por

ende, a demasiadas posibilidades correctas. El motivo de selección siempre se ha basado en el análisis de los contextos, estructuras y matices de las diversas oraciones que componen los textos, con el propósito principal de que el hecho de hallar la palabra requerida no se convirtiera en algo imposible. En aquellos casos en los que se considere que la palabra que el alumno debe hallar puede plantear demasiadas dificultades, sería posible añadir un “hint” (pista) que facilite la tarea. Las recomendaciones aportadas por el *Handbook for Teachers* (FCE) son también muy similares a las ofrecidas en el caso anterior. Aquí, como novedad, se incorpora el consejo de que sólo se deberá introducir una palabra en el hueco, así como la prohibición de incorporar abreviaturas. La plantilla de *InGenio* utilizada para crear este ejercicio ha sido la misma que la utilizada en el caso anterior; “gap-filling”, aunque la creación de esta tipología resulta algo más sencilla al no tener que incorporar el listado de soluciones posibles. Su apariencia en la primera fase de creación es esta:

**OPEN CLOZE** Read the text below and think of a word that best fits in each gap. Use only one word in each gap.

### Action Learning (Part 1)

The term Action Learning was (1) \_\_\_\_\_ coined by Professor Reg Revans as a tool for (2) \_\_\_\_\_ solving combined with learning in order to bring about change – in both individuals and organisations. Revans worked as a physicist at Cambridge University in the 1920s and practised Action Learning in a laboratory (3) \_\_\_\_\_. (4) \_\_\_\_\_ to him, “there is no learning without action and no action without learning”. By combining action and learning, problems can be tackled (5) \_\_\_\_\_ effectively and group participants increase their own learning in the process. They learn from and through each other. Reg Revans was always keen to say that he did not invent the (6) \_\_\_\_\_ of Action Learning. He simply developed systems for a concept which had probably been (7) \_\_\_\_\_ all over the world for centuries. Action Learning is a type of accelerated learning where changes can happen (8) \_\_\_\_\_ if the right approach is adopted. It is based on the following equation:  $L=P+Q$ . L refers to Learning, P is Programmed Knowledge and Q refers to Questioning Insight. Action learners work together in small (9) \_\_\_\_\_. They are given a real problem to solve and by questioning, reflecting, sharing previous knowledge, supporting and challenging each other they are eventually able to (10) \_\_\_\_\_ the problem. For Action Learning to take place it is essential that group participants take responsibility for (11) \_\_\_\_\_ a solution. It is very much a common sense approach to tackling strategic problems, improving productivity and services or bringing about major change in organisations. Individuals can help solve a problem simply by (12) \_\_\_\_\_ the right questions. This means that

inter-departmental groups can help each other even if they have limited knowledge of the problem being addressed. In Action Learning the process of learning is more important than the outcome.

La apariencia final de la interfaz en el curso FCE *InGenio* sería ésta:

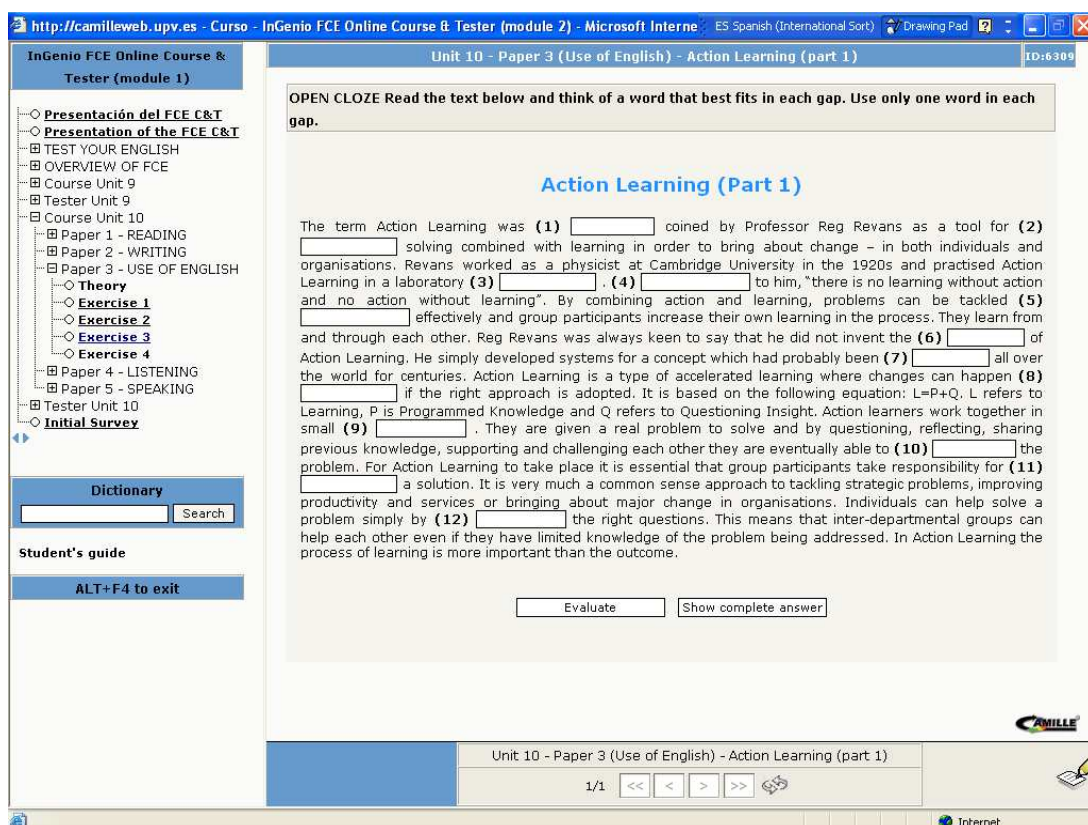


Imagen 33: Interfaz del alumno para el ejercicio “Open Cloze” en la sección “Use of English” en la *Unit 9*

“Word Formation” es el nombre del tercer ejercicio de esta sección, un tipo de actividad que centra su principal foco de atención en el uso del vocabulario. Este tipo también se plantea a modo de texto breve con 10 huecos seguidos de una palabra que actuará como raíz para que el estudiante encuentre la forma que se adecue al texto. Para la realización de este tipo de ejercicio, es fundamental que el alumno lea detenidamente la totalidad del texto y lo comprenda, sin prestar atención en un primer momento a los huecos. A continuación, habrá de detectar qué forma de la palabra se ajusta morfológica y funcionalmente al contexto.

El *Handbook for Teachers* (FCE) indica, con respecto a este tipo de ejercicio, que los alumnos deben ser conscientes del grupo posible de palabras a incluir. Así, por ejemplo, si se introduce como palabra base “compete”, las diversas posibilidades serían: “competition”, “competitor”, “competitive”, “competitively”, así como las formas negativas del tipo: “uncompetitive”. Se aconseja que los alumnos no

escriban la primera palabra en la que piensen o que conozcan que pueda estar formada a partir de esa raíz. Una vez leída la frase y comprobada la palabra que se utilizará como base o raíz, el estudiante ha de reflexionar detenidamente sobre la respuesta posible. En algunas ocasiones, la forma de la palabra correcta irá en plural, otras en negativa, por lo que el sentido y contenido general del texto será el que alerte al alumno acerca de la forma correcta en la que deberá incluirse cada palabra. Los organizadores informan también de la necesidad de advertir a los alumnos para que no piensen que sólo se podrían introducir cambios mediante la adición de prefijos o sufijos, pues hay ocasiones en las que se requieren cambios internos en la estructura de la palabra, por ejemplo “long”, “length”. Las palabras utilizadas como raíz, incorporadas al final de cada frase, sólo se emplearán en la línea en la que aparecen.

Para la creación de este tipo de ejercicio, se han incluido textos que suelen superar en extensión a los que forman parte del examen. Resulta fundamental la identificación de palabras que permiten su variación morfológica, por lo que los verbos, en sus formas de gerundio o participio pasado, y también los adjetivos, con sus formas posibles de comparación o superlativo, etc., son muy frecuentes como posibles opciones a incorporar. A pesar de estas facilidades, es conveniente incluir ejemplos de todas las categorías posibles. Un ejemplo de la primera fase de creación es:

**WORD FORMATION** Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap in the same line.

### Flexibility in the work place

Flexibility in the workplace usually means (1) \_\_\_ **EMPLOY** and employees working together to agree on aspects of the employees' working life: the times that are worked, the place where work is done and the number of hours worked. Flexibility involves (2) \_\_\_ **THINK** in a (3) \_\_\_ **CREATE** way about how the employees' working lives are structured and of finding the best way to do things.

When (4) \_\_\_ **EMPLOY** work on a part-time basis there are various ways in which flexibility can affect their (5) \_\_\_ **WORK** week. Sometimes it is better for the employee to work a few, regular days a week. At other times an employee would rather work two days one week and three days the following week, for example. In some cases the employee would prefer to work a certain number of days over a four-week period.

A job-share involves two people (6) \_\_\_ **AGREE** to share the (7) \_\_\_ **RESPONSIBLE** of one full-time job. There are a number of ways this can be (8)

\_\_\_ **ARRANGE**, for example by (9) \_\_\_ **ALTERNATE** weeks or by (10) \_\_\_ **SPLIT** the five days into 2.5 each or alternating a two-day week with a three-day week.

La plantilla para crear este ejercicio también ha sido la conocida como “gap-filling” y el resultado final es éste:

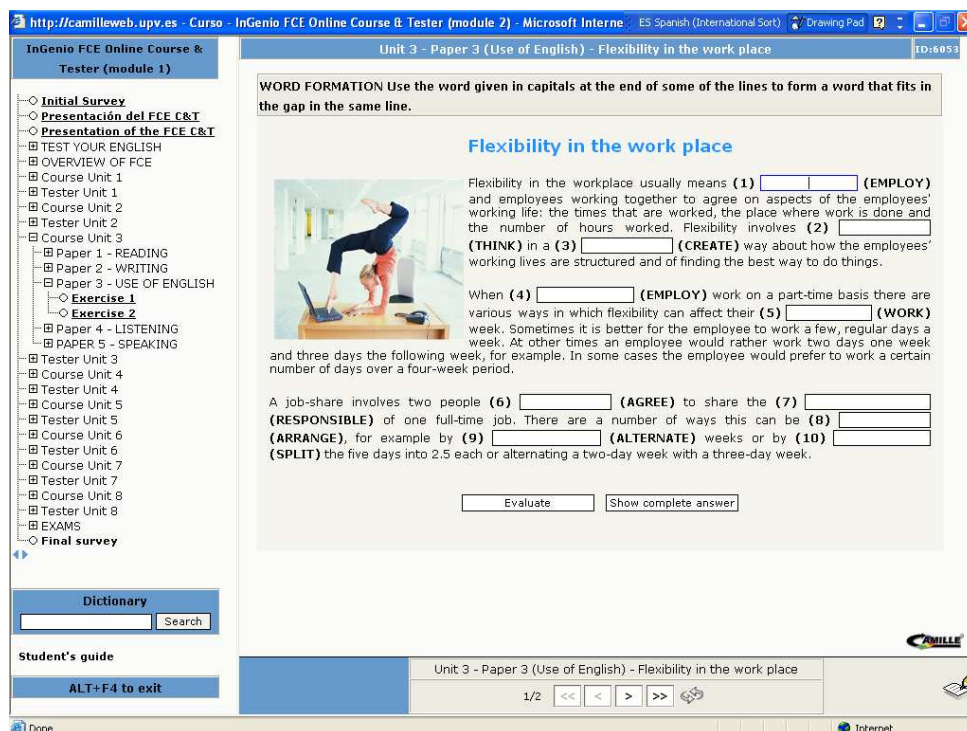


Imagen 34: Interfaz del alumno para el ejercicio “Word Formation” de la sección “Use of English” en la *Unit 3*

“Key Word Transformation” es el último ejercicio de la sección. Su enfoque es tanto léxico como gramatical y servirá al alumno para comprobar la flexibilidad de la lengua y la posibilidad de expresar una misma idea de modos diferentes. Se plantean ocho oraciones. A cada una de estas oraciones les sigue otra oración de las que sólo se indican los componentes de comienzo y finalización de la frase. El alumno deberá completar el resto de la oración siendo fiel a la palabra clave que se ofrece en cada caso. La oración resultante debe ser correcta y ha de compartir el mismo significado que la frase precedente. El objetivo esencial consiste en expresar de forma distinta una misma idea. El hueco debe rellenarse empleando entre dos y cinco palabras.

Según el *Handbook for Teachers* (FCE), los alumnos deben iniciar la práctica en este tipo de tareas aprendiendo lo que significa y representa parafrasear. Esto implica que trabajen con sinónimos, con transformaciones gramaticales, etc. Es muy importante que, durante la realización del examen, los alumnos comprueben que el significado de la

oración que ha producido es equivalente al de la oración inicial y que no han utilizado ni menos de dos palabras ni más de cinco palabras para dicho fin, pues este factor podría invalidar la puntuación correspondiente a esa oración. Se debe prestar mucha atención a las palabras planteadas a modo de pista o clave en el enunciado de la segunda oración, respetando su significado y morfología para que la oración producida por el alumno sea correcta y tenga sentido. Para la creación de este tipo de ejercicios y su inclusión en el curso desarrollado, se han tratado de localizar estructuras gramaticales que permitieran la reexpresión. Las soluciones correctas en ningún caso exceden las cinco palabras, con el fin de respetar las exigencias del examen y la estructura del ejercicio, aunque en algunos casos, los ejercicios creados cuentan sólo con seis oraciones, y no con las ocho de las que consta el examen oficial en esta sección.

**KEY WORD TRANSFORMATION.** Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using no more than five words, including the word given.

1) I think my parent has forgotten the meeting.

**Appears**

My parent \_\_\_\_\_ the meeting.

2) My friend needed a drink of water and so he stopped swimming.

**To**

My friend stopped swimming \_\_\_\_\_ water.

3) The neighbours who lived near our party said they would call the police.

**Threatened**

The neighbours who lived near our party  
\_\_\_\_\_ the police.

4) It was difficult for them not to laugh when I started singing.

**Help**

They \_\_\_\_\_ when I started singing.

5) I asked them not to forget the lights when they left.

**Off**

I asked them not to forget \_\_\_\_\_ when they left.



6) Samantha thinks it would be a very good idea to take the tram.

**Suggests**

Samantha \_\_\_\_\_ the tram.

7) The boy we met at that bar said he hadn't stolen that purse.

**Stealing**

The boy we met at that bar \_\_\_\_\_.

8) I'll never forget when my grandpa and I went fishing in summer.

**Fishing**

I'll never forget \_\_\_\_\_ in summer.

Al interpretarse como huecos los espacios que el alumno debe completar para dar lugar a las reexpresiones, la plantilla “gap-filling” también ha sido la considerada como idónea para esta tipología de ejercicios, cuyo resultado final puede observarse a través de la siguiente interfaz:

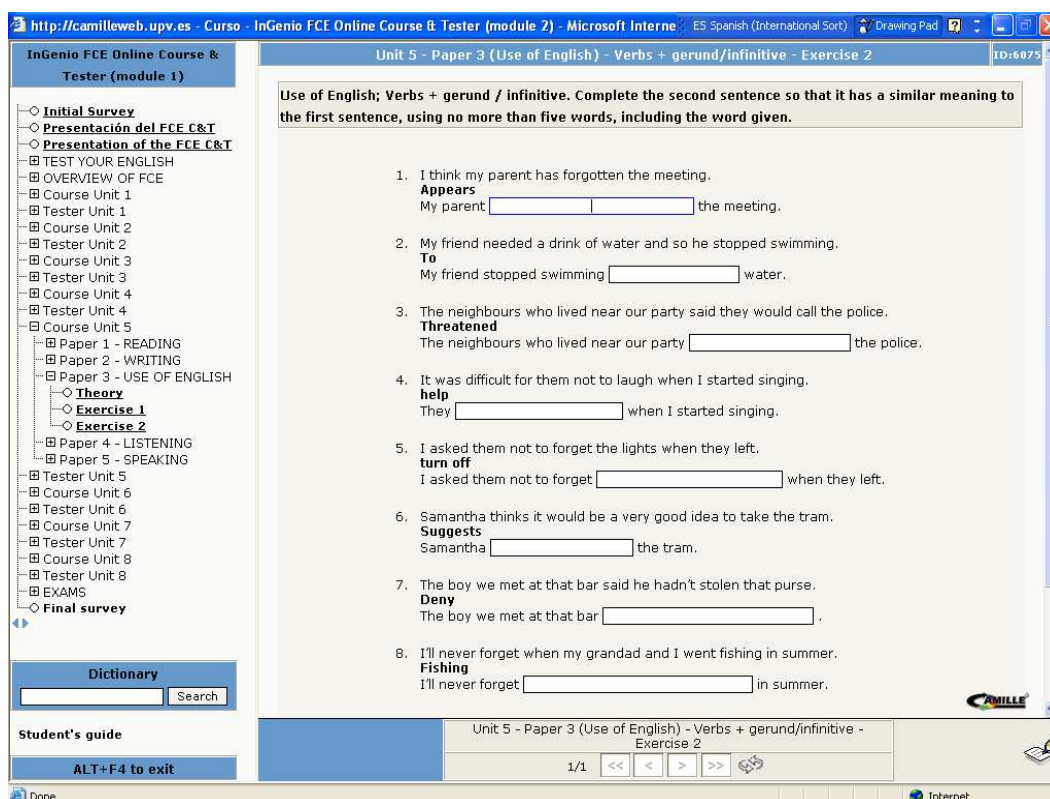


Imagen 35: interfaz del alumno para el ejercicio “Key Word Transformations” de la sección “Use of English”

## *Listening (Comprensión oral)*

La destreza de la comprensión oral guarda una estrecha relación con la capacidad de comunicación oral del estudiante. La aplicación de la tecnología para la práctica de la presente destreza tiene muchas ventajas y oportunidades que ofrecer. Según Levy y Stockwell (2006: 180), “an essential factor in using technology to teach any language skill or area is that the technology should provide something that is not available through more traditional means”. Pero inmediatamente después añaden una advertencia o recomendación sobre la que todo diseñador y editor de materiales de aprendizaje en un entorno CALL debería reflexionar; “materials that are used in the teaching of listening skills should be more than simply audio segments available on the computer in the same way as an audio cassette or CD; they should capitalize on the capabilities of the computer in a way to enhance the learning experience” (Levy y Stockwell, 2006: 180).

En la sección destinada a describir y analizar algunos de los rasgos de la comunicación mediada por ordenador, quedarán patentes las múltiples posibilidades que la tecnología puede ofrecer en lo relativo a una práctica de las destrezas orales más basada en la interacción y con la mirada puesta en los objetivos finales de desarrollo de la capacidad comunicativa del estudiante. En base a esto y en el intento de responder a la tipología de ejercicios que incluye el examen oficial *First Certificate in English*, el curso *online* resultante pretende alternar ambas modalidades de práctica: la primera de ellas en base a audios grabados por personas nativas o con un nivel muy alto de inglés que muestran acentos de muchos rincones de habla inglesa en el mundo, como pueden ser Reino Unido, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda o la India; La segunda de ellas basada en la interacción a través de sistemas de comunicación mediada por ordenador como las plataformas *Skype* y *Polireunión*.

Youngs et al. (2011), en su estudio sobre algunos de los aspectos que intervienen en la práctica de la comprensión oral mediante la utilización de recursos multimedia, hacen mención a Jones y Plass (2002), quienes hallaron que aquellos alumnos que tenían acceso a anotaciones tanto escritas como en imágenes mostraban una progresión más favorable en los tests de comprensión y en los tests de reconocimiento de vocabulario que aquellos estudiantes que no tenían acceso a dichas anotaciones o aquellos que sólo accedían a anotaciones o bien escritas o bien visuales. Otros autores mencionados son Mayer y Moreno (2002), quienes reflexionaron sobre la teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. La conclusión a la que llegaron fue que el poder acceder a representaciones

mentales verbales y visuales facilita la integración del nuevo material aprendido en el esquema ya existente, lo que permitirá a los alumnos recordar mejor la información.

También hacen mención a estudios como los llevados a cabo por Winke, Gass y Sydorenko (2008), autores que han investigado los efectos de la introducción de vídeos y de su visualización en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Y aportan la siguiente idea en relación a dichos autores: “Comprehension and vocabulary tests showed that learners who saw the videos with captions both times performed better on the post-vocabulary tests than those who did not view the videos with captions” (Youngs et al., 2011: 31). Y de ahí se extraían los siguientes resultados: “when learners watched the video once with captions and once without, they performed better when they watched the first video with captions”. Al parecer, esta información adicional atraía la atención de los estudiantes hacia el vocabulario más destacado. Al ser entrevistados, los estudiantes confirmaban que dichas “captions” (leyendas o títulos) les ayudaban a comprender mejor los vídeos, a la vez que contribuían a reforzar lo que estaban aprendiendo.

Algunos autores consideran la presente destreza como una de las menos entendidas, es el caso por ejemplo de Alderson y Bachman, a los que hace referencia Buck (2001). Este factor resulta paradójico si se tiene en cuenta que se trata de una de las destrezas más importantes debido a su potencial influencia en las metodologías de enseñanza. Algunos de los inconvenientes que suelen asociarse a ella están relacionados con lo difícil que resulta, en ocasiones, medir el grado de corrección a nivel técnico de una forma totalmente fidedigna. También suele hacerse mención al tiempo que puede consumir y a algunas de las dificultades que plantea su introducción en los tests o exámenes de lenguas, lo que puede incluso conducir a que muchos no se atrevan o no deseen que forme parte de dichas situaciones evaluadoras. Gary Buck (2001: 95) despeja las dudas sobre la necesidad de introducir la evaluación, y por ende la preparación para dicha evaluación, de la destreza de comprensión oral: “One of the most obvious reasons to test Listening is that traditionally language ability has been considered to comprise four skills, and listening comprehension, along with speaking, reading and writing, is one of those”. Dicho autor hace mención a una idea de gran interés presentada por Feyten en el año 1991 que indica que más del 45% del tiempo total que pasamos comunicándonos está destinado a la comprensión oral, lo que nos permite conocer el importantísimo papel que dicha destreza desempeña a la hora de ir adquiriendo formación en una determinada lengua. Gary Buck (2001) al tratar la creación del constructo para la

evaluación de la destreza de comprensión oral, nos presenta un marco o modelo que le permite describir la habilidad en comprensión oral por parte de los estudiantes de una lengua y aquellos que se enfrentan a una situación de evaluación de la misma. Asegura que la definición de los campos incluidos resulta costosa a la hora de dotarla de la consistencia suficiente, estableciendo una división básica entre competencia lingüística y competencia estratégica. Pasamos a incluir dicha clasificación:

A framework for describing Listening ability (Buck, 2001: 104):

*“Language competente: the knowledge about the language that the listener brings to the listening situation. This will include both fully automated procedural knowledge and controlled or conscious declarative knowledge. Language competence consists of:*

- **Grammatical knowledge:** *understanding short utterances on a literal semantic level. This includes phonology, stress, intonation, spoken vocabulary, spoken syntax.*
- **Discourse knowledge:** *understanding longer utterances or interactive discourse between two or more speakers. This includes knowledge of discourse features, such as cohesion, foregrounding, rhetorical schemata and story grammars, and knowledge of the structure of unplanned discourse.*
- **Pragmatic knowledge:** *understanding the function or the illocutionary force of an utterance or longer text, and interpreting the intended meaning in terms of that. This includes understanding whether utterances are intended to convey ideas, manipulate, learn or are for creative expression, as well as understanding indirect speech acts and pragmatic implications.*
- **Sociolinguistic knowledge:** *understanding the language of particular socio-cultural settings, and interpreting utterances in terms of the context of situation. This includes knowledge of appropriate linguistic forms and conventions characteristic of particular sociolinguistic groups, and the implications of their use, or non-use, such as slang, idiomatic expressions, dialects, cultural references, figures of speech, levels of formality and registers.*

**Strategic competence:** *includes the cognitive and metacognitive strategies, or executive processes, that fulfil the cognitive management function in listening. This is the ability to use language competence, and includes all the compensatory strategies used by second-language listeners. It consists of:*

- **Cognitive strategies:** *those mental activities related to comprehending and storing input in working memory or long-term memory for later retrieval;*

**Comprehension processes:** *associated with the processing of linguistic and non-linguistic input;*

**Storing and memory processes:** *associated with the storing of linguistic and non-linguistic input in working memory or long-term memory;*

**Using and retrieval processes:** associated with accessing memory, to be readied for output;

- **Metacognitive strategies:** those conscious or unconscious mental activities that perform an executive function in the management of cognitive strategies;

**Assessing the situation:** taking stock of conditions surrounding a language task by assessing one's own knowledge, one's available internal and external resources and the constraints of the situation before engaging in the task;

**Monitoring:** determining the effectiveness of one's own or another's performance while engaged in a task:

**Self-evaluating:** determining the effectiveness of one's own or another's performance after engaging in the activity;

**Self-testing:** testing oneself to determine the effectiveness of one's own language use or the lack thereof."

Se incluye a continuación el marco que Buck (2001: 107) adapta a partir del estudio desarrollado por Bachman y Palmer en 1996 y que titula "A framework for defining listening task characteristics":

**"Characteristics of the setting: the physical circumstances under which the listening takes place.**

**Physical characteristics:** the actual place, background noise, live or recorded etc.

**Participants:** the people around, including test administrators.

**Time of task:** time of day, whether the listeners are fresh or fatigued.

**Characteristics of the test rubric:** the characteristics that provide the structure for the test, and how the test-takers are to proceed. These have to be made explicit in the test, but are usually implicit in language use.

**Instructions:** instructions, details or procedures, as well as purpose of listening, including the language used, and whether they are oral or written.

**Structure:** structure of the test, how the parts of the test are put together, including the number of listening passages, whether the passages are repeated, their order, the number of items per passage, etc.

**Time allotment:** the time allowed for each task.

**Scoring method:** how the tasks are scored including criteria for correctness, steps used for scoring or rating, and how the item scores are combined into the test score.

**Characteristics of the input:** *the listening passages and other accompanying material.*

**Format:** *whether passages are spoken or recorded, their length etc.*

**Language of input:** *including phonology, grammar, lexis, textual, functional and sociolinguistic knowledge.*

**Topical knowledge:** *the cultural, schematic or general world knowledge necessary to understand the passages.*

**Characteristics of the expected response:** *the response expected from the test-taker to the task.*

**Format:** *selected or constructed, the length, the form it will take, time available.*

**Language of expected response:** *for constructed responses whether in the L1 or the L2, criteria for correctness etc.*

**Relationship between the input and response:**

**Reactivity:** *whether the listening is reciprocal, non-reciprocal or adaptive.*

**Scope:** *the range of listening material that must be processed.*

**Directness of relationship:** *the degree to which the response can be based primarily on the language of the passage, or whether it is necessary to use information from the context, or apply background knowledge.”*

Centrándonos en el examen oficial FCE de Cambridge, el peso de la sección oral es el mismo que el de las secciones escritas. Existen multitud de autores que encaminan sus estudios hacia la destreza de la comprensión oral, algunos, como el ya mencionado Gary Buck (2001: 31), inciden sobre el hecho de que la destreza de la comprensión oral puede relacionarse o ser incluso paralela en muchos ámbitos a la destreza de la comprensión escrita. Según este autor, en el proceso de la comprensión oral, interviene un importante rango de disciplinas académicas, como por ejemplo la lingüística y la psicología. De este modo, define la comprensión oral como un “proceso activo para la construcción del significado mediante el que se aplican palabras a los sonidos que el oyente recibe”. Esta destreza o más concretamente la comprensión del mensaje transmitido se vería afectada, según Buck (2001: 31), por variables tales como la situación o los propios rasgos del oyente. Según el *Handbook for Teachers FCE*, la habilidad de los alumnos para comprender lo que escuchan puede mejorar considerablemente si se exponen con regularidad a materiales de audio,

pues cuanto más inglés escuchen, más capacidad mostrarán para detectar palabras sueltas y, por lo tanto, el significado completo de oraciones o expresiones. En el curso preparatorio, se ha pretendido en todo momento incluir una importante cantidad de documentos de audio con el fin de que los alumnos puedan acceder a ellos en lo que se constituiría como una práctica casi diaria, que es la que verdaderamente otorga la capacidad suficiente para satisfacer las necesidades impuestas por dicha destreza. Los documentos de audio incluidos en el curso preparatorio FCE de *InGenio* proceden de las grabaciones a partir del corpus escrito al que ya se ha hecho mención en diferentes apartados de la tesis. Del mismo modo, se ha tratado también de incorporar materiales en base a guiones de producción propia siguiendo algunos de los parámetros marcados por el examen y los ejemplos observados en otros materiales destinados al mismo fin, o para la creación de ejercicios específicos o complementarios. Tal y como se ha señalado más arriba, ha resultado fundamental la colaboración de personas nativas en lengua inglesa cercanas al grupo CAMILLE, personas conocidas en el ámbito personal y otros contribuyentes externos que han participado a través de la plataforma *online Librivox*. La grabación de dichos materiales se ha llevado a cabo haciendo uso de los recursos del grupo CAMILLE y de la tecnología propia de los participantes en el caso de las contribuciones realizadas a distancia. El procedimiento seguido en las grabaciones en la sede del Grupo CAMILLE ha sido similar al que se ha ido siguiendo a lo largo de los años en el caso de otros cursos ofrecidos a través de la plataforma *InGenio*.

A la hora de adaptar corpus y hacer de ellos el guión de una conversación utilizada para la práctica de la destreza de la comprensión oral, o también a la hora de escribir un guión nuevo destinado igualmente a dicha finalidad, McCarten y McCarthy (2010) presentan una serie de rasgos relacionados con conversaciones reales que habría que tomar en consideración y que serán mostrados a continuación.

- Tratar de mantener turnos breves por lo general, excepto en casos de narración.
- Hacer que el hablante que responde reaccione a lo que acaba de ser expuesto por el otro interlocutor.
- No sobrecargar el diálogo con contenido demasiado léxico o empacado.
- Tratar de incluir algunas repeticiones, parafrasear y fragmentar las oraciones y otros rasgos del discurso, intentando mantener siempre un índice aceptable de transparencia.

- Crear conversaciones que siempre muestren cordialidad y traten de evitar el enfrentamiento directo o la confrontación excesiva a la hora de plantear ideas o puntos de vista divergentes.

McCarten y McCarthy (2010)

A la hora de desarrollar este tipo de materiales, resulta fundamental valorar aspectos señalados por McCarten y McCarthy (2010), como por ejemplo, la importancia de organizar el discurso, utilizando marcadores para la construcción y seguimiento de turnos, estrategias de autocorrección, modos de cambio de temas o para retomar aspectos tratados con anterioridad. También resulta necesario tener en cuenta la posible relación que se establece durante la conversación entre los participantes en la misma y los mejores modos de gestionar las funciones comunicativas, valorando estrategias para iniciar una conversación, comenzar el tratamiento de un nuevo tema, y formas de finalizar, concluir, interrumpir o retomar (McCarten y McCarthy, 2010). A pesar de la necesidad de crear materiales que contribuyan lo máximo posible para que el alumno pueda desarrollar sus competencias en el ámbito comunicativo, según los autores que acabamos de mencionar (2010: 21), “some teachers believe that some of the frequent spoken chunks, especially *you know, like, well, and I mean* are unsuitable in materials”. Todo ello aun teniendo en cuenta la importante función que en el ámbito más real de utilización de la lengua pueden tener dichas estructuras o expresiones. Un aspecto relevante al que también se hace alusión por parte de dichos autores es el hecho de que las “multi-party conversations” puedan resultar problemáticas, especialmente en lo que se refiere a distinguir a uno u otro hablante, razón por la cual las conversaciones que se suelen incluir en los materiales de aprendizaje incluyen sólo a dos interlocutores, que por regla general, suele alternar una voz masculina y una voz femenina, con el fin de facilitar todavía más dicha interlocución para que el estudiante saque el máximo partido de la misma.

Otro factor relacionado con las ideas presentadas en el párrafo anterior es el señalado por McCarten y McCarthy (2010: 22) sobre el interés de los temas tratados. Según dichos autores, “most conversations are not particularly interesting in themselves (except perhaps to those involved in them originally) and teaching material needs more than anything to capture students’ interest in some way, whether it be through informational content, humour, or linguistic interest”. Esta valoración podría hacerse extensible a los materiales o contenidos incluidos para la práctica de otras destrezas que se vienen tratando a lo largo de las presentes secciones. Con respecto a la tipología de ejercicios, McCarten y



McCarthy (2010: 24) advierten del hecho de que aquellos que consisten en rellenar huecos pueden resultar problemáticos para el estudiante en tanto en cuanto puede que haya más de una posible opción correcta. Éste es un factor especialmente relevante a la hora de desarrollar materiales *online*, y en concreto a la hora de diseñar y crear ejercicios que podrán ser corregidos automáticamente. La fase de diseño conlleva acotar lo máximo posible las respuestas correctas para una determinada opción, de modo que el alumno no reciba un *feedback* negativo en aquellos casos en los que su respuesta no es incorrecta. Al tratar la evaluación de la destreza de comprensión oral, Buck (2001) es un autor que considera que es el enfoque comunicativo el más eficiente entre los tres enfoques principales: “discrete-point”, el “integrative” y el “communicative”. Nos referimos, de este modo, a la necesidad de que tanto los tests de evaluación como los materiales creados para su preparación sean capaces de recoger y emular el uso real que se hace de la lengua.

Según el *Handbook for Teachers* (FCE), las actividades de argumentación en el aula pueden considerarse también como uno de los recursos más importantes para la práctica de la comprensión oral. Esto es algo que también considera Cunningsworth (1995) en su reflexión sobre el tratamiento que se da en los métodos educativos a las distintas destrezas que forman parte del proceso de aprendizaje de una lengua. Según este autor, los cursos de lenguas dividen la práctica de la comprensión oral en dos modalidades; la primera de ellas, la que se obtiene o se practica durante los diálogos o conversaciones que tienen lugar en el contexto del aula, aunque puede considerarse que, en este caso, a la destreza “Listening” se le otorga un papel secundario. Cunningsworth también destaca de la práctica de las destrezas orales el hecho de no poder predecir a ciencia cierta las respuestas que se obtendrán, por lo que, fuera de los confines del aula, no se podría controlar con total certeza lo que tendrá lugar a continuación. Para este tipo de situaciones, las soluciones más efectivas serían activar un proceso de agilidad o alerta mental para reaccionar con eficacia o la predicción aproximada y lo más detallada posible de lo que va a ir ocurriendo. El segundo modo en el que la práctica de “Listening” tiene lugar en el ámbito educativo se produce a través de la escucha de extractos para la comprensión y para la obtención de información, en relación con un texto escrito, etc. En los manuales preparatorios, las actividades de práctica de la comprensión oral suelen ir precedidas por unas secciones introductorias destinadas a reflexionar o conversar sobre un determinado tema con los compañeros de clase. En el caso de un curso seguido de forma autónoma, esta práctica no sería posible por lo que la transición entre la reflexión propia y la oralidad podría producirse a modo de

monólogo. El alumno podría grabar su producción mediante algún tipo de sistema que le permitiera escuchar su grabación posteriormente. Históricamente, los documentos de audio destinados a la comprensión oral, tanto en el aula como durante los exámenes, se han caracterizado por no ser de muy alta calidad. La herramienta *InGenio* permite la preparación para esta destreza con unos materiales que sí responden a unos estándares aceptables de calidad. Como se ha mencionado en la sección dedicada a la plataforma, el único requisito técnico para el usuario sería la instalación del programa informático *RealPlayer*. Otros aspectos a tener en cuenta durante la creación del material destinado a la práctica de esta destreza sería la velocidad con la que hablan las personas nativas encargadas de dicha tarea, su acento o variedad del inglés –aunque en el examen FCE se tratan de incluir hablantes de distintas procedencias y no se opta por una lengua estándar unificada–, tratar de predecir las posibles dificultades que pueden encontrar los alumnos escuchando o practicando esta destreza, etc. Se ha de valorar y tomar en consideración el hecho de que se trata de una destreza en la que no interviene el factor visual, que tanto puede ayudar a la comprensión en muchas circunstancias o contextos comunicativos, etc., tal y como ha quedado demostrado con algunas de las ideas o reflexiones que han sido proporcionadas con anterioridad en la presente sección.

Según el *Handbook for Teachers* (FCE), la práctica debería alentar a los alumnos a identificar, durante la escucha, aquellas sílabas o palabras que reciben el acento, en lugar de prestar atención a todas por igual, pues generalmente los elementos del discurso que transmiten más información suelen ser los más reforzados durante la oralidad. Un modo de lograr que los alumnos adquieran la confianza necesaria que les permita ser más eficaces durante la práctica consiste en leer un guión con el contenido que se escuchará a continuación. Esta es una actividad que se puede realizar en las primeras fases del curso para ayudar a los alumnos a sumar confianza en sí mismos y aumentar, así, su capacidad para obtener resultados positivos. Se trata de un factor a tener en cuenta para incluirlo en las prácticas de este tipo en las fases iniciales del curso de *InGenio*. También tendrá un efecto muy positivo la preparación previa para saber qué elementos se van a escuchar, por ejemplo, nombres, lugares, números, etc. dependiendo de la tipología del documento de audio que se vaya a incluir. Otro de los consejos del manual es que el alumno trate de familiarizarse rápidamente con las preguntas que versan sobre el documento de audio, subrayando las palabras más importantes para que, durante la escucha, los diferentes elementos se detecten con mayor facilidad. A pesar de ello, se recomienda, una vez más, que los alumnos no centren su atención en palabras individuales, sino que traten de captar

y comprender perfectamente el contexto y significado de todo el extracto en su conjunto.

El primer ejercicio en la sección de comprensión oral, “extracts with multiple-choice questions”<sup>21</sup> consiste en la escucha atenta de ocho *clips* de audio sin conexión entre ellos. A cada *clip* le seguirá una pregunta de elección múltiple para confirmar la comprensión plena del extracto. Las posibles opciones correctas en cada caso serán tres. Los estudiantes deberán ser capaces de detectar un tema, una idea principal, un detalle, un propósito, una actitud, una opinión, una relación, un lugar, etc. Tanto los temas presentados como los acentos de los hablantes pueden ser diversos y variados, algo que se ha tomado en seria consideración durante la creación de los ejercicios preparatorios. Los audios que se presentan pueden ser monólogos o diálogos de una duración aproximada de 30 segundos. El objetivo fundamental de este ejercicio es comprobar la habilidad de los alumnos para escuchar lo esencial del extracto, los detalles, sus funciones, propósitos, actitudes, opiniones, relaciones, temas, lugares, situaciones, género, etc.

Se recomienda que durante la preparación, los estudiantes se acostumbren a detectar extractos o puntos clave, identificando el tipo de texto, el tema, etc. Según el *Handbook for Teachers* (FCE), los alumnos podrían distraerse escuchando palabras o expresiones que están presentes también en las opciones incorrectas. Por esta razón, resulta necesario que practiquen para evitar estas relaciones equívocas, tratando de comprender por qué son incorrectas en todos esos casos. La preparación debe realizarse con audios de diferentes tipologías, que muestren diferentes estilos y temáticas variadas.

La plantilla utilizada en *InGenio* para la creación de los ejercicios que siguen la tipología exacta del examen sería “Multiple-choice” (single selection). En este caso, como ocurría en el primer ejercicio de la sección de “Reading”, se introduce el enlace del documento de audio en el puesto que ocupaba el texto en la sección de comprensión escrita. El formato para las preguntas de respuesta múltiple es el mismo, por lo que la interfaz final del alumno es muy parecida a la visualizada anteriormente para la sección de comprensión escrita.

“Sentence Completion” es el nombre con el que se conoce al segundo ejercicio de la sección de comprensión escrita. Como claramente indica el título de dicha actividad, el alumno escuchará un extracto con un

---

<sup>21</sup> Los ejercicios creados en base a esta tipología hasta la fecha se encuentran disponibles en la plataforma de evaluación *InGenio FCE Online Tester*.

monólogo o conversación durante aproximadamente tres minutos, para, a continuación, completar diez oraciones, utilizando palabras que se escuchan en la grabación. De este modo, el alumno pondrá a prueba su habilidad y concentración para seguir un extracto de mayor longitud y no perder el hilo argumental que le permita completar los huecos que se le plantean. Los temas del audio deberán ser variados y se tratará de respetar que el orden de la información expuesta en el documento de audio y el de las oraciones que el estudiante ha de completar sea el mismo. A la hora de crear este ejercicio se ha tratado de evitar que la práctica que recibe el estudiante se base únicamente en seguir la información a modo de dictado. Este hecho ha conducido a modificar las oraciones para que no coincidan con exactitud con las oraciones que pueden escucharse en el documento audio. La plantilla utilizada para la creación de ejercicios que siguen la presente tipología ha sido la de “Gap-Filling”, pues el cometido principal del alumno será rellenar los huecos a partir de la información escuchada en el documento audio que se presente.

Según el *Handbook for Teachers FCE*, la preparación para este ejercicio implica una exposición constante a actividades de este tipo, practicando la habilidad de completar huecos a través de la información escuchada. También siguiendo dictados de números y fechas, lo que se convertirá en una tipología de ejercicio de apoyo o actividad complementaria para el perfeccionamiento de la presente destreza. Los alumnos deben tomar conciencia para leer la totalidad del texto que rodea al hueco y no sólo el segmento que le precede, alertándoles también del hecho de que las cuestiones a resolver siguen el mismo orden que la información expuesta en el documento de audio. Este es un aspecto que ha estado muy presente durante la creación de este tipo de ejercicio. De igual modo se ha tratado de respetar el hecho de que los huecos a rellenar por los alumnos no superen las tres palabras y, a menudo, sea sólo una o dos las que se requieran para completar cada oración.

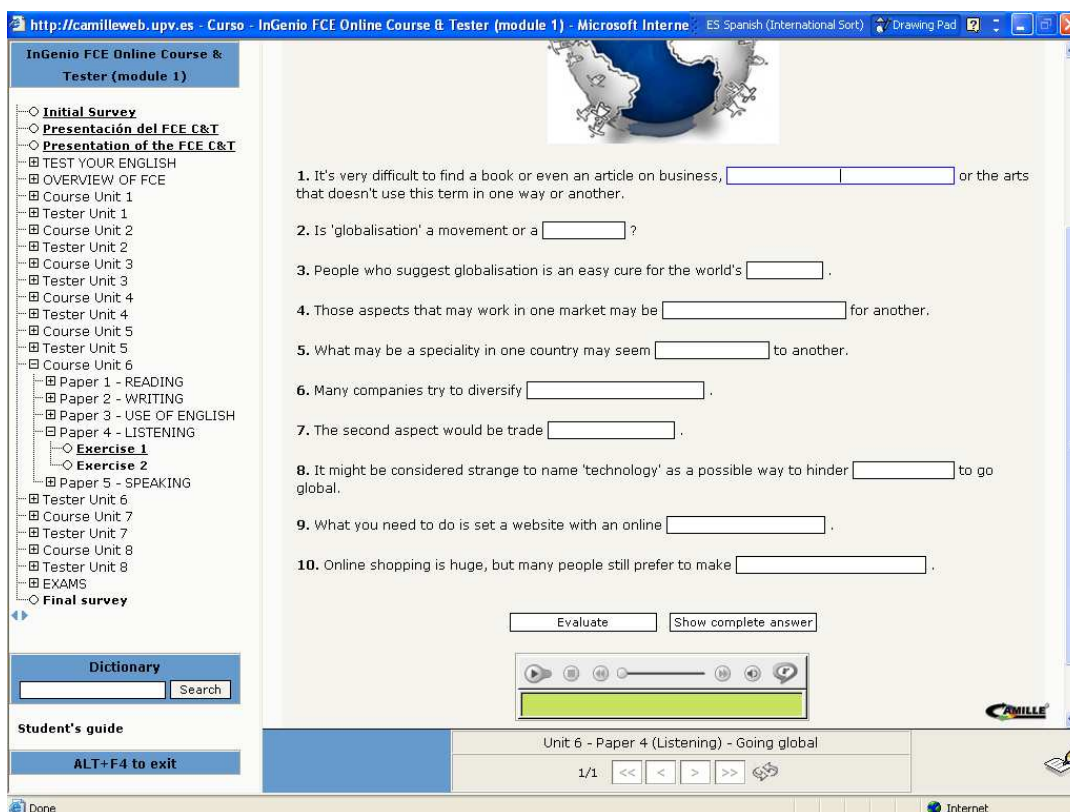


Imagen 36: Interfaz del alumno para el ejercicio “Sentence Completion” de la sección “Listening” en la *Unit 6*

“Multiple Matching”. Se trata del tercer tipo de actividad incluida en la sección de comprensión oral. En este ejercicio se presentan cinco documentos breves de audio (de aproximadamente 30 segundos de duración) que el estudiante ha de escuchar para relacionarlos posteriormente con cinco de las seis cuestiones que se le plantean. El alumno ha de ser capaz de reconocer temas, opiniones, detalles, funciones, objetivos, situaciones, etc. La plantilla utilizada para la creación de este tipo de ejercicios ha sido la “Multiple-matching”, compartiendo, por tanto, nombre con el nombre del presente ejercicio. La interfaz de esta plantilla ya ha sido mostrada en la sección de “Reading”. La apariencia de este ejercicio es muy similar a la que muestra el ejercicio de la sección de comprensión escrita cuyo nombre coincide tanto con el ejercicio que se está tratando como con el otorgado a la plantilla de *InGenio*.

Se citarán a continuación las recomendaciones ofrecidas por el *Handbook for Teachers* (FCE) para esta sección, las cuales han sido tomadas en seria consideración durante la fase de desarrollo del curso. Es importante que los alumnos aprovechen y usen el tiempo que se les concede para leer con atención las preguntas y captar las exigencias planteadas por el ejercicio y las ideas que fundamentan el documento oral. Los ejercicios complementarios destinados a fomentar la práctica y el

perfeccionamiento de dicha destreza y los resultados finales obtenidos se ocupan de fomentar la práctica con el fin de enseñar a parafrasear o a expresar de formas diferentes las mismas ideas. Este punto ha sido también considerado durante la creación de ejercicios complementarios, cuyo cometido en muchos casos será el de la reexpresión de ideas. Otra de las recomendaciones que ofrece esta guía para profesores FCE va dirigida a los alumnos, con el fin de que presten atención durante las dos escuchas, por lo que si parte de la información se pierde durante la primera fase, es preferible no contestar hasta que no se tengan las ideas claras tras esa segunda fase de escucha.

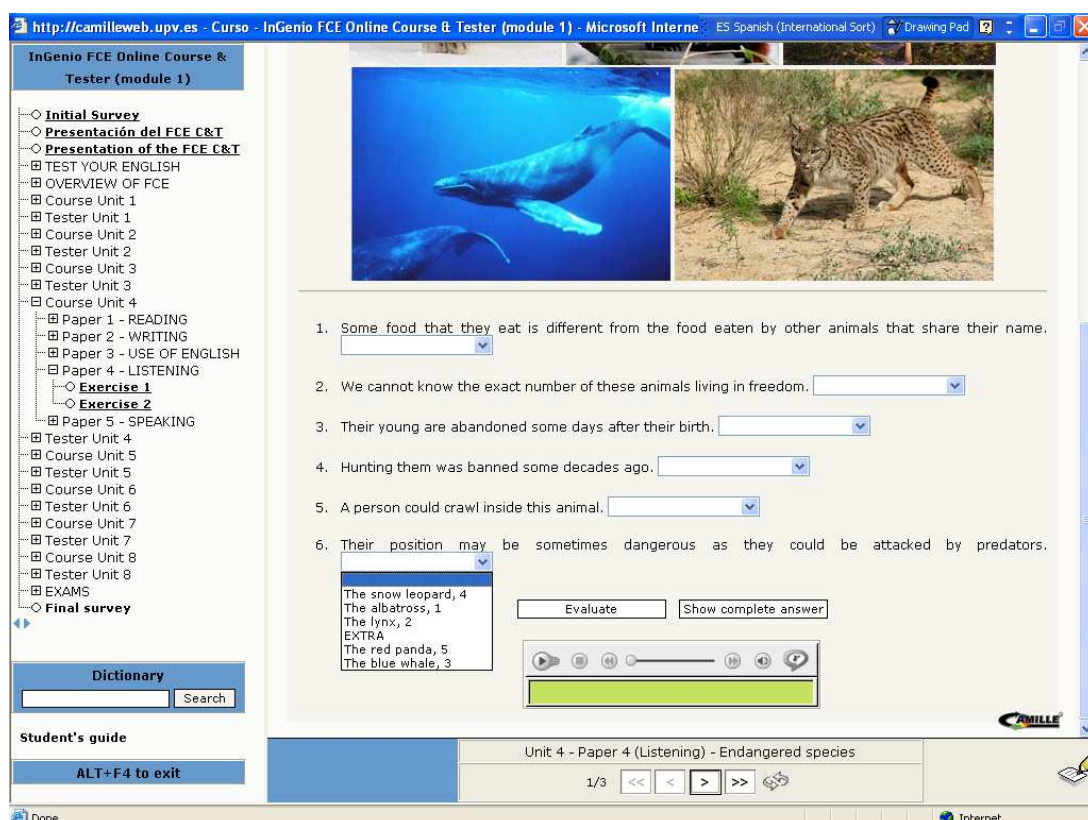


Imagen 37: Interfaz del alumno para el ejercicio “Multiple matching” de la sección “Listening” en la *Unit 4*

El cuarto y último tipo de actividad destinada a la comprensión oral en el examen es la conocida como “Multiple Choice”. En este caso, el alumno escuchará un documento de audio más largo, de aproximadamente tres minutos de duración, en el que interviene por lo general más de un hablante, aunque también puede presentarse un monólogo. El ejercicio consta de siete preguntas, cada una de ellas con tres posibles respuestas planteadas para averiguar la capacidad del candidato para detectar ideas generales o específicas, puntos de vista, actitudes, etc. La plantilla utilizada para la creación del este ejercicio ha sido la de “Multiple-

matching”, también empleada para la creación de otros ejercicios de esta misma sección.

De acuerdo con el *Handbook for Teachers* (FCE), uno de los puntos principales para considerar y afrontar, de modo más efectivo, la creación del material preparatorio que se corresponda con esta tipología o como recomendaciones para los alumnos son las siguientes: será muy útil que los alumnos traten de responder a las preguntas formuladas de antemano, sin haber leído las opciones disponibles. Este hecho favorecerá para prestar mayor atención a la comprensión y ver posteriormente cuál de las opciones se corresponde mejor con la respuesta que el alumno ya se había planteado, lo que permite no contaminar las ideas comprendidas con la información de las respuestas erróneas.

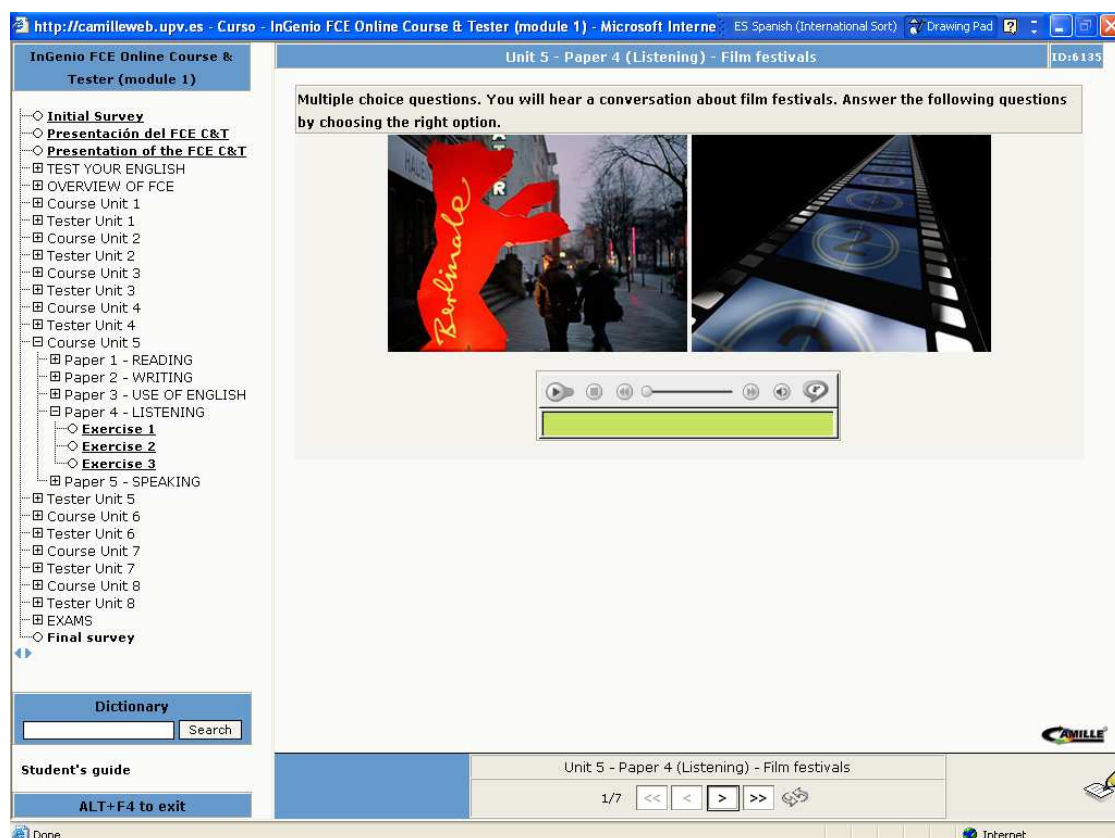


Imagen 38: Interfaz del alumno de la primera página del ejercicio “Multiple choice” de la sección “Listening” en la *Unit 5*

## *Speaking (expresión oral)*

Tal y como se ha observado en los métodos estudiados y analizados recogidos en la sección correspondiente, la práctica de la destreza de expresión oral es integrada en muchas ocasiones en las fases iniciales o de preparación o contextualización de las tareas a realizar a la hora de

practicar otras destrezas. El modo más frecuente observado consiste en formular al alumno una serie de preguntas sobre un tema concreto con el fin de prepararle y sentar una base adecuada de cara a la práctica de la destreza correspondiente. En aquellos contextos en los que la enseñanza tiene lugar en el ámbito del aula, la práctica tendría lugar entre los compañeros, que pueden iniciar una serie de debates antes de ocuparse en profundidad de la destreza protagonista en cada sección. Los métodos para la preparación autónoma pueden incluir también una serie de cuestiones que permitan al alumno reflexionar, incluso en voz alta, con el fin de practicar aspectos como la fluidez, la entonación, el acento y la pronunciación. En relación con la destreza que nos ocupa en la presente sección, Cunningsworth (1995) afirmaba que pocos cursos tratan la expresión oral de modo separado o independiente, como sí ocurre en destrezas como “Listening” o “Reading”. La práctica de la presente destreza tiene lugar en cualquier presentación oral realizada por los alumnos, o cuando se inician diálogos y se asumen roles por parte de los participantes en dichos diálogos en el ámbito de un aula, etc. Cunningsworth (1995) reconoce que los aspectos más mecánicos al tratar con esta destreza intrincan directamente con la práctica de la pronunciación, de la que nos ocuparemos con detenimiento en esta sección más adelante. De hecho, gran parte de las secciones encontradas en los métodos previos analizados incorporaban puntos teóricos abordando las bases de una correcta pronunciación. Esling (1991) indicaba que resulta necesario, para averiguar la efectividad del CALL en el ámbito oral, llevar a cabo un estudio del tipo de discurso que se podría generar a través de entornos CALL, así como sus similitudes y diferencias con respecto a los discursos producidos en contextos del aula. A esta recomendación para la creación de materiales destinados a la práctica de las destrezas orales le acompañaba un listado de Brown y Yule (1983: 109) en el que se mencionan las tareas que los alumnos pueden practicar para desarrollar o demostrar su destreza oral. La clasificación quedaba estructurada en tres puntos:

1. *Relaciones estáticas*: descripción de un objeto o una fotografía, dar instrucciones sobre la realización de una acción, describir el funcionamiento u organización de algo, ofrecer direcciones.
2. *Relaciones dinámicas*: contar una historia o contar un relato sobre algún acontecimiento vivido.
3. *Relaciones abstractas*: expresar una opinión y justificar una acción.

Estos puntos se han convertido en posibles vertientes de práctica dentro del curso, valorando que algunas de estas aportaciones guardan un



parecido considerable con algunas de las actividades incluidas en el propio examen oficial. El curso preparatorio incorpora también secciones que incluyen aspectos sobre pronunciación, fonética y fonología, que serán útiles para mejorar la capacidad y la calidad de la expresión oral de los alumnos.

La destreza que tratamos en la presente sección ha sido también considerada como una de las que más dificultades pueden llegar a plantear. O'Sullivan et al. (2006) consideraban su práctica y evaluación como unos de los puntos más complejos y controvertidos dentro del proceso formativo en una segunda lengua. Luoma (2004) concibe la evaluación de la presente destreza como un ciclo en el que participan los siguientes actores: examinandos, interlocutores, examinadores, así como también intervienen los diversos criterios empleados en lo concerniente a corrección o puntuación. A continuación se muestra el gráfico adaptado aportado por Luoma (2004) sobre el proceso. En él se muestra como el ciclo comienza al detectarse una necesidad de evaluación de la expresión oral, lo que hace que se pongan en marcha las fases de planificación y desarrollo que finalmente permitirán definir el constructo de la herramienta de evaluación, determinando qué criterios y recursos van a intervenir en dicho proceso. Posteriormente tendría lugar la fase en sí de evaluación.

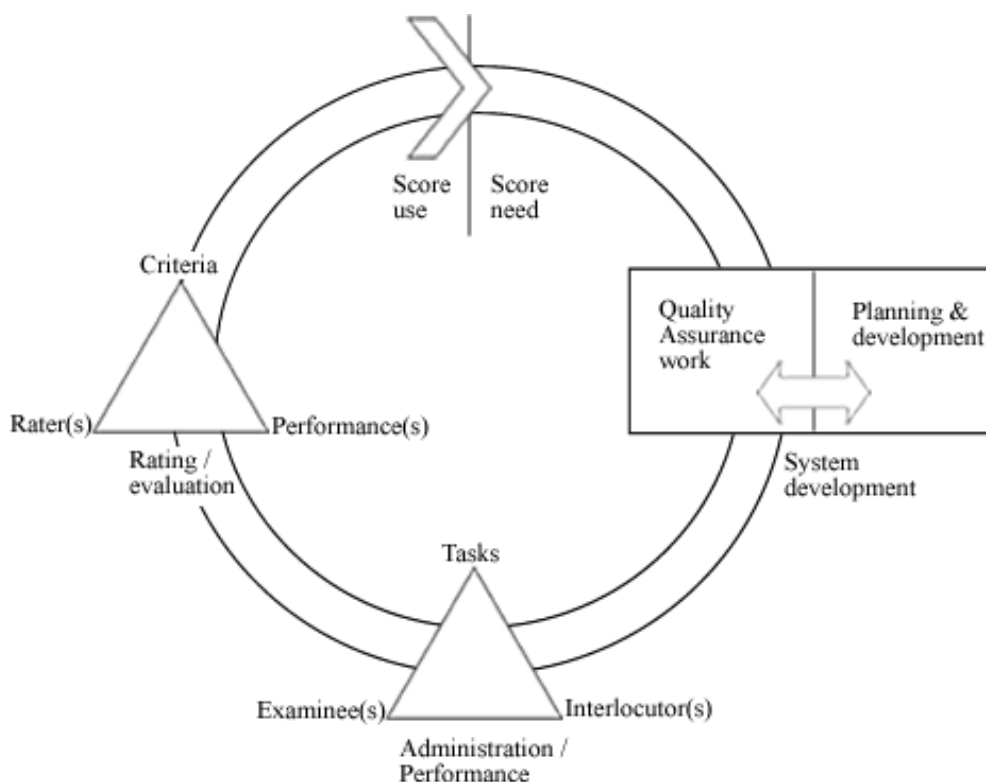


Imagen 39: Adaptación del ciclo de evaluación de la destreza de expresión oral de Luoma (2004: 5)

Luoma (2004) señala igualmente que antes de iniciar el proceso de evaluación resulta también necesario determinar el tipo de interacción o de discurso que se va a emplear, pues dicha elección podría dar lugar a cambios importantes en ámbitos como la elección de vocabulario, las construcciones gramaticales o la pronunciación. Otros aspectos que no pueden dejar de valorarse son el contexto o escenario en los que tendría lugar la interacción, los participantes y sus funciones, los fines o finalidad de dicha interacción, la secuencia de la misma, las claves que la vertebran, los instrumentos que puedan utilizarse, las normas o reglas que pudieran intervenir o el género empleado. Todos estos elementos configuran el llamado “Speaking model” de Luoma (2004).

La destreza de la producción oral o “Speaking” ha sido vista tradicionalmente como una destreza difícil si su práctica se concibe a través de un ordenador (Levy y Stockwell, 2006). Podríamos decir que es la que más desafíos plantea a la hora de ser incluida en un curso que puede ser seguido exclusivamente a distancia. Levy y Stockwell (2006: 181) indican que en la relación que podemos establecer entre la práctica de la destreza de expresión oral y el uso del ordenador, se pueden abrir tres vías posibles: “tasks that require the learners to speak, tasks that peripherally assist the skills required for speaking through focusing on other skills, and tasks that require the computer to recognize and respond to language input”. McCarten y McCarthy (2010) alertan sobre lo necesario que resulta, a la hora de desarrollar materiales, contribuir para que un alumno adquiera la formación más completa posible, por ejemplo, en lo que concierne a la adquisición de sinónimos y antónimos a la hora de expandir su vocabulario. Según dichos autores (2010: 29), “it gives them a realistic setting in which to apply their knowledge and help them sound more natural and fluent”.

La primera de dichas posibilidades puede apoyarse, en el caso concreto que nos ocupa, en la práctica a través de la mayoría de tareas incluidas en el curso desarrollado. Dichas tareas presentan al alumno un tema de un modo muy visual tratando de lograr que establezca conexiones entre las imágenes y los contenidos o ideas que pueden asociarse a ellas. Una vez se han establecido dichas conexiones, se pide al alumno que responda a un listado de preguntas relacionadas con dichas imágenes y que grabe su producción utilizando cualquier grabadora de la que disponga en su ordenador personal. Una vez hecho esto, el estudiante habría de subir el audio con todas sus respuestas para que un tutor pueda valorar, evaluar y emitir el *feedback* pertinente. La tecnología actual en general, y la propia plataforma *InGenio* en particular, no permiten a día de hoy la evaluación automática de este tipo de tareas. La otra modalidad para la práctica de la

expresión oral es la videoconferencia entre profesor/tutor y alumnos. Videoconferencias que, en el caso de la implementación de los materiales que se mencionando, se han llevado a cabo mediante los sistemas *Skype* y *Polireunión*. Levy y Stockwell (2006) afirman que a pesar de que existen diferencias considerables entre el uso de la tecnología para la comunicación y la comunicación cara a cara, un sistema de videoconferencia es lo más cercano y similar posible a la interacción presencial. Sin embargo, no han dejado de lado el hecho de que numerosos autores se han parado a reflexionar acerca de las dificultades que puede plantear la incorporación de este tipo de sistemas a la hora de corregir y de emitir el *feedback* necesario para que los estudiantes vayan progresando y mejorando a lo largo del proceso. Este factor hace que el profesor siga una metodología de evaluación, corrección y emisión de *feedback* planificada con anterioridad con el fin de saber con claridad en qué momento resulta más oportuno intervenir. De igual modo, hay que tratar de valorar los efectos que puede tener, especialmente en el caso de la grabación de las respuestas a preguntas, el hecho de que el estudiante prepare en exceso su producción hasta el punto de llegar a contar con un guión y pasar a leer sus respuestas, algo que también puede producirse durante una videoconferencia (Levy y Stockwell, 2006). Sin embargo, en este último caso, esta actitud sería más fácilmente detectable por parte del tutor, gracias al contacto visual con el estudiante. Del listado de tareas planteado por ambos autores (2006) que se ha presentado anteriormente, es la última posibilidad, si se asocia con el reconocimiento automático de voz, la que más dificultades plantearía desde el punto de vista de las utilidades o herramientas disponibles en la actual plataforma de aprendizaje *online InGenio*. Gimeno (2009b) reflexionaba sobre importantes aspectos concernientes a la destreza de la que nos venimos ocupando en relación a la plataforma de aprendizaje *online InGenio*:

*“Although voice recording has not been programmed into the system, it is nevertheless possible to design exercises where the learner is requested to record his or her own utterances by accessing the Windows Media Player, which can be called up and minimised when not in use. Evaluation of oral production will be subject to learner comparison with a pre-recorded model or by tutor intervention. Future developments include incorporating voice recognition software into the InGenio system.”*

(Gimeno, 2009b: 94).

No podemos olvidar que las consideraciones en torno a la integración de ejercicios y tareas para la práctica de la destreza de la expresión oral en los materiales preparatorios desarrollados puede considerarse una innovación si se tiene en cuenta que dicha destreza no cuenta con una

representación destacable en los métodos formativos que siguen la modalidad de práctica autónoma. A pesar de las dificultades que su práctica puede ocasionar, son mucho más numerosas las ventajas que pueden aportarse al considerar la aplicación de la tecnología en el proceso de práctica y de evaluación de dicha destreza. Un ejemplo podría encontrarse en el aumento del grado de fiabilidad y confianza en los resultados obtenidos a partir de dichos procesos de evaluación. Los sistemas de grabación permitirían recoger con fiabilidad la producción del estudiante, por ejemplo durante una entrevista. Dicha grabación facilitaría la corrección posterior y crearía una base tangible que agilizaría los trámites en caso de que algún alumno llegara a manifestar su disconformidad con la puntuación recibida en un determinado acto evaluador. El uso de la tecnología también puede dar lugar a una mejora considerable en lo referente a la autenticidad de los recursos planteados a los estudiantes o a los que estos podrían acceder para completar o enriquecer su formación.

A la hora de tratar la práctica de la expresión oral, tal y como ya se ha introducido anteriormente, no podemos dejar al margen algunos puntos relacionados con la práctica y la mejora de la pronunciación en la lengua que se está aprendiendo. Considerando este aspecto, cabría preguntarse hasta qué punto es importante y en qué medida es todavía posible que un estudiante adulto, que se encuentra en pleno proceso de aprendizaje, llegue a mejorar consistentemente sus destrezas en el ámbito de la pronunciación y la entonación e incluso si aún es posible llegar a alcanzar una pronunciación lo más similar posible a la de un hablante de cualquiera de las variedades geográficas del inglés. O'Brien (2011: 375) destaca la idea de que en las interacciones que un nativo de la lengua mantiene con personas no nativas, "accented pronunciation is often the first aspect of speech that tunes us into the fact that we are dealing with a non-native speaker". Dicha autora considera algunos de los aspectos negativos y a veces de consecuencias verdaderamente nefastas que puede tener para el estudiante el contar con un acento extranjero muy destacado. De igual modo, alerta sobre la siguiente idea: "classroom practice often does not focus enough on pronunciation, in spite of the fact that intelligible speech is essential for students' success when they communicate with speakers of a given language" (O'Brien, 2011: 375).

Youngs et al. (2011: 26) señalan, con respecto a la inclusión de la práctica de la pronunciación que la tecnología puede proporcionar "aural input for pronunciation training". El hecho de que los estudiantes de una lengua extranjera no estén rodeados cotidianamente por la lengua que se está aprendiendo hace que aumente la necesidad de una importante y

extensa exposición a la lengua, mejor si dicha exposición se realiza en contextos en los que participan o intervienen hablantes nativos de la misma. Ellis (1997) alertaba de que el entorno del aula no siempre proporciona las condiciones adecuadas o suficientes tanto en calidad como en cantidad para la práctica de la presente destreza. Esto es algo que puede ser contrarrestado gracias a la multitud de recursos que ofrece Internet, también en relación con la consulta y la práctica de la pronunciación, pudiendo el alumno llegar a acceder a una importante y variada representación en cuanto a procedencia del hablante, nivel de lengua, u otras de sus características personales (Eskenazi, 1999).

En relación a la pronunciación en una lengua extranjera por parte de alumnos del contexto educativo español, lo cierto es que por todos los casos observados a partir de experiencias personales, son muy poco frecuentes aquellos en los que un estudiante consigue abandonar su acento geográfico o el acento de su propia lengua para pasar a sonar de una forma muy similar o casi idéntica a la de un nativo, por ejemplo de lengua inglesa. Muchos autores y profesores estarían de acuerdo en que esa no es la meta cuando se aprende una lengua, siempre y cuando la pronunciación en dicha lengua pueda considerarse adecuada y no un factor capaz de afectar a la comunicación a la hora de mantener una conversación. Sin embargo, hay veces que la pronunciación puede jugar malas pasadas y durante la creación del curso, se han ido detectando ciertos puntos relacionados con la pronunciación, por ejemplo el caso de las terminaciones *-ed* de los verbos regulares en pasado y en participio pasado, que resultaría necesario practicar por su capacidad de afectar al significado o a la idea que se está queriendo expresar. O'Brien (2011) considera que un aspecto crucial para lograr transmitir información y conseguir que se nos pueda entender es la consecución de una pronunciación adecuada y correcta, y cita a Chapelle (2003), quien advirtió y nos hizo recordar la importancia comunicativa de un "comprehensible output" a la hora de mantener una interacción comunicativa con hablantes nativos. Menciona también las causas que muchos profesores alegan para evitar enseñar y practicar pronunciación en una lengua extranjera, como por ejemplo, la falta de tiempo que en el aula podría destinarse a la instrucción de dichos parámetros o a la práctica de las destrezas relacionadas, la falta de interés y de motivación que muestra el alumno hacia este componente lingüístico o la opinión general extendida de que el entrenamiento de la pronunciación es esfuerzo desperdiciado ante la falta de resultados que muestran los estudiantes adultos de una segunda lengua o lengua extranjera (Grantham O'Brien, 2011). Aun así, concluye que el objetivo principal sería que nuestros alumnos consiguieran hacerse entender en una segunda lengua y no tanto

que lleguen a sonar como perfectos nativos, por lo que el entrenamiento de la pronunciación debería centrarse en aquellos parámetros o aspectos que afecten directamente el acto comunicativo, siendo el *Computer Assisted Pronunciation Training* (CAPT) una solución ideal (O'Brien, 2011).

Algunos de los ejercicios más comunes destinados a la práctica de la pronunciación son, por ejemplo, las “minimal pair drills”, definidas por O'Brien (2011) como “drills that involve the replacement of one sound with another, resulting in a differentiation of meaning”. Otro de los aspectos en los que deberíamos incidir es la correcta posición del “stress” en las palabras, sobre todo, en aquellas de uso más habitual y en los casos en los que la incorrección pueda tener efectos más negativos durante la situación comunicativa. Otros puntos de interés son el ritmo o la entonación, pero en estos casos, estaríamos hablando de niveles de perfeccionamiento de la lengua que no tendrían tanta cabida al tratar la creación de un curso de nivel intermedio-alto.

Los sistemas automatizados para la práctica de la pronunciación tienen un futuro importante en cuanto a su capacidad para fomentar el aprendizaje basado en las individualidades personales y en la autonomía, confiando en que estos dos aspectos colaboren positivamente en un proceso que no siempre se ha tratado o se ha sabido tratar con la corrección o las herramientas que se requerían.

Incluimos a continuación las tres categorías fundamentales en las que se puede clasificar el “courseware” basado en el concepto *Computer Assisted Pronunciation Training* que O'Brien (2011: 383) recoge en su estudio:

1. *“Basic pronunciation courseware that relies on the computer for speech recording and on the student for the analysis of pronunciation.”*
2. *“That which makes use of automatic speech recognition technology for the analysis of learner errors.”*
3. *“Visualization courseware that provides learners with images to assist them in analyzing their speech based on computerized phonetic analysis.”*

Youngs et al. (2011: 29) hacen mención igualmente a algunos rasgos o características de las plataformas o canales de chat capaces de contribuir a fomentar las capacidades en el desarrollo de las destrezas orales. Dichos autores incluyen los siguientes puntos en relación a dicha implementación: “(1) without the limitations of traditional turn-taking, participants can produce more output than in a conventional classroom”, “(2) language production is required to establish a presence in a chat

room”, “(3) due to the lack of visual cues, participants cannot rely on paralinguistic communication strategies and instead have to encode all meaning through language (pushed output)”, y “(4) the chat log allows learners to reread previous comments”. Como resumen, podríamos destacar la idea de que todas las formas y los medios interactivos en torno a CALL ayudan a proporcionar amplias e importantes oportunidades para la negociación del significado.

Actualmente, programas como por ejemplo *Tell me more* ofrecen herramientas bastante aceptables que pueden ser empleadas para la práctica y mejora de la destreza de expresión oral en general y para la práctica de la pronunciación en particular. Tal y como se ponía de manifiesto anteriormente, todavía queda mucho por hacer en el campo de la investigación y desarrollo de sistemas de reconocimiento de voz aceptables y realmente útiles para llegar a lograr alcanzar las metas de las que partimos. En resumen, podríamos decir que el uso de todos los recursos tecnológicos hoy disponibles, en combinación con una formación previa del alumno, por ejemplo en algunas de las nociones sobre transcripción fonética, puede tener efectos muy positivos en el proceso global y en la mejora de las capacidades. De igual modo, el hecho de poner a disposición del alumno recursos que le permitan acceder a diferentes acentos y variedades del inglés, incidirá de forma importante y destacada en una mayor preparación de cara a las posibles situaciones comunicativas que seguramente llegarán a producirse en su entorno personal o profesional en el futuro.

El *Handbook for Teachers* (FCE) incorpora una explicación del formato en el que tiene lugar la evaluación en el examen oficial. Dicha evaluación se organiza con dos examinadores y dos candidatos. Es ahí cuando se ofrece al examinado la oportunidad de demostrar su habilidad haciendo uso de la lengua en la modalidad oral, todo ello en un contexto serio, pero a la vez cómodo. Esta sección es la más breve, con 14 minutos de duración. Uno de los examinadores es el conocido como interlocutor y su misión será la de conducir el test y ofrecer una evaluación de la actuación de cada candidato. El otro examinador es el evaluador, que no participa en la conversación o interacción y su misión es escuchar y evaluar la capacidad de expresión oral de los candidatos. Los candidatos no reciben ningún tipo de valoración sobre su producción en el momento de finalización de la prueba. Si la prueba tuviera lugar entre tres candidatos porque así lo exigieran las circunstancias, la duración de la misma sería de 20 minutos en lugar de 14.

Las recomendaciones ofrecidas por el manual del profesor incluyen la necesidad del trabajo por parejas o en grupos en el contexto del aula. Resulta muy conveniente practicar con el formato del examen y advertir del tipo de estímulo que se puede recibir durante la prueba por parte del examinador interlocutor. Es necesario advertir a los alumnos de que deben hablar con claridad y con un volumen de voz lo suficientemente alto para permitir una correcta recepción de su producción por parte de los examinadores. Los alumnos deben practicar su capacidad o destreza para parafrasear, con el fin de poder expresar de un modo diferente aquello que no sean capaces de decir de forma directa en inglés. Es también muy importante que los alumnos atiendan con cautela a las instrucciones y al contenido exacto de las preguntas que se formulan. Si algún punto de estas instrucciones o el contenido de las preguntas formuladas no fuera percibido con claridad, el candidato puede pedir al examinador que repita.

La primera parte del examen, “Interview”, consiste en una breve conversación entre el interlocutor y cada candidato. Esta parte ofrece a los alumnos la oportunidad de mostrar su habilidad en la utilización del lenguaje social o de interacción con el fin de aportar información sobre ellos mismos. Esta idea se refiere a que las preguntas versan sobre aspectos personales de los candidatos, centrándose, por ejemplo, en aspectos como el área de trabajo, tiempo libre o planes de futuro. Los candidatos responden a las preguntas del examinador y también escuchan las aportaciones de sus compañeros. Las respuestas deben ser completas y espontáneas, por lo que los discursos preparados y ensayados previamente suelen ofrecer una imagen de artificialidad que no resulta conveniente y podrían no responder con total adecuación a la pregunta concreta que se esté formulando en ese preciso momento. Durante la fase de práctica, según el manual del profesor, se debería alertar a los candidatos sobre la necesidad de ampliar las oportunidades de comunicarse con hablantes nativos de inglés. En el ámbito del aula, los alumnos podrían practicar adoptando diversos papeles o roles que favorecieran la práctica de temas variados. La sección de “Speaking” en un curso preparatorio como el de *InGenio*, ofrecido mayoritariamente para alumnos que lleven a cabo su preparación de modo autónomo, ha de concentrarse en aportar al alumno todas las claves o pautas que intervengan en el proceso de la producción oral, así como también deben aportarse todas las recomendaciones posibles para llevar a cabo una producción de calidad y adecuada a las situaciones que se puedan plantear en el examen. Tanto las secciones destinadas en exclusiva a la destreza “Speaking”, como aquellas que incorporen temas con posibilidades de convertirse en uno de los puntos a tratar en el examen



oral, van acompañadas, en el curso preparatorio de *InGenio*, de preguntas introductorias que alentarán al alumno para practicar en voz alta en relación al tema formulado. En el caso de las secciones “Speaking”, se aportarán nuevos temas, se incluirán puntos nuevos sobre esos temas o se presentarán otros con posibilidades de convertirse en material de examen. El objetivo es que el alumno conozca qué contenidos resultarían más útiles, qué modo de expresión o estilo se acoplaría mejor al ámbito del examen dependiendo de las situaciones que se planteen, así como qué puntos relacionados con la pronunciación, la fonética y la fonología deben tenerse más en cuenta durante la práctica y durante la realización de esta sección de la prueba oficial. Estas reflexiones son extrapolables tanto a esta primera parte de la sección de producción oral como al resto de partes de la misma, cuyos contenidos y estructura se incluirán a continuación.

La segunda parte, “Individual long turn”, consiste en un turno más largo de intervención individual otorgado a cada candidato. Tras esa intervención, el segundo candidato ofrecerá su visión personal sobre el tema o los puntos tratados por el compañero. Esta intervención dura un minuto y no se verá interrumpida. Al candidato se le pedirá que compare dos fotografías y que reflexione sobre un aspecto leído por el interlocutor. También se incluye un punto escrito que versa sobre las imágenes en la que se formula una pregunta directa. La misión de los candidatos será la de ofrecer su visión sobre las similitudes y diferencias halladas en las imágenes y contestar a la pregunta mencionada. En el caso del material para la práctica de la presente destreza, puesto a disposición del alumno a través del curso preparatorio que venimos tratando, tiene una fuerte presencia el componente visual. Las tareas desarrolladas para dicho fin están basadas fundamentalmente en la incorporación de imágenes de muy variada índole, para que los alumnos reflexionen sobre ellas, extraigan puntos en común y de posible divergencia y respondan a preguntas concretas planteadas generalmente tras el visionado de las fotografías. El modo en el que ha sido concebida la práctica de la expresión oral en el curso preparatorio permite el seguimiento de los materiales de forma completamente autónoma. En la mayoría de los casos se pide a los estudiantes que graben sus respuestas, que posteriormente podrán autoevaluar utilizando un modelo con unos determinados criterios de corrección o remitir dicha producción al tutor correspondiente que pueda proporcionarle el *feedback* pertinente. De este modo, a pesar de no contar con un interlocutor directo al trabajar con los materiales disponibles en *InGenio*, el alumno puede tratar de desarrollar sus destrezas haciendo uso de los canales a los que se ha venido haciendo alusión. Uno de los objetivos más importantes consiste en que los candidatos puedan

aprender y practicar modos que les permitan organizar sus pensamientos e ideas y llevar a cabo una exposición coherente y con el lenguaje apropiado de las mismas. El comentario adicional emitido por el compañero tendrá una duración de tan sólo 20 segundos. El punto menos positivo sería el no poder contar con una corrección inmediata del discurso que el alumno produzca durante la práctica.

InGenio FCE Online Course & Tester (module 1)

- Initial Survey
- Presentación del FCE C&T
- Presentation of the FCE C&T
- TEST YOUR ENGLISH
- OVERVIEW OF FCE
- Course Unit 1
- Tester Unit 1
- Course Unit 2
- Tester Unit 2
- Course Unit 3
- Tester Unit 3
- Course Unit 4
- Tester Unit 4
- Course Unit 5
- Tester Unit 5
- Course Unit 6
- Tester Unit 6
- Course Unit 7
- Paper 1 - READING
- Paper 2 - WRITING
- Paper 3 - USE OF ENGLISH
- Paper 4 - LISTENING
- Paper 5 - SPEAKING
- Exercise 1
- Tester Unit 7
- Course Unit 8
- Tester Unit 8
- EXAMS
- Final survey

Dictionary

Student's guide

ALT+F4 to exit

Unit 7 - Paper 5 (Speaking) - Holidays

1/1

Imagen 40: Ejemplo común de ejercicio para la práctica de “Speaking” (Unit 7)

El *Handbook for Teachers* (FCE) recomienda que los alumnos escuchen con atención las instrucciones y lean con mucho cuidado la pregunta sobre las imágenes. Puesto que los alumnos consideran, en ocasiones, que un minuto es un espacio de tiempo largo para hablar sin interrupciones, se ha tratado de favorecer la incorporación, en el curso preparatorio, de fórmulas para extender el discurso sobre un tema. De igual modo, se deberán incluir estructuras de organización del discurso hablado, concienciando acerca de las diferencias con respecto a la producción escrita en cada tipología o en cada caso concreto. La práctica también debe incluir la asimilación y familiarización con el espacio con que se cuenta para la ejecución y con el modo más adecuado para estructurar y articular su producción. El material preparatorio, por tanto, incorpora un abundante corpus de imágenes. Del mismo modo, se pretende alentar a los alumnos para que intenten practicar en cualquier contexto o con cualquier imagen. Se deberá tener en cuenta que la labor de los

candidatos en esta sección no consistirá en comentar en detalle y por separado las imágenes presentadas, sino que han de establecer una comparación entre ambas y aportar sus propias reflexiones y opiniones sobre los puntos expuestos o reflejados por dichos documentos visuales. Para ello, es muy importante la familiarización de los estudiantes con expresiones que les pueden resultar de utilidad de cara a desarrollar discursos comparativos de mayor consistencia y calidad, así como la necesaria utilización de palabras comparativas o de unión. Algunas de las que incluye el propio *Handbook for Teachers* (FCE) son: “one similarity is that...”; “In this picture there’s... whereas in the other there’s...”

La tercera parte, “Collaborative task”, consiste en dos conversaciones entre los candidatos, recibiendo estímulos visuales y escritos, e instrucciones orales. Ésta es una parte que se lleva a cabo con la participación en conjunto de ambos alumnos. Su tarea consistirá en debatir sobre los estímulos visuales, deberán también justificar sus opiniones, ofrecer sus valoraciones y especular con el fin de ser capaces de ofrecer una decisión final como conclusión de la actividad. Dicha decisión se producirá una vez que los candidatos hayan reflexionado o explorado los diversos puntos o aspectos relacionados con las imágenes. Se valorará en la evaluación la capacidad de los alumnos para utilizar el lenguaje de la negociación y la colaboración, con la tranquilidad de saber que estos no recibirán ningún tipo de penalización si se fracasa en el intento de alcanzar una decisión consensuada. En este caso no hay opciones correctas o incorrectas, sino que se valora su propia producción, así como la habilidad de este alumno en sus intentos por alentar al compañero para que participe en dicha conversación.

La preparación a través del curso de *InGenio* pretende concienciar al alumno sobre la estructura y las exigencias marcadas por esta parte de la sección. A lo largo del curso se tratan de aportar fórmulas que contribuyan a agilizar y a aportar coherencia y orden al discurso, como las mostradas por el propio manual del profesor: “First talk about...”; “then decide...”; “shall we start with this one?”; “what do you think?”; “shall we move on to?”, etc. Como puede comprobarse, se trata de fórmulas destinadas a que uno de los candidatos anime al compañero para que inicie su discurso y para que la conversación entre ambos avance con soltura y la mayor naturalidad posible. También se pueden incluir fórmulas para manifestar acuerdo, desacuerdo, aprobación, desaprobación, etc.

La parte cuatro, “Discussion”, de la sección de producción oral y la última de la misma y del examen consiste en una argumentación sobre los

temas tratados en la parte anterior, a través de preguntas formuladas oralmente. En este caso, la interacción sí es dirigida por el interlocutor, quien formula ciertas preguntas con el fin de alentar a los candidatos a que reflexionen y desarrollen temas tratados en la parte tercera de esta misma sección. La diferencia con respecto a la primera parte, tal y como indica el propio manual del profesor, es que aquí se demanda una labor evaluativa en lugar de meramente informativa, con el fin de que los alumnos muestren que pueden desarrollar temas en mayor profundidad.

Las recomendaciones incluidas en el *Handbook for Teachers* (FCE) incluyen, por ejemplo, la necesidad de alentar a los alumnos para que ofrezcan respuestas completas a las preguntas formuladas. Resultaría muy útil que los alumnos mantuvieran en sus mentes las preguntas como las siguientes: “¿Por qué?”, “¿cómo?”, “¿cuándo?”, “¿dónde?”, etc. Si un alumno se formula mentalmente estas preguntas durante la fase de práctica y de preparación, y también durante el examen, es muy probable que su producción tenga mayor consistencia, que incluya información más coherente y que la respuesta en su conjunto sea compacta y responda con determinación a las preguntas formuladas por el interlocutor. Si la práctica tiene lugar en aulas, los alumnos, por parejas, pueden alentarse mutuamente y llegar así a responder con rotundidad y mediante respuestas concretas a las preguntas formuladas. La práctica autónoma también es posible siempre que se ofrezcan, de forma clara y detallada, instrucciones, recomendaciones y material para incluir en el discurso. El curso preparatorio trata de aportar posibles preguntas y algunos consejos o incluso fórmulas concretas que permitan responder con efectividad. Los candidatos, en todas las partes de esta sección oral, no serán juzgados por sus opiniones o puntos de vista personales, la evaluación se centrará exclusivamente en el uso que se haga de la lengua y en los diversos recursos que ésta ofrece para producir discursos más consistentes. Se desaconseja la utilización de respuestas tajantes del tipo “I don’t know”, “I’m not sure of...” o “I haven’t thought about that”.

### **1. Ejercicios complementarios**

La sección a la que damos comienzo parte con la intención de recoger una importante representación de los ejercicios complementarios que tienen cabida en los materiales preparatorios desarrollados. El conjunto de ejercicios que pasamos a mencionar surge principalmente del análisis de materiales preparatorios previos, con la intención de dotar al curso resultante de la mayor variedad posible de opciones de práctica, repartidas por las diversas secciones que abarcan los distintos ámbitos y

destrezas que integran los recursos para la formación lingüística del alumno.

Comenzamos el repaso centrándonos de lleno en tipos concretos de los considerados como ejercicios complementarios que pueden encontrarse en los materiales preparatorios. El primero al que haremos alusión consiste en un conjunto de oraciones que incluyen errores que el alumno deberá detectar y corregir. Éste es un ejercicio que el estudiante puede encontrar en secciones como las de “Writing” y “Use of English”. La práctica a través de este tipo de ejercicio permite que el alumno pueda entrar en contacto con un mayor número de ejemplos prácticos de la lengua que resultarán muy útiles de cara a su preparación. Otra posibilidad para la práctica de esta clase de ejercicio se presenta en forma de texto. Todas las líneas que componen o integran dicho texto están numeradas para facilitar al alumno la tarea de identificar cuáles de esas líneas incluyen errores y cuáles son correctas. Debe tenerse en cuenta que, en este caso, el alumno no estaría leyendo una oración completa plena de sentido sino que centraría su atención en particiones marcadas por el salto de línea. Una alternativa a este tipo de ejercicio, basado en la detección y corrección de errores, consiste en reconocer si las oraciones que se plantean son correctas o no, marcando dichas oraciones con las etiquetas “suitable” o “unsuitable”.

Otro ejercicio que el alumno puede hallar en la sección “Use of English” consiste en la redacción de oraciones de forma guiada a partir de un conjunto de palabras proporcionadas como base. Otra tipología similar consiste en proporcionar un conjunto de palabras desordenadas que el alumno deberá ordenar para dotarlas de sentido y crear una oración coherente. Para ello, el alumno ha de determinar el tiempo verbal y el lugar que ocuparán palabras de categorías concretas como las preposiciones, los pronombres, los artículos, etc.

Un ejercicio que puede hallarse en varias secciones del curso consiste en poner a disposición del estudiante un conjunto de imágenes y una serie de descripciones con el fin de que éste pueda identificar qué descripción de las ofrecidas encaja mejor con cada una de dichas imágenes. Se trata de un ejercicio en el que interviene claramente la práctica de la destreza de comprensión escrita.

Otro ejercicio que tiene cabida en la sección “Use of English” consiste en proporcionar una serie de oraciones que se ocupen de un punto concreto, o bien gramatical o bien léxico, dejando una parte de esa oración en blanco para que el alumno pueda elegir qué opción, entre las dos

opciones posibles facilitadas, es la que encaja mejor y resulta más apropiada en ese determinado caso. El objetivo principal es que el estudiante sea capaz de distinguir qué tiempo verbal, preposición, categoría gramatical o término en general resulta más apropiados en cada oración. En aquellos ejercicios destinados a la práctica de los tiempos verbales, otro ejemplo consistiría en que el alumno complete oraciones con la forma o tiempo de un verbo facilitado entre paréntesis. En este caso, el estudiante ha de identificar el tiempo y por ende, la forma correcta de dicho verbo, valorando aspectos como los diferentes componentes lingüísticos o el contexto que subyace en cada oración. Un nuevo tipo de ejercicio, también incorporado en la sección “Use of English”, consiste en facilitar al alumno un texto con algunas de sus palabras en cursiva con el fin de que las sustituya por otras que se proporcionan a través de un listado externo. Esta práctica es similar, en parte, a la reescritura de oraciones. También se puede encontrar un tipo de ejercicio basado en las tipologías de elección múltiple. Se trataría de un ejercicio en el que el alumno recibe un texto con espacios en blanco que ha de completar en base a las posibles opciones que se le proporcionan. Seguir y combinar algunos de los parámetros que venimos recogiendo puede ayudar a aumentar considerablemente las posibilidades de creación y desarrollo de ejercicios complementarios que se podrían incorporar próximamente a los materiales *online* ya implementados. Un corpus importante de estos ejercicios complementarios puede encontrarse integrado en las diferentes secciones de “Use of English”. La práctica de aspectos gramaticales tratados en los puntos teóricos se realizará a través de la realización de diversos y variados ejercicios que son extensibles a muchos de los materiales previos analizados y descritos anteriormente y a una importante representación de métodos basados en la formación y práctica gramatical. Se incluye a continuación un ejemplo de ejercicio complementario común destinado a la práctica de un punto gramatical concreto:

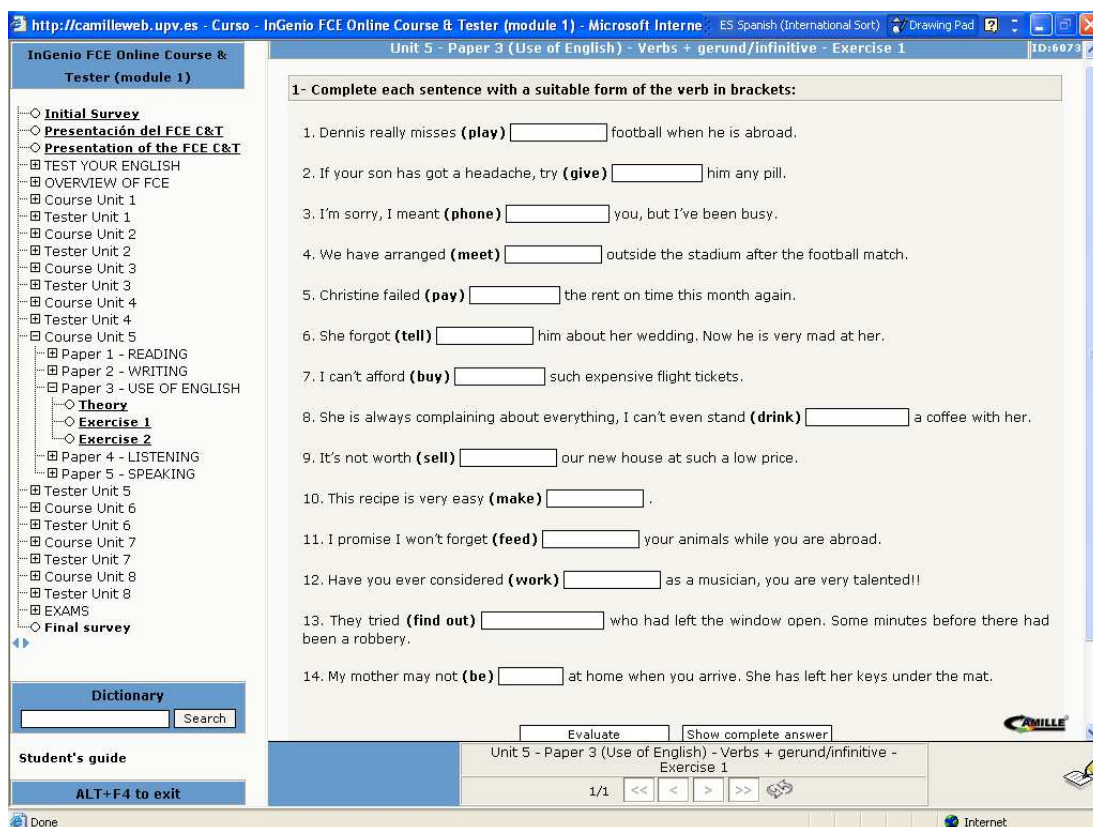


Imagen 41: Ejercicio para la práctica de un punto gramatical concreto en la *Unit 5*

Una práctica bastante común entre los métodos preparatorios analizados, y que también se incorpora en los materiales preparatorios desarrollados, consiste en explotar al máximo los recursos, creando ejercicios complementarios en base a ejercicios principales (tipología FCE) y principalmente en base a los documentos o bien escritos o en audio que los componen. Un ejemplo sería la extracción de vocabulario de dichos textos con el fin de crear diferentes tipologías de ejercicios con la intención de fomentar el aprendizaje, la utilización en contextos y el asentamiento por parte del alumno de dicha formación léxica. Un ejemplo concreto consistiría en poner a disposición del estudiante un listado de oraciones con huecos a completar en base a términos extraídos de dichos textos previos. Otro ejercicio demandaría a los estudiantes asignar términos a sus respectivas definiciones con el fin de comprobar si conocen o no de un modo adecuado el significado de cada palabra. También tienen un peso importante aquellos ejercicios que tienen como objetivo el comprobar cuál es la capacidad del alumno para identificar o reconocer sinónimos. Un ejemplo lo encontraríamos a modo de listado de oraciones que incluyan palabras en cursiva que el alumno haya de sustituir con un término equivalente y que comparta su significado. Otro ejemplo de asociación consistiría en unir comienzos y finales de oraciones con el fin de comprobar si el alumno ha entendido el contenido y contexto que resultaría de la oración completa correcta.

Algunos de los ejercicios destinados a la práctica del vocabulario tienen como cometido que el alumno reflexione sobre la categoría gramatical de las palabras que está empleando, con el fin de que este tipo de conocimientos de una lengua extranjera no se limiten únicamente a las secciones teóricas y a la memorización de las reglas incluidas en ellas. Este tipo de recursos actúan a veces a modo de ayuda con el fin de llamar la atención del alumno para que llegue a estudiar con detenimiento construcciones específicas, de modo que pueda asimilarlas con menor esfuerzo.

Con respecto a la práctica de la pronunciación, se han introducido ejercicios como el que se muestra a continuación para que el alumno sea capaz de asimilar conceptos básicos sobre el modo en el que debe pronunciar diferentes palabras o componentes de la lengua inglesa que pueden tener efectos directos en el significado y en la información transmitida. El ejemplo que se incluye abajo se centra en la práctica de las terminaciones regulares (*-ed*) de las formas de pasado y participio perfecto de los verbos. El estudiante escuchará el listado de verbos que puede observarse, pronunciados por una hablante nativa de la lengua, por lo que no sólo parte de la teoría que se le presenta anteriormente, sino que cuenta con la opción adicional de poder escuchar dichas terminaciones, lo que hace que el ejercicio sea más práctico y permita perseguir con mayor intensidad los objetivos finales para los que ha sido desarrollado. Mediante este tipo de ejercicios de asociación se pretende hacer reflexionar al alumno sobre puntos a los que a menudo no se presta atención durante la formación lingüística, pero que tienen efectos directos en el mensaje que se pretende transmitir en situaciones comunicativas:



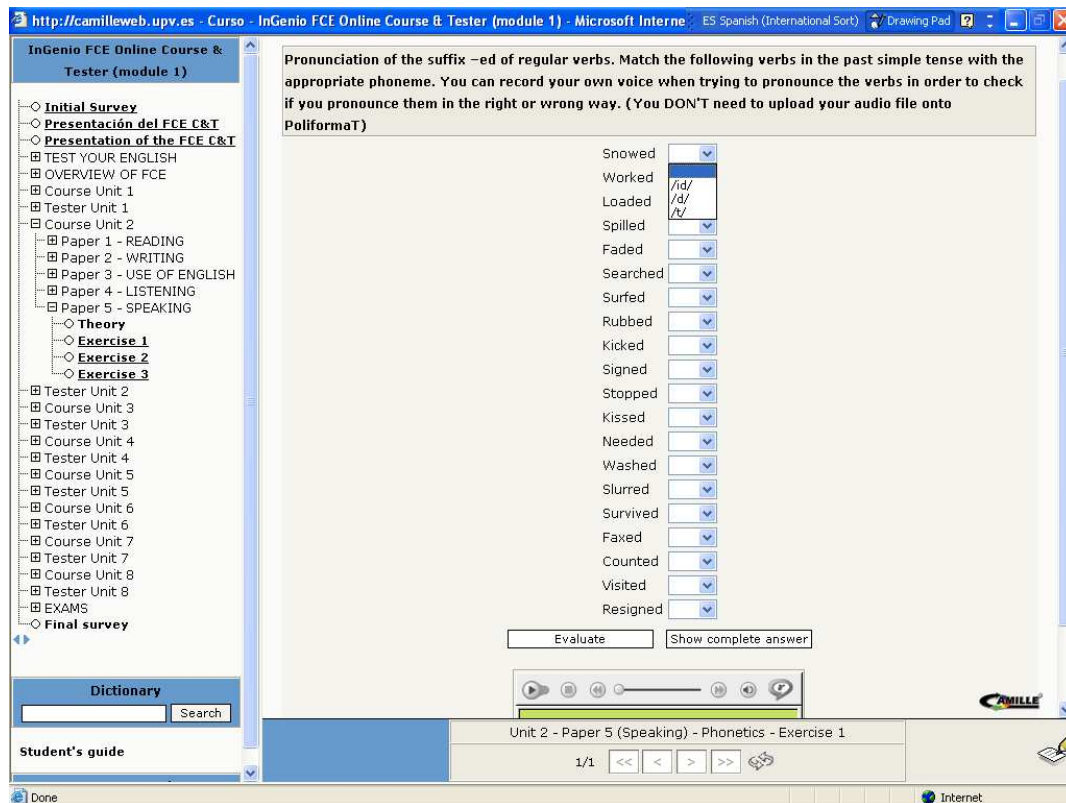


Imagen 42: Captura de pantalla de un ejercicio de pronunciación en la *Unit 2*

Algunos de los ejercicios creados para la práctica complementaria de la destreza de expresión escrita consisten, por ejemplo, en que el estudiante reflexione y responda a preguntas de carácter abierto, para que llegue a identificar así los puntos que caracterizan a cada tipo de texto. En este caso, el objetivo no sería que el estudiante mostrara su capacidad para la comprensión de contenidos, sino su capacidad para detectar las características que fundamentan ese texto concreto. Las preguntas suelen tratar aspectos relacionados con el hecho de que el texto responda o no a los parámetros que delimitan la tipología a la que pertenece, si sus contenidos se adecuan igualmente a esa tipología, si existen partes irrelevantes o que carezcan de coherencia, si la distribución es la correcta o si el modo en el que se estructuran los diversos párrafos que la componen es el más acertado. También se incita a reflexionar sobre la estructura de las oraciones, así como acerca de su corrección, interés o cohesión, tomando como base el resto de información que las rodea. Otros puntos sobre los que el alumno reflexiona tienen que ver con la idoneidad o corrección en cuanto a aspectos gramaticales o sobre cuestiones de estilo.

Un nuevo ejemplo consistiría en la ordenación de fragmentos de ejemplos de textos con el fin de asentar los conocimientos en cuanto a estructura, cohesión y coherencia en relación al tipo de texto que se esté tratando antes de que el estudiante pase a redactar sus propios escritos. En las

actividades planteadas, el alumno debe interactuar con el texto, trabajar con él, identificar expresiones, palabras y estructuras, y reflexionar sobre las bases que lo determinan y que habrá de emplear cuando deba redactar sus textos. En el ejemplo que se muestra a continuación, el alumno debe desplazar los diferentes párrafos que componen el ejemplo de carta informal que se le presenta desordenado. La herramienta *InGenio* posibilita que el alumno los pueda colocar en orden y pueda, al finalizar el ejercicio, leer el texto de acuerdo con el orden que él o ella haya considerado adecuado. En este tipo de textos, el estudiante no sólo consigue practicar y ampliar sus conocimientos sobre expresión escrita, también practica la destreza de la comprensión, pues ha de detectar qué elementos hacen que cada párrafo deba ser ubicado en una posición u otra.

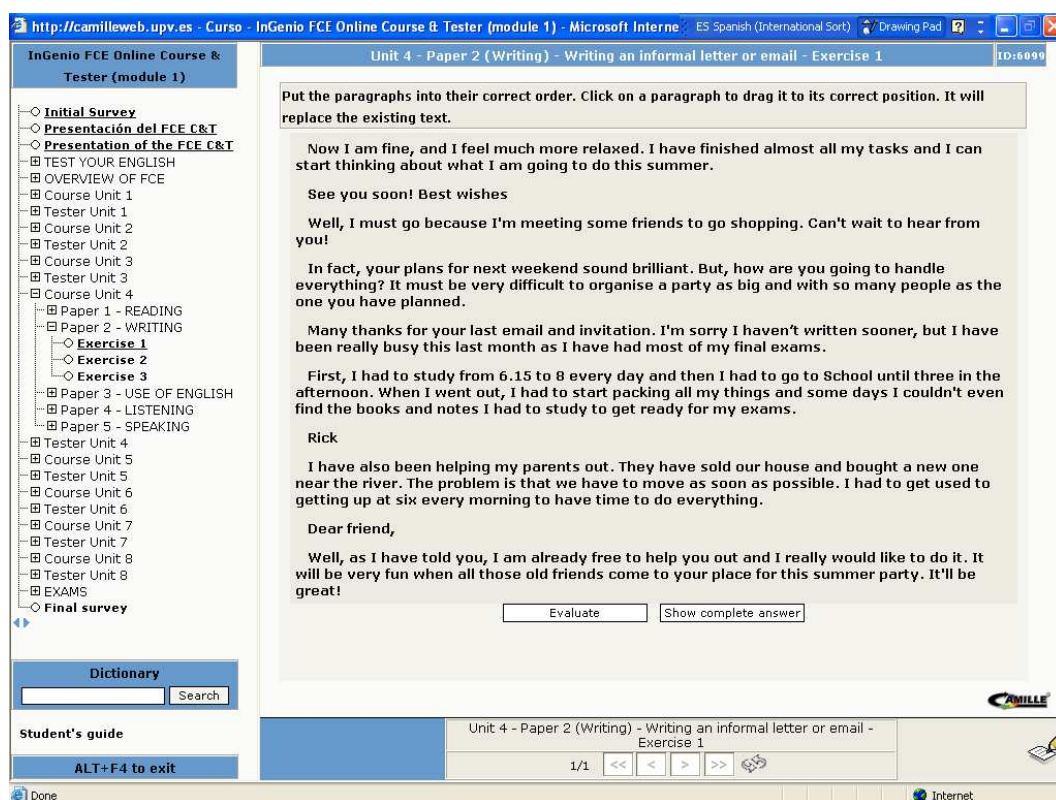


Imagen 43: Ejercicio complementario de la sección “Writing” en la *Unit 2*


A lo largo de los materiales y en muchas de las secciones que tratan las diferentes destrezas, se incluyen ejercicios en base a tipologías de selección como aquellos en los que el alumno ha de elegir entre opciones como verdadero o falso, entre dos o más posibilidades, etc. En cuanto a la práctica de la comprensión oral, algunos de los ejercicios desarrollados pueden incorporar, por ejemplo, el trabajo con canciones relacionadas con la temática que se esté tratando en una determinada unidad. Estos ejercicios pueden ir desde completar la letra de una canción hasta asociar

ideas concretas con un listado de canciones, con el fin de que el alumno sea capaz, si no de captar la mayor parte de la información de las mismas, sí al menos sus ideas más importantes. También se han desarrollado algunos ejercicios en los que se pide al alumno que produzca su propio *output* respondiendo a preguntas abiertas en base al documento audio escuchado, algo que le permite responder en formato oral, mismo formato que en la recepción de la información, por lo que debería grabar sus respuestas. A continuación se incluye una captura de pantalla con un ejemplo de práctica a través de una canción. En este caso el alumno ha de atender a la letra y captar qué palabras ha de incluir en cada uno de los huecos proporcionados:

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://camilleweb.upv.es>. The page title is "Unit 4 - Paper 4 (Listening) - Heal the world". The main content area contains the following text:

Listen to this Michael Jackson's song dealing with how important it is to take care of our planet and to contribute to heal it. Fill in the lyrics and sing the song when you finish!!

**HEAL THE WORLD**



There's a place in your (1)   
 And I know that it is love  
 And this place could be much  
 (2)  than tomorrow.  
 And if you really try  
 You'll find there's no need to cry  
 In this place you'll feel  
 (3)  hurt or sorrow.  
 There are ways to get there  
 If you care enough for the living  
 Make a little (4) , make a better place.

The interface also includes a navigation menu on the left with options like "Initial Survey", "Presentation of the FCE C&T", "TEST YOUR ENGLISH", "OVERVIEW OF FCE", "Course Unit 1-4", "Paper 1-5", "Exercise 1-2", "Paper 5 - SPEAKING", "Tester Unit 4-8", "EXAMS", and "Final survey". There is also a "Dictionary" section and a "Student's guide" section.

Imagen 44: Ejercicio complementario de la sección "Listening" en la *Unit 4*

#### 4.2.3.2 Incorporación de contenidos específicos: inglés técnico

En la presente sección se tratará de abordar la introducción de contenidos específicos de una forma más práctica, puesto que la base teórica que explica y fundamenta la adecuación de dicha incorporación forma parte del capítulo tercero de la presente tesis. Sin embargo, se hará mención a algunas ideas de relevancia aportadas por autores como Kennedy y Bolitho (1984) o Hutchinson y Waters (1987), que a pesar de escribir sobre el Inglés para Fines Específicos en la década de los ochenta,

aportan claves que, aún a día de hoy, pueden guiar algunos de los pasos dados cuando se pone en funcionamiento un proceso de estas características.

Comenzamos haciendo alusión a una idea reflejada por Hutchinson y Waters en relación al diseño de materiales destinados a la práctica del inglés con fines específicos por parte de profesores de lenguas. De acuerdo con dichos autores, “materials writing is one of the most characteristic features of ESP in practice” (1987: 106). Señalan, en relación a este punto, que ésta es una importante diferencia en su comparación con la enseñanza del inglés general. Algunos de los puntos que ayudan a sostener esta idea son los siguientes: “a teacher or institution may wish to provide teaching materials that will fit the specific subject area of particular learners. Such materials may not be available commercially”; o la siguiente idea también aportada por Hutchinson y Waters (1987: 106): “ESP materials may also be written for non-educational reasons: for example in order to enhance the reputation of an institution or an individual. Materials are a visible product of activity, regardless of whether such activity is useful or even necessary”. Dichos autores también reflexionan acerca de la importancia de establecer unos objetivos muy bien definidos y presentan su modelo para el diseño de materiales, modelo que consiste en los siguientes elementos (Hutchinson y Waters, 1987: 108-109):

- a) *Input*, que puede proporcionar aspectos como “stimulus material for activities, new language items, correct models of language use, a topic for communication, opportunities for learners to use their information processing skills, opportunities for learners to use their existing knowledge both of the language and the subject matter”.
- b) *Content focus*, lo que implicaría que la lengua no fuera el fin en sí misma, sino “a means of conveying information and feelings about something”.
- c) *Language focus*, teniendo en cuenta que uno de los objetivos más importantes está basado en que el alumno pueda utilizar la lengua y comunicarse mediante ella.
- d) *Task*, considerando que los materiales “should be designed to lead towards a communicative task in which learners use the content and language knowledge they have built up through the unit”.

Continuamos haciendo alusión al tipo de textos que intervienen en la formación del alumno en inglés con fines específicos. Kennedy y Bolitho (1984: 47) se refieren a la importancia del uso de “authentic” o “simplified texts” cuando se trata dicha formación. Según estos autores, “a simplified text is one in which grammatical, lexical and rhetorical elements have been made less complex to render the learning of the language more effective”. Por otro lado, “an authentic text is one written for a specific audience (not language learners) and its purpose is the communication of subject content rather than language form”. La función fundamental de esta segunda tipología de textos sería la de transmitir información y datos a nivel conceptual, y no se trataría de textos, por tanto, creados con la misión de enseñar segundas lenguas. A pesar de ello, se ha observado que parte de los textos empleados para la creación de los ejercicios que forman parte del curso preparatorio de *InGenio*, a pesar de ser textos extraídos de un corpus destinado a la práctica del inglés, incorporan algunas de las características que también los hacen adecuados para que alumnos de diversas especialidades les puedan sacar un mayor partido. El problema que detectaban los autores recién mencionados se describe de la siguiente forma: “the use of simplified texts is that they present the learner with something artificially constructed that is different from the real texts that he will be faced with in his subject area. Texts simplified from original sources often lose some meaning with the simplification of meaning” (Kennedy y Bolitho, 1984: 48). Dichos autores también consideran que “the decision about which approach to adopt depends on the relationship between the conceptual and the linguistic competence of the learner, and also on the role of the English programme in relation to the subject programme of the learner” (Kennedy y Bolitho, 1984: 48).

Uno de los componentes más importantes sobre la introducción de contenidos para la práctica del inglés con fines específicos en general, y de la introducción de textos específicos en particular, es el componente léxico. Según Kennedy y Bolitho (1984: 56), “specialised texts of any sort, whether written or spoken, exhibit various characteristic lexical features”. Algunos de estos aspectos son las abreviaturas técnicas, los símbolos y las fórmulas, el vocabulario altamente técnico, el vocabulario subtécnico, así como otro vocabulario especializado. Los materiales desarrollados hasta el momento como parte del curso han quedado ubicados en su gran mayoría en la sección “Use of English”, aunque las características de los textos utilizados para la creación de contenidos hacen que su presencia también sea destacable en secciones como las de “Reading” y “Listening”. Cuando esto ocurre, se añade una etiqueta identificativa al ejercicio indicando al alumno con qué especialidad

guardaría una relación más estrecha dicho ejercicio. A pesar de ello, los materiales creados hasta el momento pueden ser realizados por cualquier estudiante de lenguas, puesto que la incorporación de materiales de contenido técnico más especializado se llevará a cabo en una fase futura de desarrollo. Algunos de los ejercicios desarrollados tienen incluyen términos e imágenes con el fin de que el alumno una la palabra en inglés con el concepto correspondiente de una forma más gráfica y eficaz; la descripción de imágenes mediante listados disponibles de adjetivos; la inserción de palabras concretas en oraciones; la descripción de imágenes a partir de vocabulario aprendido bien en textos de otras secciones o bien mediante ejercicios con un componente léxico específico, etc. Son también frecuentes los ejercicios que consisten en unir términos con breves definiciones y la utilización de ejercicios más dinámicos como sopas de letras o crucigramas, fácilmente editables gracias a las plantillas que pone a disposición del autor la herramienta *InGenio*.

The screenshot shows the InGenio FCE Online Course & Tester interface. The browser address bar shows the URL: <http://camilleweb.upv.es>. The page title is "Curso - InGenio FCE Online Course & Tester (module 1) - Microsoft Internet Explorer". The interface is in Spanish (International Sort).

The main content area displays the following text: "Match words and definitions. Pay attention to definitions, the most common tense when giving a definition or a description is the present simple." Below this text is an image of a white aircraft with the number "14-17" on its side, parked on a tarmac in front of a large, modern building with many windows.

Below the image, there are several definitions and terms to be matched:

- Circular object connected at the centre to a bar
- A vehicle used for travel in space
- Driving force produced by an aircraft engine
- The practice of flying manoeuvres
- A cylindrical object which moves very fast used for space travel
- Compartment to house instruments
- A device that stops the air from flowing very smoothly around the vehicle
- A very large strong bag that is filled with hot air or gas that can carry people in a container fixed to it
- The piece of clothing worn by a person who travels in space
- The force on the wing of an aircraft that keeps it in
- No people present to operate or be in charge of
- The small enclosed space where the pilot sits in an aircraft
- Electronic devices of an aircraft or spacecraft

On the right side of the interface, there is a dropdown menu with the following options: Unmanned, Avionics, Astronaut, Spaceship, Spacesuit, Radome, Balloon, Wheel, Lift, Spoiler, Rocket, Aerobatics, Aisle, Cockpit, Thrust, Propeller, Unmanned, Unmanned.

The interface also includes a navigation menu on the left with sections like "Initial Survey", "Presentación del FCE C&T", "Presentation of the FCE C&T", "TEST YOUR ENGLISH", "OVERVIEW OF FCE", "Course Unit 1" through "Course Unit 4", "Paper 1 - READING", "Paper 2 - WRITING", "Paper 3 - USE OF ENGLISH", "Exercise 1", "Exercise 2", "Paper 4 - LISTENING", "Paper 5 - SPEAKING", "Tester Unit 4" through "Tester Unit 8", "EXAMS", and "Final survey".

At the bottom of the interface, there is a "Dictionary" section with a search box and a "Student's guide" section with a button labeled "ALT+F4 to exit". The bottom status bar shows "Unit 4 - Paper 3 (Use of English) - Vocabulary Aeronautics" and "1/1" with navigation arrows.

Imagen 45: Ejercicio de vocabulario específico de la sección "Use of English" en al *Unit 4*

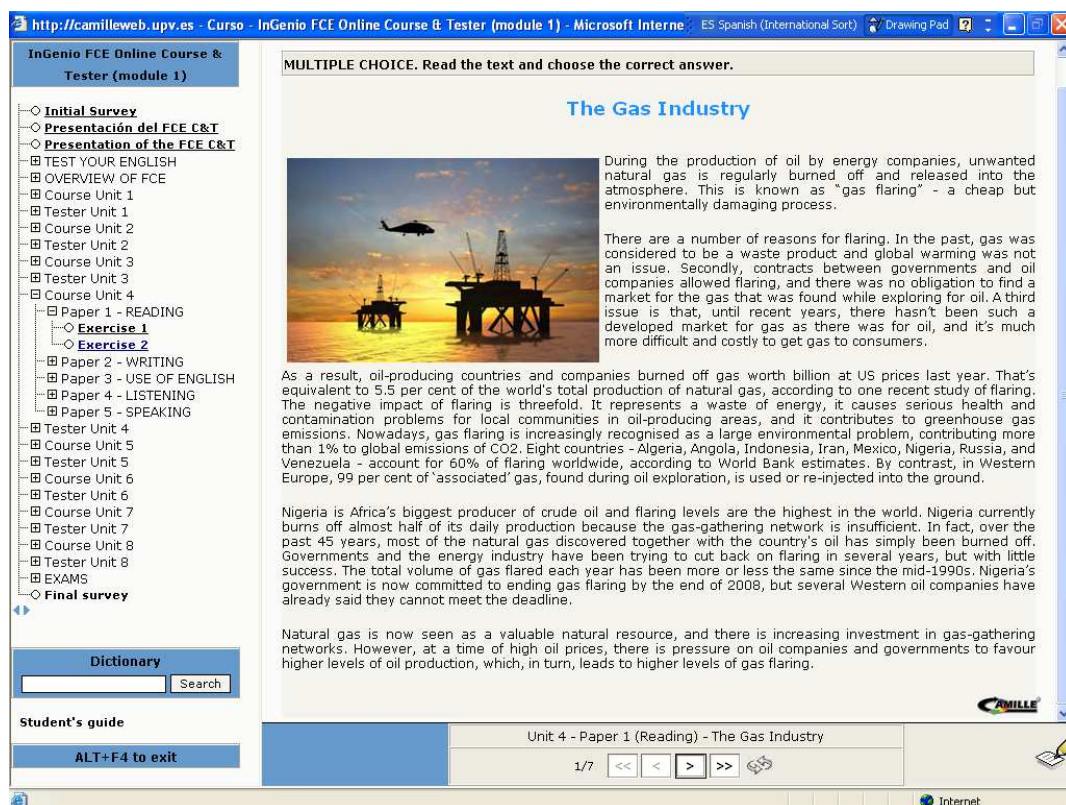


Imagen 46: Ejercicio de temática específica en la sección de “Reading” de la *Unit 4*

#### 4.2.4 Creación de recursos y objetos complementarios de aprendizaje

La presente sección estará centrada fundamentalmente en el proceso de creación de vídeos destinados a completar, mejorar y enriquecer todo el proceso de formación planteado con el diseño y desarrollo de los materiales *online* de aprendizaje de inglés. La introducción de la visualización de vídeos como parte del proceso de aprendizaje ha sido considerada como muy positiva por numerosos autores. Un ejemplo puede encontrarse en De Pablos Pons (2001) quien lleva a cabo una aproximación a los usos didácticos fundamentales del vídeo. Según el recién mencionado autor, “el vídeo es el medio que ha permitido desempeñar a gran escala la simultaneidad del rol receptor de mensajes audiovisuales con el de creador de los mismos” (De Pablos Pons, 2001: 235). Dicho autor ponía sobre la mesa el hecho de que los nuevos aires que se pretendían introducir en un renovado sistema educativo español contemplaran específicamente la necesidad de elaborar materiales como una actividad significativa para los profesores, pudiendo considerarse el vídeo como una actividad realista. Dentro de esa actividad, destaca la importancia que juega el guión y su capacidad para sustentar la narración audiovisual. Posteriormente, cuando se expongan las soluciones utilizadas en el caso específico que nos ocupa, se irán aportando datos

concretos de los modos en los que ha sido organizada la información y cómo han sido planeados y finalmente grabados los materiales audiovisuales *Polimedia*, *Polimedia Plus* y *Screencast*. De igual modo, se tratará el papel determinante que juega el documento visual mostrado, generalmente en formato *PowerPoint*, vertebrando la información tratada y como elemento fundamental de apoyo para el narrador o presentador de los contenidos tratados.

De Pablos Pons (2001) se ocupa de la estructura de los vídeos creados en y para contextos educativos y hace alusión a los tres actos tradicionales procedentes del teatro clásico que siguen teniendo vigor hoy en día: planteamiento, desarrollo y desenlace. Como veremos a continuación, los vídeos producidos para pasar a formar parte de los recursos proporcionados a los estudiantes de la Universitat Politècnica de València, han de respetar por norma dicha estructura para poder ser considerados como “elementos de aprendizaje”. Así, resulta necesario que al comienzo, el narrador exponga con claridad y realice una aproximación concreta a los contenidos que el estudiante va a poder aprender o repasar mediante dicho recurso audiovisual. La parte central del vídeo será aquella en el que se desarrollen los contenidos presentados en la introducción y finalmente una conclusión recogerá a modo de resumen aquellos aspectos que el alumno ha debido consolidar durante la visualización.

Tal y como indica De Pablos Pons (2001: 242), “la integración del vídeo en la acción pedagógica se debe justificar fundamentalmente por el hecho de que su aportación suponga una alternativa, una innovación para la propuesta curricular que el profesor o el equipo docente formulen”. Dicho autor afirma igualmente que la utilización lineal de recursos técnicos en el aula no entraña o no conlleva, en sí misma, un cambio curricular, algo que exige reflexión con detenimiento por parte del profesorado. Uno de los principales objetivos con los que se ha partido en el diseño, grabación e introducción de los documentos audiovisuales como parte sustancial de los materiales, es conseguir acercar al alumno, en un formato distinto y aprovechando las diferentes técnicas y elementos de agilidad y versatilidad que dicho formato permite, contenidos que pueden hacerse mucho menos llevaderos si se muestran o presentan a modo de simples textos escritos. De Pablos Pons (2001: 244) habla de “vídeos de enseñanza”, los cuales, en términos de producción, tienen como objetivo explícito y fundamental “generar procesos de aprendizaje en los alumnos”.



Algunos de los usos potenciales básicos presentados por De Pablos Pons (2001) en base a De Pablos y Cabero (1990) son los siguientes:

1. El vídeo como medio de expresión.
2. El vídeo como mediador del aprendizaje.
3. El vídeo como instrumento de conocimiento.
4. El vídeo como referencia evaluadora.
5. El vídeo como apoyo a la formación del profesorado.
6. El vídeo como instrumento para la investigación.

Tal y como ha quedado de manifiesto en la sección correspondiente del capítulo de contextualización, la Universitat Politècnica de València comenzó a poner en marcha hace ya unos años una serie de acciones estratégicas destinadas a la innovación pedagógica, el fomento del uso de las TIC en la enseñanza, y la adaptación a los requisitos de la Declaración de Bolonia dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). A lo largo de la presente tesis, va quedando constancia del papel protagonista que desempeñan las TIC en la concepción actual de la educación. Según Vinagre (2010), uno de los mayores desafíos en el sistema educativo actual se encuentra en la necesidad de formar a unos profesionales con la suficiente preparación que les permita incorporarse y participar de lleno en una sociedad de la información en la que el conocimiento sea el recurso fundamental del desarrollo social y económico. Como se señalaba, la UPV viene desde hace años aunando esfuerzos con la intención de que docentes, alumnos e investigadores puedan adaptarse con mayores facilidades y eficiencia a los nuevos requisitos y avances. Un ejemplo puede hallarse en el plan “Docencia en Red” lanzado con el propósito de fomentar el uso de las TIC en la práctica docente, apoyando al profesor en todos los procesos que puedan relacionarse con el emprendimiento de acciones innovadoras y proporcionando tanto recursos como servicios de apoyo que faciliten el uso de estas tecnologías en dicho contexto. Los materiales de apoyo para los receptores de y actores involucrados en dicho plan incluye guías para la creación de los módulos de aprendizaje, guías para la creación de asignaturas *OpenCourseWare*<sup>22</sup>, etc., documentos explicativos de criterios y protocolos para la elaboración y creación de dichos objetos de aprendizaje, así como presentaciones con ejemplos prácticos y plantillas que resultan de gran utilidad para los usuarios.

Los recursos y programas puestos en marcha por la propia institución en la que se han desarrollado los materiales hace que se haya podido

---

<sup>22</sup> OpenCourseWare: <http://ocw.mit.edu/index.htm> (última consulta: 30/06/2015).

contemplar la posibilidad de ofrecer materiales y recursos formativos más completos y acordes con las demandas de una sociedad cada vez más involucrada en la utilización de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Los materiales preparatorios están ya siendo complementados con los recursos *Polimedia* mencionados anteriormente. De este modo, dichos módulos *Polimedia* no se limitarán al repositorio de la UPV y a los entornos de difusión externa ya citados, sino que también se van integrando y contextualizando como parte importante del curso y el *tester* FCE de *InGenio*.

#### **4.2.4.1 Grabaciones *Polimedia***

La herramienta *Polimedia* se define como un sistema diseñado en la UPV para la creación de contenidos multimedia para la tele-educación que abarca desde la preparación del material docente hasta su distribución a los destinatarios a través de distintos medios (difusión *online*, difusión en CD, DVD, etc.). Dicha herramienta permite la grabación de objetos de aprendizaje de aproximadamente 10 minutos de duración destinados a apoyar el entendimiento y la comprensión de algunos puntos generalmente relacionados con el temario de una asignatura que un profesor quiera enfatizar como parte de su práctica docente. Se trata de un canal utilizado por los docentes para compartir o hacer pública determinada información con el fin de difundir contenidos concretos y poder así llegar al mayor número posible de receptores. Los propios gestores del sistema de producción de módulos alertan sobre la duración limitada de los vídeos, normalmente de un mínimo de cinco minutos y un máximo de 10. Dicha limitación no significa que un profesor deba comprimir los contenidos de una clase o de un bloque para así mostrar la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible. La recomendación principal es que profesor seleccione los contenidos e incluso los llegue a organizar en bloques temáticos que posteriormente quedarán contextualizados correctamente en las unidades correspondientes.

La grabación de dichos recursos no resulta complicada puesto que se trata de vídeos con una estructura muy clara y bien definida. La pantalla queda dividida en dos secciones: una, de mayor tamaño, en la que los espectadores pueden visualizar una presentación de *PowerPoint*; y otra, situada en la parte derecha, en la que actúa el profesor, haciendo uso de los dispositivos que le permiten controlar la presentación. De este modo, el profesor presenta los contenidos de forma oral con el apoyo visual de la presentación *PowerPoint*, y también puede introducir preguntas y ejercicios para los que los alumnos tendrían que ofrecer respuestas, por

ejemplo pausando el vídeo con el fin de contar con tiempo material para poder reflexionar sobre los aspectos planteados. Dichas respuestas pueden, de ese modo, contrastarse con las proporcionadas por el profesor segundos más tarde o tras reanudar la visualización del vídeo. Algunas de las instrucciones que se deben seguir para la correcta grabación de los presentes documentos son las siguientes: evitar el abuso de las animaciones, evitar el uso de efectos de difuminación detrás del texto, evitar diapositivas con mucho contenido, no incluir fotos de fondo con texto encima, utilizar preferiblemente un fondo claro en el documento *PowerPoint* con letras oscuras y no emplear tamaños de letra inferiores a 14 puntos. Como podrá comprobarse en el punto que se incluye a continuación, en las grabaciones *Polimedia Plus* se eliminan parte de estas restricciones.

#### **4.2.4.2 Grabaciones *Polimedia Plus***

Las bases y utilidades extraídas de la utilización de este tipo de recursos son las mismas que las que acaban de ser expuestas. Ambos formatos comparten la misma finalidad, pero difieren en cuanto a percepción visual y restricciones en la grabación, que en este segundo caso son mucho más flexibles. Las grabaciones *Polimedia Plus* han sido las elegidas para la presentación e introducción de aspectos generales sobre el examen FCE y sus diferentes secciones, el nivel de lengua B2, el *MCERL*, y ante todo, para acercar al alumno receptor del curso, a través del canal audiovisual, las secciones teóricas que lo integran. El principal objetivo a la hora de crear estos contenidos en dicho formato ha sido el de hacerlos más diáfanos y visuales, tratando de aportar un complemento a la información incluida en las explicaciones teóricas que inicialmente sólo podían seguirse a través del canal escrito. Uno de los objetivos que se persiguen es que el papel adoptado por el estudiante durante la visualización de este tipo de módulos no sea únicamente pasivo, sino que intente extraer el máximo partido durante la visualización, interactuando con los materiales en la medida de lo posible. Una vez se terminan de grabar, visualizar y validar los diferentes módulos de aprendizaje, éstos quedan contextualizados e insertados dentro de las unidades didácticas correspondientes de los materiales desarrollados, pudiendo acceder a los contenidos audiovisuales directamente desde la interfaz de la plataforma *InGenio*.

El formato de las grabaciones *Polimedia Plus* resulta mucho más novedoso, atrayente y dinámico que el de las grabaciones *Polimedia*. En el caso de las grabaciones *Polimedia Plus* se incorporan elementos que hacen que la visualización y seguimiento del vídeo sea más amena,

eliminando las restricciones visuales a las que hacíamos referencia en el punto anterior. La presentación se estructura de un modo similar al ya expuesto en el caso de los documentos *Polimedia*. La proyección del documento *PowerPoint* queda ubicada nuevamente a la izquierda de la imagen y el presentador a la derecha. La principal diferencia es que el presentador tiene capacidad de movilidad a lo largo de todo el estudio y señalar directamente en la pantalla elementos sobre los que se haya de prestar más atención. También puede interactuar con el texto presentado subrayándolo o enfatizando algunas de sus partes, haciendo uso de la tecnología con la que cuenta en el atril en el que puede ir siguiendo la presentación durante la grabación.

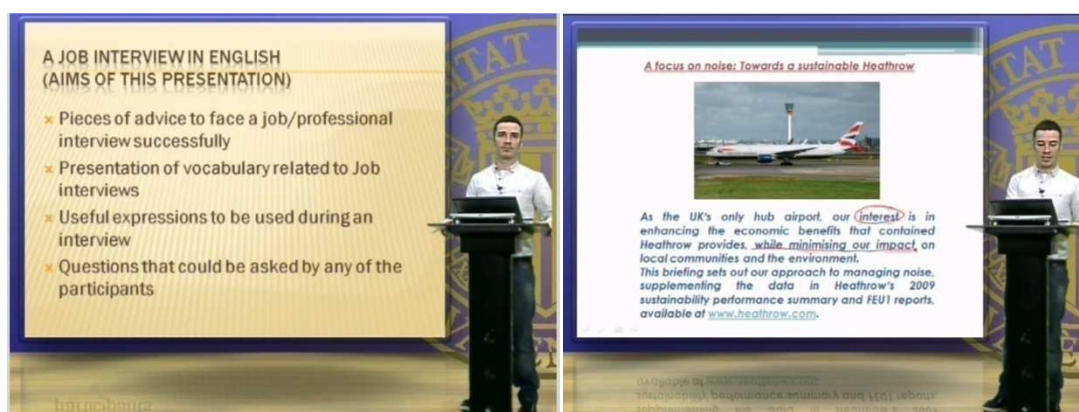


Imagen 47: *Polimedia Plus* “Job Interview in English” incluido en la sección “Speaking” (*Unit 16*). Imagen 48: *Polimedia Plus* “How to write a report” incluido en la sección “Writing” (*Unit 13*)

#### 4.2.4.3 Grabaciones *Screencast*

Las grabaciones *Screencast* representan otra de las soluciones puestas en práctica, en este caso para la explicación de aspectos generales e instrucciones sobre el funcionamiento de la plataforma *InGenio*, de modo que aquel estudiante que siga los materiales de modo completamente autónomo pueda visualizar dichos vídeos introductorios y comprender mejor qué pasos han de seguirse para interactuar correctamente con la plataforma. En este caso, se trata de vídeos donde no se visualiza a la persona encargada de grabarlos, sino que se centra la atención en el contenido mostrado por la imagen que va progresando simultáneamente con la información que va siendo proporcionada oralmente. La combinación de instrucciones e imágenes posee un componente didáctico y formativo de gran utilidad y riqueza. Hasta el momento, dichas instrucciones sobre la plataforma y sobre los materiales se han facilitado a través de grabaciones *screencast* en inglés y español. El presente formato de grabación ha sido el empleado también para un número destacable de explicaciones teóricas en las secciones “Use of English”,

generalmente con la intención de proporcionar, a través de un canal de transmisión más ameno, explicaciones de contenido o corte gramatical, explicaciones que, por otra parte, también son recogidas y están disponibles para su lectura a través de las plantillas de presentación de información de *InGenio*.

### ***4.3 Implementación***

Comenzamos la presente sección haciendo referencia a Levy y Stockwell (2006), quienes hablan del proceso de integración como aquel en el que las ideas y los elementos que teníamos en mente han de pasar a un nuevo estadio: el de hacerles funcionar de forma conjunta y de forma satisfactoria. De acuerdo con dichos autores, el proceso de integración puede ser visto también desde tres perspectivas diferentes que pasamos a enumerar a continuación:

1. “The Language Teacher’s Perspective”: “This perspective is often expressed in terms of how to best integrate CALL into the curriculum” (Levy y Stockwell, 2006: 26), dicha integración podría dar lugar a cambios importantes en el currículum y a añadir una nueva e importante dimensión en el proceso.
2. “The Language Learner’s Perspective”: considerada como la segunda perspectiva que nos ayuda a entender la relación existente entre integración y diseño. En dicha perspectiva intervienen conceptos tales como los efectos positivos de la familiaridad, la importancia de la adecuación o el aumento de la eficiencia, así como la necesidad de una correcta formación para una participación más efectiva.
3. “The institution-wide perspective”: la institución como un todo y las políticas puestas en marcha por dicha institución en lo que concierne a la enseñanza y el aprendizaje, al igual que el apoyo y soporte tecnológico que resultan fundamentales en este tipo de entornos de aprendizaje

Un hecho de gran relevancia y que no puede ignorarse al tratar la fase de implementación de nuevos materiales es el señalado por las autoras Farr et al. (2010). Según ellas, un importante volumen de los materiales desarrollados no siempre llegan a utilizarse en todo su potencial a pesar del enorme esfuerzo invertido en la recopilación o creación de los mismos o quizás no por los destinatarios que habían sido tomados en

consideración durante las fases iniciales de diseño y desarrollo. Estos hechos podrían producirse por los siguientes motivos: “lack of confidence in making them available for other students/teacher educators, lack of time and resources to exploit them fully, potential copyright issues, lack of awareness of the most appropriate means for integration, and many other such causes” (Farr et al. 2010: 33-34).

### **4.3.1 Modalidades de aprendizaje y evaluación de los materiales desarrollados (modalidades de tutor)**

Uno de los criterios de mayor relevancia al tratar las diferentes fases de implementación de los materiales está íntimamente relacionado con las modalidades de aprendizaje y evaluación que facilitan tanto la plataforma utilizada para la publicación y la realización de los materiales, como los materiales o recursos en sí mismos. Diseñar y desarrollar recursos de las características de los que vienen siendo presentados a lo largo de la tesis implica valorar multitud de factores, tal y como ha ido quedando patente. Entre estos factores, se encuentra la necesidad de considerar el modo en el que los recursos creados pueden ser finalmente recibidos y realizados por los estudiantes. En este primer párrafo pueden presentarse las tres grandes modalidades que serían posibles en relación al seguimiento de los materiales preparatorios FCE de *InGenio*: aprendizaje autónomo, autoaprendizaje y aprendizaje semipresencial (*blended learning*).

A la hora de hablar de implementación de nuevos recursos, hemos de tener en cuenta la idea propuesta por Chapelle (2003), que señalaba que el proceso de diseño de materiales basados en la metodología CALL tiene lugar en diferentes pasos en los que resulta importante tomar las decisiones adecuadas en cuestiones como temas y acciones, participantes y modo. Los responsables de desarrollar nuevos materiales normalmente exploran nuevos contextos para el aprendizaje, así como nuevos caminos, funciones y responsabilidades que finalmente tendrán un efecto trascendental a la hora de valorar y considerar el proceso en su totalidad (White, 2009). Éste ha sido el caso de las fases de diseño y desarrollo previas a la implementación de los materiales *InGenio FCE Online Course* y *Tester*. Se trata de unos materiales desarrollados en formato *online* con la intención no sólo de proporcionar a los alumnos un canal adicional para la práctica de una segunda lengua, sino también para responder a los nuevos requisitos planteados por el nuevo formato electrónico del examen oficial en base al cual ejerce una función preparatoria.

A la hora de abordar la implementación de los recursos resultantes de las fases previas, resulta crucial comenzar valorando el nivel y grado de autonomía del estudiante que accede a los materiales. La Dra. Françoise Blin (2005) recoge diferentes representaciones y aproximaciones al concepto de autonomía. Además del tradicional enfoque político, en el contexto que nos ocupa debemos prestar también atención a la aproximación desde el punto de vista filosófico: “Philosophers may discuss the notion of autonomy in relation to that of autarky or self-sufficiency while stressing the role of obedience in so far that law and freedom are but two sides of the same coin” (Blin, 2005: 4). Otro enfoque posible es el enfoque psicológico. Blin (2005) indica que los expertos en esta área definirían la autonomía como la capacidad para la acción sin la intervención de otros. Desde el punto de vista educativo, dicha autora se refiere a “a system that allows learning to take place without the intervention of teachers or outside the limits of a fixed curriculum”. De todas las interpretaciones y aproximaciones recogidas, se extraen conclusiones y nociones comunes. Las principales nociones en común serían las siguientes: “independence from external constraints and the capacity to make decisions” (Blin, 2005: 4).

La profesora Blin (2005) recoge que el renovado interés que puede observarse en los últimos tiempos por el concepto de autonomía y los criterios en torno a dicho concepto han sido asociados también a los desarrollos tecnológicos que han pasado a formar parte del contexto educativo. Los grados de autonomía pueden variar, aspecto que da lugar a diferentes niveles y categorías que nos llevan a retomar las tres principales variantes<sup>23</sup> que hemos mencionado al comienzo de la presente sección. En relación con el auto-aprendizaje, Blin (2005) muestra la relación que existe entre los conceptos de “self-access” y “self-directed language learning” y la idea de “independent learning”, algo que alerta sobre la necesidad de proporcionar al estudiante un entorno o contexto en el que dicha autonomía sea posible, por lo que han de plantearse todos aquellos materiales, recursos y herramientas que la permiten. A lo largo de la tesis ya se han venido mencionando aspectos relacionados con el diseño y el desarrollo de los materiales que van ligados a la necesidad de proporcionar al estudiante todos aquellos recursos que le resulten necesarios para poder seguir los contenidos en cualquiera de las posibles modalidades de aprendizaje y evaluación. Una reflexión, formulada por Esch (1997) y recogida por Blin (2005: 18) de gran interés y que creemos muy relevante incluir, es la de la necesidad de clarificar y tratar de evitar

---

<sup>23</sup> Modalidades: Auto-aprendizaje, aprendizaje autónomo y aprendizaje semipresencial (*blended learning*).

algunas de las ideas erróneas relacionadas con el concepto de autonomía. Algunos ejemplos son: “the reduction of autonomy to a set of skills, the avoidance of language learning specific issues and the belief that autonomous learning means learning in isolation”. También resulta de gran interés destacar una idea recogida por Blin (2005) que formuló Little (1991) en relación al hecho de que la autonomía no es un método de enseñanza en sí, como tampoco es un estado permanente alcanzado por los estudiantes.

La autonomía en el proceso de aprendizaje va a menudo ligada a la incorporación de recursos tecnológicos y canales de formación de soporte informático. Con el objetivo de que la incorporación de la autonomía no tenga efectos negativos en el estudiante, es necesario que el diseñador y desarrollador de materiales destinados a este tipo de contextos de aprendizaje se involucre de lleno en los factores de relevancia, en las diferentes modalidades de aprendizaje, así como en las diversas necesidades y desafíos que cada una de ellas pudiera plantear. Autores como Youngs et al. (2011: 35) aseguran que tal y como han demostrado numerosos estudios, “the very nature of CALL promotes learning autonomy”. La incorporación de este tipo de recursos implica que los alumnos vayan aumentando su capacidad de autonomía para así poder ir incrementando progresivamente su grado de independencia y por ende de confianza (Youngs et al., 2011). Senta Goertler (2011) afirma que las definiciones de “online” y “blended learning” son variadas, como también lo son los términos que se utilizan para describir al detalle o de forma parcial los cursos disponibles en formato *online*. Dicha autora establece una clasificación de las cuatro grandes categorías de “delivery format” existentes, que pasamos a desglosar a continuación:

1. *“Traditional face-to-face instruction refers to courses that only minimally use technology for either instruction or practice components of a course. These courses meet face-to-face (F2F) only and the technology may be limited to providing the syllabus and the course calendar on a course management system (CMS).”*
2. *“Technology-enhanced instruction refers to courses that primarily meet F2F. During those F2F meetings technology is used to varying degrees for instruction and application. This course may also include online homework assignments. Some class-time, but less than 30% of class-time, may be replaced with online class periods.”*
3. *“Blended instruction refers to courses that strike a balance between F2F and online instruction and application time. The online components replace 30 to 90% of class-time. The online or technology-enhanced components may be synchronous (in which all participants and teachers are online at the same time working together) or asynchronous (participants and teachers do not*



*have to be online at the same time), self- or teacher-guided, and use diverse range of technologies.”*

4. *“Open/online instruction refers to courses that meet F2F minimally, if at all. Most of the instruction and practice time is completed independently and/or online. Similarly to blended instruction, the implementation of these courses varies greatly.”*

(Goertler, 2011: 472)

A partir de la anterior clasificación, cada profesor puede ir moldeando cada una de las modalidades dependiendo de los intereses concretos de cada situación o de las circunstancias que cada contexto formativo pueda plantear. Goertler (2011) aporta también un grupo de variables como el nivel de interactividad, el tipo de media utilizado, el nivel de sincronismo y los papeles que desempeñan tanto el instructor como el estudiante. Todos estos son aspectos que cualquier persona que inicie las tareas de diseño, creación e implementación de recursos para el aprendizaje ha de tener en mente y analizar con atención para obtener resultados de mayor rigor. Según Goertler (2011: 481), teniendo también en mente las ideas de Kern (2006), y tomando en consideración el proceso desde una perspectiva fundamentalmente pedagógica, éstos son algunos de los peligros que podrían presentar los cursos implementados siguiendo la modalidad “blended” y “online”: “(1) curricular overloading, (2) lack of articulation between online and F2F portions of a course, (3) lack of personal contact, (4) the at times decreased quality of teaching staff, and (5) the culturally-bound nature of online materials and presentation, which may make them less accessible for members of other cultures”. Considera igualmente que uno de los grandes desafíos que se plantean a la hora de introducir este tipo de materiales y recursos basados en una metodología “blended” u “online” puede encontrarse en las actitudes y aceptación mostradas por los estudiantes hacia ellos.

Lara Ros (2002) hace alusión a un concepto de gran interés y de relevancia para la presente sección. Se trata del “autorritmo”, que estaría caracterizado porque el ambiente de trabajo se centre en el estudiante, siendo la función del profesor o instructor la de preparar los materiales, lo que posibilita al estudiante tener libertad sobre su ritmo. Se trataría de un sistema que “permite al estudiante decidir cuándo se realiza la instrucción”, así como el ritmo que se va a seguir. El concepto de autorritmo estaría relacionado con la adaptación de la instrucción a las diferencias individuales, idea que se trata en la sección de la presente tesis que versa sobre las necesarias edición y emisión de retroalimentación y *feedback*. Los posibles peligros que pueden derivar

del “autorritmo” estarían ligados a un retraso considerable de la progresión en el trabajo por parte del alumno, por lo que sería aconsejable incluir algunas indicaciones o instrucciones relativas a la necesidad de planificar las tareas y los horarios, así como tratar de cumplirlas (Lara Ros, 2002). En este caso podríamos establecer una relación con el concepto de autodisciplina, el nivel o la capacidad de dominio que cada alumno tiene para saber detectar cuáles son sus metas y llevarlas a cabo siguiendo un plan, ritmo u horario previamente establecido.

La figura del tutor es clave cuando se ponen en marcha programas de aprendizaje individualizados o basados en mayores niveles de autonomía. Lara Ros (2002) hace mención a la figura del tutor como una figura intermedia, más asociada con la de un estudiante en un estadio de la formación más avanzado capaz de mediar entre profesor y alumno y con la capacidad de desarrollar un papel de gran ayuda para el estudiante. Según dicha autora, el empleo de la figura del tutor estaría justificado por las siguientes razones: “permite que el estudiante repita los exámenes, que se le evalúe inmediatamente y se mantenga un contacto de persona a persona”, convirtiéndose en un “nuevo enlace en la cadena profesor-alumno” (Lara Ros, 2002: 38). Entre las capacidades o habilidades a destacar en un tutor se encontrarían las que proporcionamos a continuación: “instigar, escuchar, observar, preguntar, aclarar y proporcionar *feedback* y reforzamiento”.

De igual modo resulta de interés el tiempo invertido por el alumno a la hora de aprender. Lara Ros (2002: 60), citando a Carroll (1970), considera que primero, “la aptitud se mide por el tiempo que necesita el alumno para aprender una materia a un nivel determinado más que por el nivel que se pueda alcanzar”; segundo, “el grado de aprendizaje se establece por la relación entre el tiempo dedicado y el que necesita emplear”; tercero, “el tiempo dedicado y necesitado por el alumno para aprender se determina por ciertas características instructivas y personales”. Resulta problemático, en numerosos contextos educativos actuales, que no se consigan cumplir algunos de los requisitos que pueden considerarse como básicos en dicho contexto. Lara Ros (2002: 60) habla de que, en contra de lo que debería tener lugar, “los profesores no destacan claramente lo que va a ser aprendido; fracasan en la motivación de los alumnos; ignoran las diferencias individuales en cuanto al ritmo de aprendizaje y la capacidad de los educandos para adquirir habilidades y conocimientos; fallan en el control adecuado del progreso de los estudiantes, son incapaces de diagnosticar adecuadamente las dificultades del aprendizaje o de remediarlas, fracasan en la tarea de proporcionar *feedback* al progreso de los alumnos o en el uso eficiente de técnicas de

alabanza o recompensa, y por último, no aciertan en brindar una ayuda efectiva con el fin de mantener el aprendizaje durante largos periodos”.

Según Levy y Stockwell (2006), con un tutor CALL, el programa de un ordenador es capaz de analizar y evaluar la respuesta ofrecida por un estudiante a una determinada pregunta y proporcionar el *feedback* de acuerdo a ella. Bajo este punto de vista concreto, dichos autores conciben que la figura de un tutor puede variar desde un nivel de menor complejidad hasta un nivel de una complejidad mayor. De este modo, un tutor de nivel de complejidad menor aportaría respuestas de correcto o incorrecto a ciertos tipos de preguntas, como por ejemplo, verdadero o falso o preguntas de elección múltiple que forman parte normalmente de los ejercicios de comprensión escrita, así como de actividades de comprensión oral. El *feedback* emitido de acuerdo con la producción del alumno puede ser más o menos versátil. En el caso de tutores con un grado de sofisticación mayor, se requiere, en palabras de Levy y Stockwell (2006: 23), “a more complex algorithm that can perform error diagnosis, error correction, and the generation of individualized learner feedback”. De acuerdo también con estos autores, los programas, *software* o sistemas CALL que ayudan a llevar a cabo dicha tarea son conocidos con los términos *Intelligent Language Tutoring Systems* (ILTS) o *Intelligent Computer Assisted Language Learning* (ICALL) *programmes* capaces de proporcionar *feedback* centrado en errores específicos y que, por tanto, podría considerarse más sofisticado (Levy y Stockwell, 2006: 23). En el contexto de la presente idea, la etiqueta “intelligent”, en aquellos casos en los que se aplica a un sistema de tutorización para el aprendizaje de lenguas, hace referencia a la capacidad del sistema “to analyze grammatical input and then to generate error-specific feedback”. Para aumentar el grado de dinamismo de los sistemas más enraizados en el concepto de autonomía, deberíamos prestar atención a los sistemas que tratan de implementar “Natural Language Processing (NLP) techniques”, que de acuerdo con Levy y Stockwell (2006: 23), “utilize theories of grammar to process learner input in order to generate feedback”. Para la emisión de un *feedback* más efectivo y eficiente, una de las claves fundamentales podría hallarse en la necesidad de llevar a cabo análisis, lo más detallados y específicos posible, con el fin de ser capaces de prever qué tipo de respuestas van a ser emitidas por los alumnos y llegar incluso a adelantarnos a ellas. De este modo, un sistema de corrección automática que no contara con la asistencia de un tutor profesor (humano), podría ser más eficiente en el intento de que el alumno progrese bajo las indicaciones precisas ofrecidas por el sistema de acuerdo a estudios previos que enriquezcan dicho proceso.

El concepto de autonomía guarda también una estrecha relación con el concepto de aprendizaje a distancia. White (2009) afirma que los programas de educación a distancia incluyen un amplio abanico de componentes y actividades prácticas que abarcan desde los cursos tradicionales en los que se recibe el material impreso a cursos en formato *online* que también posibilitan la interacción, la recepción de *feedback* y vías de apoyo entre profesores y estudiantes e incluso entre estudiantes entre sí. Se trata de aspectos que pueden atribuirse al sistema *InGenio* en general y a los materiales desarrollados en particular, puesto que se ha pretendido dotarles del mayor volumen posible de recursos multimedia con el fin de posibilitar la práctica de las diferentes destrezas lingüísticas y comunicativas. La herramienta *InGenio* fue diseñada de modo que los estudiantes pueden seguir los materiales creados haciendo uso de las tres modalidades de aprendizaje señaladas anteriormente. En el caso del auto-aprendizaje, el alumno seguiría los contenidos de forma completamente autónoma, recibiendo correcciones y *feedback* automáticos e inmediatos en aquellos casos en los que ésta fuera posible o bien podría comparar sus respuestas con las de los modelos facilitados por los materiales. Además, gracias al acceso a los informes de progresión facilitados automáticamente por la plataforma, el estudiante podría visualizar de forma clara y precisa el cómputo global de sus resultados y su progresión durante el seguimiento de los materiales. En lo que concierne al aprendizaje autónomo, el alumno podría completar los materiales de un modo similar al que lo haría un alumno en la modalidad de auto-aprendizaje, con la diferencia de que un tutor supervisaría el proceso. Dicha supervisión tendría especial relevancia en aquellas secciones en las que la corrección automática no fuera posible, emitiendo correcciones personalizadas cuando se trate de completar parte de los contenidos de las secciones “Writing” y “Speaking”. La modalidad semipresencial o *blended-learning* implicaría la alternancia de contextos en la utilización de los recursos. De este modo, parte de ellos se completaría desde contextos externos al aula, de un modo autónomo, y parte de ellos servirían de base para el trabajo desempeñado en el aula contando con la participación activa y el apoyo de un profesor.

La educación a distancia puede considerarse como “planned learning that normally occurs in a different place from teaching and as a result requires special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as special organizational and administrative arrangements” (Moore y Kearsley, 1996: 2). Shelley (2000: 183) define educación a distancia como ‘an educational system in which learners can study in a flexible manner in their own time, at the pace of their choice and without

requiring face-to-face contact with a teacher”. Sin embargo, autores como White (2009) toman en consideración la posible ausencia de la mediación por parte de un profesor en el contexto de educación a distancia, lo que llevaría al estudiante a la siguiente situación: afrontar la tarea de internalizar y obtener el control de la lengua sin el mismo grado de *input*, interacción o apoyo que pueden proporcionar los contextos presenciales de aprendizaje. Otra de las ideas valoradas por White (2009) se relaciona con el hecho de que los estudiantes pudieran preferir una modalidad de aprendizaje más centrada en el contexto del aula, tal y como observaremos en capítulos posteriores, en el análisis de los resultados procedentes de encuestas realizadas por alumnos que ya han utilizado los materiales preparatorios desarrollados. Tal y como ha quedado de manifiesto anteriormente, en todo el proceso de aprendizaje, el *feedback* juega un papel determinante. Idea muy relacionada con la necesidad de fijar vías de comunicación entre los participantes que intervienen en el proceso. White (2009) considera que el uso de este tipo de recursos y herramientas para el aprendizaje no requiere tiempos fijos y rígidos para el estudio, y valora el hecho de que permitan mantener un registro de las interacciones que tienen lugar entre los participantes, considerando la figura del profesor como la de un ‘effective facilitator’ dentro de aquellos grupos de práctica donde pudiera desarrollarse un ‘sense of community’. Según Gimeno, en relación al componente *feedback*, “it should always be clear what kind of mistake has been made” (Gimeno, 2009a: 88), lo que sería un medio fundamental para “provide not only awareness as to where the mistake lies, but also how to improve the learner’s performance” (Gimeno, 2009a: 88).

La comunicación entre estudiante y tutor se llevaría a cabo a través de dos modalidades principales: asincrónica y sincrónica. En el primer caso, la herramienta o canal principal para el establecimiento de la comunicación sería el *email*. Según White (2009), el aprendizaje a distancia de carácter asincrónico aporta oportunidades para el aprendizaje en cualquier momento o lugar, haciendo uso, por ejemplo, de herramientas como el vídeo, CD-ROM, *email* o videoconferencia. White (2009) también considera que la llegada de la comunicación mediada por ordenador (*Computer Mediated Communication, CMC*) ha facilitado un importante número de posibilidades para la comunicación asincrónica mediante los formatos o soportes que se acaban de mencionar. La segunda modalidad de comunicación, sincrónica, permitiría el uso de tecnologías para establecer conversaciones en tiempo real, haciendo uso de la multitud de canales y plataformas disponibles para dichos efectos.

Podríamos también valorar algunas de las ventajas fundamentales de los materiales ofrecidos en un formato *online* que guardarían una estrecha relación con las ideas que estamos tomando en consideración en la presente sección. La primera de ellas sería, por ejemplo, el fomento del aprendizaje centrado en el estudiante, en el que éste puede ser protagonista y responsable del proceso, factor fundamental que podría motivarle para el posible surgimiento de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la evaluación. Otras de las ventajas serían la posibilidad de adaptación a la disponibilidad tanto física como temporal del alumno, la posibilidad de acceder a multitud de recursos *online*, la renovación de los contenidos en tiempo real y de acorde a necesidades concretas, el control del proceso tanto por parte del profesor como por parte del alumno, etc.

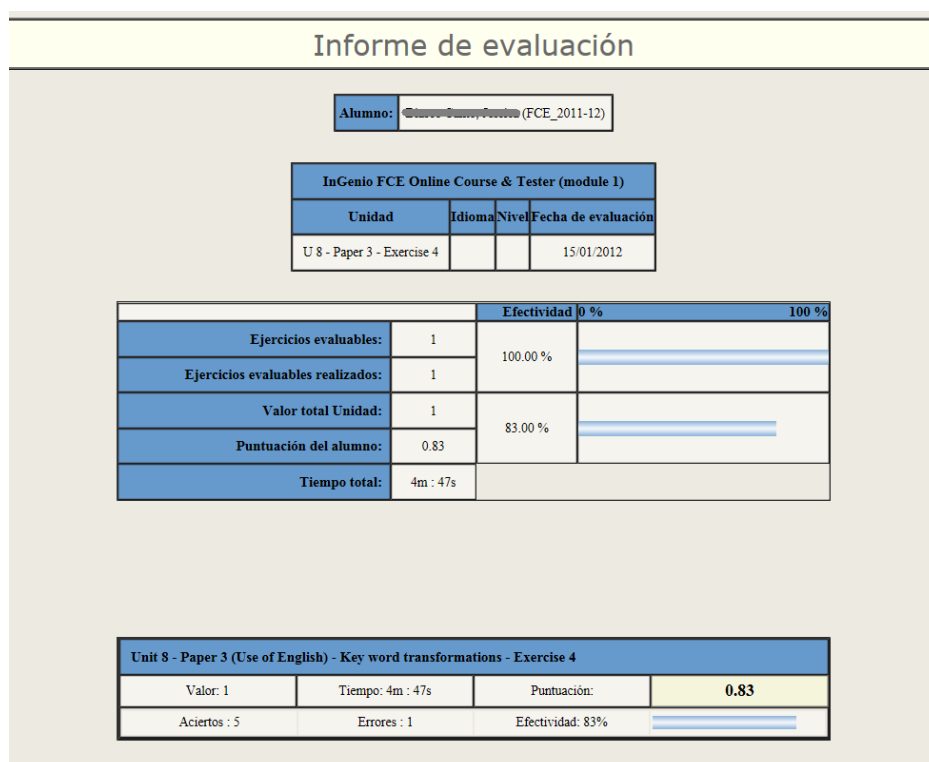


Imagen 49: Captura de pantalla de la interfaz de resultados

Los ejercicios que proporcionan autocorrección, así como las simulaciones de examen facilitadas por los materiales se benefician de las numerosas ventajas que ofrece la tecnología. Algunas de ellas serían la fiabilidad, la interactividad, la autenticidad, la practicidad, la objetividad y un proceso de realización y corrección prácticamente simultánea. La utilización de recursos de este tipo para las fases de simulación de pruebas también resultan especialmente útiles, puesto que posibilitan que el alumno sea consciente de sus puntos débiles y fuertes en un momento del proceso en el que todavía es capaz de enfatizar el trabajo en aquellas secciones en las que no cuente con la preparación suficiente. Dicho factor

contribuye a la disminución de posibles situaciones de ansiedad y por consiguiente al aumento de la motivación de cara a la realización de pruebas.

### **4.3.2 Primera fase de la implementación**

La presente sección parte con la intención de llevar a cabo la primera aproximación a los contextos concretos en los que han empezado a utilizarse los materiales desarrollados. Para ello, se mostrarán algunos de los datos más relevantes en relación a los participantes y las modalidades de aprendizaje y evaluación puestas en funcionamiento en ambas situaciones en las que los contenidos ya son una realidad en lo que se refiere a la interacción con estudiantes. El primero de los contextos, que presentamos a continuación, resulta mucho más representativo de cara a la investigación, pues se trata de la propia Universitat Politècnica de València y la muestra ha sido mucho más numerosa. El segundo de los contextos presentados tiene un carácter más minoritario, pero también puede aportar datos interesantes de cara a la validación y al planteamiento de posibilidades de mejora y canales o vías de innovación y adaptación de los materiales. Un aspecto que debe remarcar es que en ambos casos se trata de la implementación del módulo 1 del curso, principalmente por limitaciones temporales, puesto que el volumen de horas que el alumno debería invertir en ambos módulos excedería al periodo septiembre-enero del primer semestre académico y al periodo de estancia investigadora en la institución Dublin City University (Irlanda).

#### **4.3.2.1 Contexto y participantes**

La primera fase de implementación de los materiales ha tenido lugar en la Universitat Politècnica de València. Dicha fase comenzó en septiembre de 2011, cuando un grupo de estudiantes de diversas titulaciones de la universidad comenzó a trabajar con el primer módulo (8 unidades) del curso y *tester*. Inicialmente se trataba de un grupo de 52 alumnos cursando la asignatura de libre elección “Inglés Asistido por Ordenador”, de la que la Dra. Ana Gimeno es la profesora responsable. Un año más tarde se sumaría un segundo grupo de esa misma asignatura para completar el número total de 95 participantes. Según la propia descripción que se ofrece de la asignatura, ésta contribuye al enriquecimiento general de conocimientos en lengua inglesa y se basa en temáticas estrechamente relacionadas con las titulaciones que se imparten en la UPV. Es ésta una asignatura en la que se hace especial énfasis a la

práctica y la comprensión oral mediante el uso de audio digitalizado y del curso denominado *FCE Online Course* y *Tester*.

Los estudiantes de dicha asignatura fueron trabajando con los materiales desde el momento posterior a responder al cuestionario inicial y a la resolución del test de nivel puesto a su disposición justo antes de la primera unidad. Los alumnos que han venido siguiendo el curso y *tester* han cursado estudios de una amplia representación de las titulaciones ofertadas por la UPV. Algunas de las más representativas entre los alumnos participantes son: arquitectura, ingeniería industrial, informática, del diseño, mecánica, bellas artes o administración y dirección de empresas. El contexto variado de receptores, pero con muchos elementos en común por el hecho de proceder de la misma institución hace que la implementación de los materiales pueda ser vista de antemano como una muy variada, importante y relevante fuente de información de cara a la posterior validación de los mismos. Los datos relativos al contexto de investigación y a las actitudes tanto anteriores a la realización del curso como posteriores se detallarán en las secciones correspondientes de los capítulos próximos.

#### **4.3.2.2 Modalidades de aprendizaje y evaluación**

Los alumnos participantes en esta primera fase de implementación han venido trabajando con los materiales, concretamente con el primer módulo tanto de *Course* como de *Tester*, a lo largo de cinco meses. Dichos estudiantes han seguido la modalidad de aprendizaje autónomo, es decir, han trabajado con los materiales de forma individual, autónoma y en contextos externos al aula, generalmente desde sus domicilios. La única excepción, de la que también se aportarán los detalles necesarios en secciones posteriores, ha sido la práctica de la destreza de expresión oral, que se ha desarrollado en base a la modalidad semipresencial. Dicha práctica se ha estructurado, en primer lugar, en base a ejercicios a realizar de forma completamente autónoma, en los que los alumnos debían grabar sus respuestas para posteriormente subirlas a la plataforma de la UPV *PoliformaT*, en la que profesores y alumnos pueden compartir y publicar recursos docentes y académicos. La otra modalidad ha consistido en sesiones voluntarias de videoconferencia para la realización de tareas y la participación en debates en inglés moderados por hablantes nativos de la lengua, haciendo uso de los medios y de la tecnología de la que se hará mención posteriormente.



Como se ha puesto de manifiesto a la hora de tratar, a lo largo de la tesis, algunas de las utilidades de la plataforma *InGenio*, el sistema posibilita la consulta de informes de resultados generales y concretos de los estudiantes en cualquier momento de su progresión en los materiales seguidos. Éste es el principal canal de consulta para los tutores que han seguido el progreso de los alumnos de la asignatura citada anteriormente para conocer, de la forma más objetiva posible, el modo en el que los alumnos han ido interactuando con los materiales. Dichos informes también han resultado cruciales para determinar la nota final en la asignatura de los alumnos participantes. Sin embargo, un factor que no puede obviarse es el hecho de que se trata de materiales en fase de prueba y validación. Ese factor se ha podido observar mediante los foros de comunicación abiertos entre profesores/tutores y alumnos, especialmente haciendo uso del canal de comunicación asincrónico del *email* y también de tutorías presenciales. Los alumnos han estado, de este modo, en contacto permanente para alertar sobre posibles fallos temporales acaecidos en la plataforma *online*, así como para dar a conocer posibles erratas o aspectos mejorables en los contenidos. Todos estos datos se presentarán y analizarán con más detenimiento más adelante.

### **4.3.3 Segunda fase de experimentación (Contexto de inmersión lingüística, desarrollado en la Dublin City University)**

Tal y como se ha mencionado anteriormente, la segunda fase de implementación y experimentación con los materiales, que ha sido desarrollada en la Dublin City University, DCU (Irlanda), resulta menos representativa debido al volumen inferior de alumnos que han participado. Se ha partido con la idea de que la experimentación con un grupo de alumnos extranjeros aprendiendo inglés en un contexto de inmersión lingüística como el que ofrece Dublín y la DCU puede ayudar a visualizar el modo en el que se recibe un curso de las características del desarrollado en un contexto de habla inglesa. El contexto universitario en dicha institución no es tan diferente debido a que la DCU y la UPV comparten algunos rasgos. Sin embargo, las características de los estudiantes que han participado en ambas fases de experimentación a menudo son muy diferentes, tal y como se pondrá de manifiesto en secciones posteriores. Se parte con el supuesto de que un estudio similar al desarrollado en España pero en un contexto de inmersión como el de Dublín puede permitir conocer datos de interés de cara a la comparación entre los resultados de seguimiento, progresión y satisfacción por parte de

los alumnos en ambos países. También pretende observarse si los materiales resultan más efectivos y atrayentes cuando se usan en un contexto de inmersión lingüística, si dichos materiales responden a las expectativas de alumnos que ya se encuentran inmersos en formación en lengua inglesa en un país que también les permite el contacto directo con la lengua y si el grado de aceptación varía al comparar un contexto con el otro. Todos los datos y resultados se ofrecerán posteriormente.

#### **4.3.3.1 Contexto y participantes**

Dublin City University, con más de 11.000 alumnos, es una universidad creada con el fin de ofrecer garantías de alta calidad en la formación de sus alumnos en destrezas relacionadas con las áreas de administración y finanzas, ciencia y electrónica, tecnología informática, lenguas y comunicación. Al tratarse de una universidad que combina docencia en áreas y contenidos tecnológicos y lingüísticos, hace que haya sido considerada como un lugar idóneo para continuar con la investigación en base a los materiales desarrollados. Dicha institución fue fundada en 1980 y se le otorgó el estatus de "Universidad" en 1989, por lo que se trata de una institución joven, aunque ya reconocida como "centro de excelencia académica" a nivel nacional e internacional. En lo que a los estudios de posgrado se refiere, Dublin City University oferta una gran variedad de programas abarcando todas las disciplinas, entre las que se encuentran las humanidades y la tecnología. Uno de los objetivos de la institución es que sus alumnos puedan poner en práctica sus destrezas en contextos reales de trabajo, así como ofrecer programas de formación interdisciplinares, aspecto que la hace más cercana a los objetivos de combinación de lenguas y tecnología, área que vertebra la presente tesis.

Desafortunadamente, el estudio desarrollado en la DCU partía con objetivos mucho más ambiciosos de los finalmente alcanzados. Este estudio ha sido supervisado por las Doctoras Françoise Blin y Dorothy Kenny en Dublín y los Doctores Ana Gimeno y Jesús García en España. En el caso de la investigación en la institución irlandesa, no se contaba con un grupo fijo y numeroso de estudiantes en base a una asignatura concreta y específica, como ha sido el caso del estudio en Valencia. En la DCU, la tarea ha resultado bastante más compleja puesto que se podían reclutar estudiantes voluntarios a partir de dos posibles vías. La primera de estas vías la constituían los alumnos extranjeros cursando asignaturas de inglés como parte de la formación recibida en sus grados, que vienen cursando en la School of Applied Language and Intercultural Studies (SALIS). Para contactar con los alumnos de esta primera opción, han

resultado fundamentales algunos de los profesores que imparten inglés a dichos alumnos. La segunda vía ha sido el centro de lenguas de la universidad conocido como *DCU Language Services*. Para poder captar alumnos voluntarios de dicho centro, se contactó con su Directora, la Sra. Laura Gormley, quien facilitó el contacto con la clase “First Certificate in English”, grupo del que es responsable la profesora Lucia Pacini. El grupo inicial que ha participado en alguna de las fases del estudio lo constituyen 12 alumnos procedentes del grupo que acaba de citarse. A ese grupo han de sumarse cuatro alumnos externos que se encuentran estudiando inglés en distintas academias de la ciudad de Dublín. Todos ellos recibieron su correspondiente nombre de usuario y contraseña. Se ha considerado que resulta útil para realizar el estudio el reunir a todos los alumnos en un único grupo, puesto que sus características y nivel de formación en la lengua aprendida son muy similares. Los alumnos han practicado con los materiales durante los meses de mayo y junio de 2012. Debido a que el mes de mayo representa la fase final del año académico universitario en la DCU y es el mes en el que se concentran los exámenes finales, no ha sido posible captar alumnos de las asignaturas de inglés impartidas en SALIS.

Algunos datos relevantes a priori y antes de entrar plenamente en la descripción y análisis de resultados pueden ser que la mayoría de los participantes, en esta segunda fase de implementación y validación, son mayoritariamente mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y los 38 años, de procedencia mundial muy variada (Arabia Saudí, Brasil, Corea, España, Francia, Japón y Venezuela) y con formación universitaria en campos variados, siendo los siguientes algunos ejemplos: medicina, biología, psicología, administración y dirección de empresas, periodismo o informática.

#### **4.3.3.2 Modalidades de aprendizaje y evaluación**

En el caso del presente estudio, la participación ha sido voluntaria y en ningún momento se ha contado con un grupo predeterminado y fijo de partida, como sí ocurría en el caso del contexto valenciano. Las directrices sobre el estudio presentadas a los alumnos establecían con claridad que el carácter voluntario del seguimiento de los materiales y participación en las encuestas anterior y posterior determinaba que pudieran abandonar el estudio en cualquiera de sus fases sin repercusión alguna. También se les informaba de que la participación o no participación en el mismo no tendría consecuencias ni en el caso de que el inglés fuera una asignatura de la titulación de grado que se encontraban

cursando, ni en el caso de aquellos que seguían el curso FCE en el centro *DCU Language Services*. En el primer informe que los alumnos debían leer y firmar para poder participar en el estudio también se les informaba del anonimato y privacidad de sus resultados y opiniones a lo largo del proceso, así como de que no influiría, ni de manera positiva ni negativa en las materias cursadas. Este factor hace que los resultados del estudio sean utilizados únicamente para la investigación y para su contribución en la fase de validación de los materiales. De todos modos, el acceso a los resultados ha sido posible de nuevo gracias a los informes inmediatos y al registro de resultados a los que se puede acceder mediante la plataforma *InGenio*.

Con respecto a la modalidad de aprendizaje seguida, de nuevo se trata de aprendizaje autónomo, habiéndose ofrecido a los alumnos la posibilidad de enviar por correo electrónico al investigador aquellos archivos en los que no es posible la corrección automática. Dichos envíos permitirían que los alumnos pudieran recibir el *feedback* oportuno de acuerdo a su producción, como también podrían aportar datos de interés en particular de cara a la progresión en los materiales en particular y en general de cara a la investigación en el campo que nos ocupa.

### **4.3.4 Práctica de las destrezas orales**

A pesar de que ya se han presentado datos relevantes acerca de la práctica y evaluación de las dos destrezas orales integradas en los materiales en la sección que recogía puntos y conceptos cruciales durante el diseño y desarrollo de los mismos, se ha decidido dedicar los siguientes apartados específicos, dentro de la fase de implementación, con el fin de dar respuesta al interés que siempre despiertan tanto la comprensión como la expresión oral por su gran peso e importancia de cara a la facilitación del proceso comunicativo. De este modo, pretenden mostrarse soluciones concretas empleadas y posibles sistemas y metodologías para su práctica haciendo uso de los recursos tecnológicos.

#### **4.3.4.1 Práctica de la comprensión oral**

Cuando se trata la práctica de la destreza de la comprensión oral utilizando los sistemas y herramientas que nos ofrece la tecnología actual, no puede dejarse al margen el concepto de “autenticidad”. Robin (2011: 93) afirma que tal y como vamos avanzando en el siglo XXI, “language learners find more and more resources that allow them greater autonomy in their language acquisition by taking advantage of authentic media that

now flows like water from a spigot”. Este factor ha hecho aumentar el número de posibilidades con las que cuenta para la práctica de la destreza de la comprensión oral todo estudiante que tenga la intención de aprender una lengua. Sólo accediendo a Internet o mediante las posibilidades de cambio de idioma que ofrecen los sistemas actuales de televisión, son muchos los canales y mucho el material en una segunda lengua, especialmente en inglés, a los que pueden acceder los estudiantes de una lengua. Estas opciones, relativamente nuevas, permiten enriquecer sus capacidades y destrezas en el ámbito de la comprensión y de cara a la adquisición de modelos de producción correcta para imitar y reproducir cuando se participe en situaciones comunicativas en la lengua que se está aprendiendo. Se trata de una idea que estaría ligada a las bases del constructivismo, en las que el alumno deja de lado el rol pasivo, que tanto ha sido asociado históricamente al aprendizaje de segundas lenguas, para avanzar en una construcción y consolidación de las destrezas mediante el acceso a gran variedad y multitud de canales. Robin (2011: 94) se refiere al hecho de que los alumnos vayan adquiriendo mayores niveles de responsabilidad en lo que se refiere a su propio aprendizaje con el fin de llegar a conseguir el objetivo último que les mueve a base de ir completando los vacíos en su formación mediante conocimientos previos. La práctica adicional de forma autónoma es especialmente efectiva en el caso de la comprensión oral, en parte por los ya mencionados medios y recursos con los que cuenta el alumno para avanzar y tomar las riendas de su propio aprendizaje (Robin, 2011). Robin también alerta sobre el hecho de que la comprensión oral ha sido la destreza que más ha contado históricamente con la mediación de la tecnología, más que la práctica de la comprensión escrita, expresión escrita o expresión oral.

Robin recopila una serie de características positivas derivadas de la aplicación de la tecnología en lo referente a la práctica de la comprensión oral. Pasamos a enumerarlas a continuación:

- “1. Access archived audio and video on nearly any designated topic,
2. Access the written script,
3. Control the speed of delivery,
4. Edit the audio directly, and
5. Create a spoken recording from a written text using text-to-speech (TTS) capabilities, often online for free.”

Robin (2011: 95)

Dicho autor (2011) recoge además algunas de las clasificaciones realizadas a lo largo de los años sobre las tipologías y variedades de la práctica de la comprensión oral o *Listening*: “participatory/non-

participatory”, “unidimensional” o “presentational”. En el caso de los dos primeros tipos, la diferencia se establecerá dependiendo de si el participante en la conversación puede pedir o no al interlocutor que modifique el modo en el que la información le está siendo planteada, utilizando todo tipo de recursos conversacionales que le permitan conseguir dicha modificación. En relación al modo “non-participatory”, se puede establecer una distinción entre el audio que el alumno recibe “electronically delivered” (Robin, 2011: 96), por ejemplo mediante el visionado de una película cuyo guión ha sido previamente escrito o escuchando una conversación que fluye de forma natural y espontánea, y la narración, que puede consistir en noticias, entrevistas o diálogos con los correspondientes turnos de palabra e interrupciones. Algunos factores que intervienen en la concepción de la destreza que nos ocupa serían los siguientes (Richard Robin, 2011):

- La velocidad del hablante
- La duración del audio
- La posibilidad de que el alumno pueda tener acceso o no a las transcripciones de los guiones
- La posibilidad de contar con soporte visual (vídeo, en lugar de contar únicamente con audio)
- La selección de los materiales

#### **4.3.4.2 Práctica de la expresión oral**

La capacidad para comunicarnos con otras personas es la gran ventaja y la utilidad de mayor importancia derivada cuando se aprende una segunda lengua. Es por este motivo por el que el fomento de las destrezas que ayuden a aumentar la capacidad de comunicación del estudiante no puede quedar al margen ni ser infravalorado a la hora de desarrollar tanto los materiales de inglés que fundamentan la presente tesis, como a la hora de plantear mejoras y herramientas adicionales en la plataforma *online* utilizada para la edición y publicación de los contenidos. Abrams (2011) cita a Hall, quien afirmó lo siguiente en relación al papel crucial que ha desempeñado históricamente y que desempeña la comunicación en la actualidad: “Communication is at the heart of all social life” (Hall, 1999: 16).

Hymes (1971) consideraba que para poder desarrollar una interacción social que resulte efectiva, se requiere que los participantes conozcan los detalles relacionados con la situación de interacción, el contexto en el que dicha interacción queda encuadrada, así como los propósitos de la misma y los participantes que intervienen en ella. Estos aspectos siempre deben

valorarse y plantearse cuando se pone en marcha la práctica oral mediante situaciones comunicativas reales. A lo largo de la presente sección describiremos los modos en los que se ha puesto en práctica conjunta la destreza de la expresión y de la comprensión oral mediante el planteamiento de dichas situaciones de comunicación entre estudiantes o entre estudiantes y profesores durante la primera fase de implementación del curso. En el caso de la experimentación llevada a cabo en el contexto de inmersión, se ha seguido únicamente el planteamiento original del curso basado en la grabación de documentos de audio, pues los alumnos ya cuentan con numerosas e ilimitadas oportunidades y situaciones de comunicación en la lengua meta en su vida cotidiana viviendo en un país de habla inglesa.

La información relacionada con las plataformas y herramientas utilizadas durante esta fase de interacción y práctica de las destrezas de conversación y comunicación pasará a desglosarse de forma más detallada en las subsecciones siguientes. Todas ellas giran en torno a lo que se conoce con el nombre de “Computer-Mediated Communication”, que comenzaron a aplicarse en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas en los años 90.

Colpaert (2013: 16) transmite la idea de que el ALAO o CALL, como se conoce en inglés, es el campo por excelencia para aplicar la tecnología enfocada a practicar las destrezas orales;

*“CALL is the field par excellence where speech technology could play an obvious role: on the level of the interface (navigation), for practicing oral communication (simulation of natural interaction) or for specific pronunciation training (remediation of specific topics).”*

A pesar de ello, dicho autor (2013: 16) también alerta de que el diseño resulta fundamental para alcanzar objetivos positivos:

*“Despite their technological complexity and power, despite their pedagogical usefulness, despite their theoretical soundness, speech systems have not yet been able to show their effectiveness on the basis of evidence in terms of usage and satisfaction.”*

De esta reflexión se pasaría a tratar el concepto de “ingeniería educativa” o en inglés “Educational engineering” (Colpaert, 2013: 16). Este concepto guarda una estrecha relación con el modo en el que se ha concebido el trabajo que subyace a la redacción de la presente tesis, pues en palabras del recién mencionado autor, no haría referencia únicamente a la fase de diseño, sino que abarcaría un terreno mucho más extenso centrado también en las fases de análisis, desarrollo, implementación y

evaluación. Esta concepción da lugar en inglés al acrónimo ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation*). Colpaert (2013: 16) describe las fases y el proceso en sí de la siguiente forma:

*“The Analysis stage focuses on the identification of elements of the learning context which are amenable to improvement, or which should be taken into account during design, but does not state anything about the eventual design. Design focuses on the conceptualization, specification and possible prototyping of educational artefacts. Result of the design stage is a mental representation, a virtual construct, a blueprint or even a metaphor. Actual development is clearly left for its proper stage, followed by Implementation and Evaluation.”*

Otra idea muy relevante en el proceso que nos ocupa y que se ha de tener en cuenta es que el concepto de “ingeniería educativa” está basado en una iteración con el mundo real, partiendo de una necesidad o un problema concreto. A diferencia de otros criterios o teorías sobre diseño, el concepto que venimos citando supondría que la fuente de información más útil y relevante para mejorar el proceso sería el mundo real.

Volviendo al terreno concreto de la sección actual, pasamos a mencionar una disciplina muy reciente, también tratada por Colpaert, que puede resultar muy interesante de cara a plantear nuevas fases de diseño e introducción de materiales de práctica en el curso que hemos desarrollado. Nos estaríamos refiriendo al área conocida en inglés como *Computer Assisted Pronunciation Training* (CAPT). Según Colpaert (2013: 18), esta disciplina plantearía cuatro desafíos concretos:

*“The first one is a technological one: the use of spectral analysis versus speech recognition routines. Each approach has its limitations and affordances. The second one is related to the feedback problem: how to make sure that visual or auditory feedback is meaningful for the learner. Thirdly, the effect of auditory discrimination training on pronunciation: it makes little sense to train pronunciation if the learner does not hear the difference between two sounds. And finally, the issue of washback: how can the analysis and evaluation of CAPT system usage impact on the way pronunciation is taught in language education?”*

Pasando a considerar otras ideas relevantes, Timmis (2010) recoge una reflexión que puede resultar de utilidad a la hora de desarrollar materiales para ser utilizados en la práctica de la destreza de la expresión oral. Dicho autor habla de dos dimensiones importantes para el desafío sociocultural que implica diseñar materiales para la práctica de *Speaking*. La primera de esas dimensiones sería “to demonstrate that some features of spoken language highlighted in spoken language research are potentially of great



value to learners whether or not they wish to integrate in native speaker culture” (Timmis, 2010: 66). La segunda dimensión se ocupa de la necesidad de demostrar que dichos rasgos pueden llegar a transmitirse y enseñarse desde una perspectiva sociolingüística apropiada (Timmis, 2010). Dicho autor también formula dos preguntas que pueden resultar de gran interés en el apartado actual: “What kind of spoken material should we use in the classroom?” y “what kind of tasks and activities should we design to exploit the material and how should we sequence them?” (Timmis, 2010: 67). En cuanto a la selección de los textos hablados para ser utilizados en el aula, Timmis (2010) se refiere a la necesidad de y a la preferencia natural por elegir textos que se acerquen a conversaciones con un componente de naturalidad destacable, valorando también criterios o factores tales como el contexto en el que se producen dichos intercambios comunicativos, las relaciones entre los interlocutores, etc. La temática de dichos textos así como las numerosas referencias que se suelen hacer a lo largo de los mismos son también factores percibidos como fundamentales. Timmis (2010) no se olvida de una idea mostrada en 1998 por Tomlinson en la que se recogía lo importante que resulta que el lector de un texto o la persona que escucha un determinado documento de audio sienta interés por dicho texto, con el fin de que pueda llegar a responder, tanto de un modo global como de un modo afectivo, a ese texto antes de comenzar a prestar atención y a analizar rasgos más específicos.

#### **4.3.4.3 Utilización de plataformas de comunicación asistida por ordenador (*Computer Mediated Communication, CMC*)**

La categorización más extendida de las modalidades de Comunicación Asistida por Ordenador son las de comunicación sincrónica y comunicación asincrónica. En palabras de Levy y Stockwell (2006: 84), “synchronous CMC allows for an active exchange of information virtually in real time where participants can read or listen to messages and respond immediately”. En este tipo de comunicación, considerada como la de carácter más interactivo posible, los participantes han de estar conectados al mismo tiempo a un sistema o plataforma de comunicación *online* como los que se pasarán a tratar más adelante (*Skype, Policonecta, Polireunión*, etc.). Por el contrario, en el caso de “asynchronous CMC, participants can log onto the computer when it is convenient for them to do so, providing more freedom in the way that online collaborative tasks can be implemented” (Levy y Stockwell, 2006: 85).

Podríamos pensar que, en este tipo de situaciones, la comunicación se establece entre dos interlocutores, pero a diferencia de esta idea, dichas interacciones podrían incorporar un número mucho mayor de

participantes, casos en los que resulta especialmente interesante la observación del modo en el que tiene lugar la comunicación. En el caso de la experimentación concreta llevada a cabo en el contexto de la UPV con este tipo de sistemas de comunicación, la comunicación entre los diversos interlocutores siempre se ha realizado en la modalidad sincrónica, de modo que los participantes, estudiantes voluntarios, se han conectado a una determinada plataforma, con el fin de llevar a cabo una serie de tareas guiadas por un profesor o hablante nativo de la lengua inglesa. Dicho profesor o moderador era el encargado de presentar dichas tareas con el fin de fomentar la participación y el diálogo entre los asistentes a las sesiones de práctica oral. La comunicación sincrónica también puede realizarse a través de un canal escrito como podría ser el chat, que en el caso de la experimentación con alumnos, sólo era utilizado en todos aquellos momentos en los que se pretendía notificar o solventar diversas dificultades técnicas.

Autores como Jauregi et al. (2010: 141-142) son conscientes de la necesidad de superar las limitaciones que plantean algunos procesos de práctica y aprendizaje de una lengua extranjera. En concreto señalan los puntos que se citan a continuación:

- *“Reduced possibilities learners have to interact in the target language (TL);*
- *Lack of authenticity in communication processes enhanced in FL classrooms;*
- *Inadequate and insufficient focus on the development of intercultural communicative competence (ICC);*
- *Limited use of interactive ICT tools.”*

Dichos autores hablan de la posibilidad de superar este tipo de dificultades con el fin de conseguir que los procesos de aprendizaje y enseñanza resulten más relevantes y gratificantes a través de soluciones como facilitar que tengan lugar interacciones comunicativas auténticas entre un hablante nativo y hablantes que no lo sean, mediante el uso de plataformas “VWC<sup>24</sup> y 3D VW<sup>25</sup>” (Jauregi et al., 2010: 142). De acuerdo con su planteamiento, el primero de ellos facilitaría las comunicaciones en la vertiente sincrónica, ya que permiten que los estudiantes se vean, hablen y se escuchen entre sí, compartan información mediante archivos de audio o vídeo y textos o se escriban a través de los canales de chat. La segunda alternativa plantearía la posibilidad de interactuar mediante avatares en diferentes contextos participando en simulaciones o adoptando diferentes roles.

---

<sup>24</sup> VWC: Video-Web Communication.

<sup>25</sup> VW: Virtual Worlds.

Appel et al. (2012) afirman que proporcionar contenidos para la comunicación asistida por ordenador resulta ser una tarea compleja, y más todavía cuando se pretende que la comunicación sea sincrónica y oral. Hacen referencia a cómo algunos proyectos pioneros basados en la telecolaboración ya han ido experimentando con ciertas aplicaciones mediante las que se consigue poner en contacto a los estudiantes con hablantes nativos de la correspondiente lengua meta. Recogen cómo las experiencias observadas hasta el momento muestran lo complejo de conseguir una interacción fluida y la acuciante necesidad de aportar contenidos concretos que funcionen y permitan desarrollar dicha colaboración, ya que suele ser bastante común que las conversaciones a través de este tipo de canales no fluyan de la forma deseada y surjan pautas de conducta en los estudiantes basadas en “la torpeza, la timidez o el nerviosismo” (Appel et al, 2012: 16). De ahí que resulte tan necesario diseñar y proporcionar una tarea pautada, guiada y bien estructurada, más incluso cuando ya se conoce que los estudiantes, por lo general, van a optar por dirigir la conversación hacia aspectos personales que controlen con comodidad en la lengua meta al interactuar con otros hablantes. De este modo, una de las vías de solución puede hallarse en crear situaciones comunicativas prácticas y basadas en la realidad, en la que los estudiantes tengan que perseguir y conseguir un fin determinado.

Abrams (2011) nos aproxima a la distinción entre los conceptos de “Intracultural CMC”, en el que se toman en consideración los aspectos que intervienen en una situación comunicativa en la que participan hablantes de una misma procedencia y que comparten la lengua materna e “Intercultural CMC”, que puede consistir en la comunicación establecida entre hablantes de diferentes lenguas maternas o con hablantes nativos de la lengua meta que un estudiante esté aprendiendo. En el caso de la experimentación llevada a cabo en la UPV, los estudiantes voluntarios que han participado en las sesiones de práctica oral procedían de un origen similar. Todos ellos eran estudiantes españoles, hablantes de español y valenciano. Las sesiones, sin embargo, fueron moderadas en la mayoría de los casos, por una hablante nativa de inglés, Marsha Burnett, procedente de Birmingham (Inglaterra). La única situación en la que se ha producido comunicación asincrónica en todo el proceso ha tenido lugar por *email*, en el caso del intercambio por ambas partes, tutor y estudiante, en el que o bien se han comunicado novedades sobre la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador”, o bien se han tratado dudas o dificultades experimentadas durante el uso de la plataforma *online* de aprendizaje *InGenio* en el momento en el que los estudiantes se encontraban trabajando con los contenidos que componen el curso y *tester online*. De acuerdo con Levy y Stockwell (2006), la comunicación

por *email*, la más habitual en la modalidad asincrónica, puede ser de carácter monolingüe, en la que dicha comunicación se produce en una única lengua seleccionada por un profesor, o bilingüe, utilizando tanto la lengua que están aprendiendo los alumnos, como la lengua habitual de comunicación en el contexto cotidiano en el que tiene lugar el aprendizaje. Levy y Stockwell (2006: 86) hacen mención al concepto “tandem e-mail”, definido como “a popular type of bilingual e-mail interaction arrangement in which both participants try to maintain an even balance of both languages”.

En el caso de la comunicación escrita a través de la herramienta chat, el canal de comunicación puede ser semejante al de un *email*. Sin embargo, existen multitud de aspectos que lo hacen diferente, como puede ser el hecho de que los estudiantes necesitan estar conectados al mismo tiempo, que el tiempo de edición de las preguntas y respuestas es menor y por tanto requiere de mayor agilidad en la lengua que está utilizando, que la negociación del significado es mucho más inmediata, que se produce la modificación instantánea del *input* y *output* de acuerdo con el *feedback* recibido, etc. (Levy y Stockwell, 2006). Diversos autores consideran que el chat es una herramienta que puede dar lugar a conversaciones que guarden importantes similitudes con las que se producen cara a cara. Otro tipo de entorno virtual son los MOOs, en los que los participantes pueden encontrarse e interactuar entre ellos y con dicho entorno. Se trata de contextos que no habían sido diseñados en un principio para el aprendizaje de lenguas, sino más bien como un tipo de sistema para el juego *online* (Levy y Stockwell, 2006). Dicho entorno guarda algunas similitudes con el chat, pero el componente más diferenciador quizás sea el hecho de que la interacción no sólo se limita entre los participantes, sino que se hace extensiva al entorno en el que la comunicación está teniendo lugar. Dicho entorno, a pesar de ser eminentemente síncronico, también permite dejar notas para otros usuarios que podrán leerse en el momento en el que dichos usuarios inicien sesión, lo que añade un componente mixto que la haría una plataforma más dinámica y completa. Uno de los aspectos más importantes de este tipo de canales de comunicación quizás sea que, utilizados de un modo provechoso, por ejemplo, abriendo vías de comunicación entre estudiantes de una lengua y hablantes nativos de dicha lengua, pueden contribuir de manera muy positiva al aprendizaje.

Otra forma de comunicación síncronica, resaltada por autores como Levy y Stockwell (2006), es la audioconferencia o videoconferencia. White (2009) cree con firmeza que este tipo de sistemas tiene muchas ventajas que ofrecer, puesto que no establece limitaciones en cuanto a los tiempos

destinados al estudio, ayuda y contribuye a mantener un registro del modo en el que se desarrolla la comunicación y permite que puedan oírse todas las voces que intervienen. El profesor o moderador en este tipo de entornos adoptaría el papel o la función de “effective facilitator”, mientras que el grupo desarrollaría un “sense of community” (White, 2009: 53), tal y como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente. Este tipo de comunicación sería la base para plataformas como *Policonecta* o *Polireunión*, sobre las que pasaremos a hablar a continuación. Según dichos autores, se trata de un modo de comunicación menos explorado en lo que concierne a nuestros propósitos. Este tipo de comunicación puede ser sólo de voz, aunque a día de hoy ya son muy pocos los ordenadores personales que no cuentan con una cámara acoplable o integrada. De igual modo, los canales y dispositivos de comunicación de hoy en día favorecen que este tipo de recursos funcionen con un nivel de fiabilidad y eficacia bastante alto. El uso de este tipo de sistemas favorece que la comunicación, en el caso de la videoconferencia, sea lo más similar posible a una comunicación cara a cara compartiendo el mismo espacio físico. Dicho factor hace que el docente que decida incorporarla como parte de su metodología de trabajo y de enseñanza pueda contar también con un rango de disponibilidad y flexibilidad con el que no contaría si tuviera que limitarse a las situaciones comunicativas que han de tener lugar estrictamente en el espacio físico de un aula.

Al tratar la comunicación asistida por ordenador, no podemos dejar de mencionar aspectos ligados tradicionalmente al acto de interacción y que ayudan a explicar el modo en el que dicha interacción tiene lugar. Un ejemplo es la negociación del significado por parte de los participantes que intervienen en un proceso o situación comunicativa. Abrams (2011) cita a Gass, quien en el año 2006, establecía los tres pilares fundamentales que participan en un entorno comunicativo como el que ofrecen los entornos de interacción caracterizados por la negociación de significado (negotiation of meaning), entre los que se encuentran aquellos entornos en los que tiene lugar la comunicación mediada por ordenador: *Input*, a través del cual el alumno entra en contacto con otros hablantes, que en la mayoría de los casos podrían servir como modelo para una producción correcta de la lengua; *Output*, es decir, el alumno no sólo recibe información, sino que además ha de producir sus propias estructuras, interviniendo otros aspectos como la comprensión para que, por ejemplo, las estructuras producidas tengan sentido en el contexto concreto en el que se están produciendo; *Interaction*, que tiene lugar entre los diferentes participantes en la conversación, lo que favorece que se puedan detectar, corregir aquellos puntos débiles mediante la emisión de

*feedback* y por ende, mejorar en todo el proceso y poder alcanzar resultados de mayor calado.

La interacción puede dar lugar a otros factores como el aumento de la motivación, la mejora en los niveles de nerviosismo y ansiedad cuando se tratan de poner en práctica las dotes comunicativas, etc. En el caso de la experimentación con estudiantes en el contexto de la UPV, se ha detectado que el hecho de que dichos estudiantes fueran voluntarios y el factor de que la comunicación se estableciera a través de un canal *online* han contribuido a la reducción de los niveles de ansiedad y nerviosismo que son tradicionales y de forma recurrente detectables en situaciones de práctica de *Speaking* o expresión oral.

Jauregi et al. (2012) tratan los efectos de la interacción comunicativa mediante el tipo de canales que se están presentando en este apartado y hablan de aspectos tan determinantes como fomentar la comunicación intercultural o la posibilidad de contactar con hablantes nativos de la lengua que se está aprendiendo. Dichos autores incluyen la siguiente reflexión en relación a la función del docente a la hora de adentrarse en este tipo de contextos educativos:

*“One of the opportunities to engage (future) language teachers in the use of ICT for interactive and collaborative language learning is by having them actively participate in ICT-enabled networked learning environments. This participation can take place at the level of task development, the level of task completion and the level of task evaluation.”*

Con respecto al desarrollo de las tareas a poner en funcionamiento dentro de dicho contexto, resalta la importancia de proporcionar todas las instrucciones necesarias y clarificar dichas tareas en la mayor medida posible. Jauregi et al. (2012) también reflexionan sobre condiciones tan necesarias como que los docentes sepan hacer frente a los desafíos que plantea una sociedad del conocimiento dinámica que se transforma con rapidez, la necesidad de implantar los métodos pedagógicos que mejor se ajusten para conseguir una mayor eficacia o que los docentes cuenten con la suficiente formación tanto en la vertiente digital, como en la intercultural y pedagógica.

En secciones posteriores se hará referencia al análisis de algunas de las situaciones comunicativas que han tenido lugar para la práctica de la expresión y comprensión oral, proporcionando datos concretos de relevancia e interés sobre las interacciones entre los estudiantes voluntarios que han participado en las sesiones.

La utilización de plataformas que permiten la comunicación mediada por ordenador implica la creación de comunidades con el fin de obtener como resultado una comunicación fluida y efectiva para el aprendizaje. Entre las ventajas que ofrece la utilización de la tecnología a la hora de aprender y practicar una segunda lengua, se encuentra la posibilidad de establecer comunidades de estudiantes que persiguen un único fin y poder desarrollar su actividad y entablar relaciones comunicativas incluso sin moverse de casa, como ha sido el caso de las sesiones de práctica de expresión oral que han ido teniendo lugar de forma paralela a la fase de implementación de los materiales. Sykes y Holden (2011: 312) indican que “the use of the term *community* connotes meaningful social interaction, collaboration, and assumption of L2 activity outside classroom contexts”. Además, dichos autores también señalan que el concepto de comunidad sugiere “a sense of belonging and being part of an identifiable group”, aunque las comunidades nunca podrían considerarse como una entidad simple o monolítica (Sykes y Holden, 2011: 312), pues como muchos especialistas abordan, es casi una norma general que toda comunidad presente divergencias en cuanto a las propias características que la definen o a los miembros que la conforman. Es por este motivo, por el que nunca deberíamos tratar los grupos o comunidades como entes homogéneas capaces de responder a un patrón determinado, sino tratar de explorar, con la misma intensidad y atención, todos aquellos puntos divergentes que permitan enriquecer y sacar el máximo partido posible a todo el proceso de práctica y aprendizaje. Uno de los objetivos adicionales es llegar a transmitir o contagiar de motivación a una comunidad de estudiantes de una segunda lengua para llegar a alcanzar la participación del mayor número posible de alumnos.

De acuerdo con Levy y Stockwell (2006: 84), “the greater availability of Communications Tools such as chat, e-mail, and conferencing programs has substantially increased the use of Computer-mediated Communications (CMC) in language teaching and learning”. Autores como los recién citados afirman que el hecho de situar el ordenador entre las personas que van a participar en una situación comunicativa puede tener efectos o afectar de una manera u otra el modo en el que se formula o compone el mensaje, el modo en el que se edita, accede, lee y también a cómo se responde (Levy y Stockwell, 2006). El hecho de introducir o implementar en el contexto o proceso de aprendizaje de una segunda lengua herramientas de este tipo hace que el profesor o el investigador responsable tenga que llevar a cabo un análisis detallado de todos los efectos que dichas herramientas puedan tener en el proceso y cómo van a ser recibidas y utilizadas por las personas que han de participar en él.

Haciendo mención a los posibles efectos que la intervención de la tecnología tiene en el proceso de comunicación y valorando lo sugerido por Levy y Stockwell (2006), sería incorrecto asumir la hipótesis de que la herramienta que está siendo utilizada no tiene ningún efecto en el proceso comunicativo, que en este caso tendría como principal meta el poder fomentar la práctica y mejora de la destreza de la comprensión y expresión oral. De acuerdo con dichos autores, cada tipo de tecnología ejerce una determinada influencia en la comunicación; “Any type of technology can facilitate, enhance, or alter the way in which we communicate” (Levy y Stockwell, 2006: 96). El habituarse a un tipo concreto de tecnología puede convertirse en un factor que juegue un papel muy positivo en todo el proceso educativo o formativo en el que decida introducirse. Sin embargo, si recurrimos al ejemplo de la comunicación telefónica, a pesar de que la mayoría de las personas están más que habituadas a dicha situación comunicativa, “there are features of the Communications that still differentiate them” (Levy y Stockwell, 2006: 96). Levy y Stockwell (2006: 97) relacionan las “modal considerations” que pasaremos a enumerar a continuación con los diferentes canales o herramientas que permiten dicha comunicación: “temporal, social and psychological, linguistic, material, and individual”.

En todos los intercambios comunicativos basados en la modalidad sincrónica, resultaría conveniente llevar a cabo una valoración de los aspectos que han sido enumerados anteriormente. Analicemos brevemente el efecto de la temporalidad en la situación comunicativa. Un profesor o tutor deberá ser siempre consciente de que la presión que puede sentir un estudiante cuando tiene que producir una respuesta de forma inmediata siempre será mayor que la experimentada en aquellos casos en los que la comunicación tiene lugar bajo la modalidad asincrónica. Levy y Stockwell (2006: 98), por ejemplo, consideran que “time pressures themselves vary greatly from one form of CMC to another” y que la comunicación mediada por ordenador de carácter asincrónico permite al estudiante mayor tiempo para poder reflexionar acerca de la respuesta que desea dar o el mensaje que desearía emitir, teniendo incluso acceso a herramientas adicionales que le permitirían modificar su discurso en un intento de aspirar a la máxima corrección. Los dos puntos de vista estudiados por dichos autores en cuanto al modo en el que afecta la dimensión temporal al proceso de comunicación son la cantidad y la calidad de la lengua que producen los participantes (Levy y Stockwell, 2006).

Otra dimensión sería la social y psicológica. De este modo, Levy y Stockwell (2006) consideran que en el momento de tomar una decisión



sobre qué forma de comunicación mediada por ordenador utilizar o aplicar en un contexto concreto, es necesario siempre valorar dicha situación analizando atenta y detalladamente las características del estudiante que va a participar en el proceso. Dicho factor sería especialmente conveniente en aquellos casos en los que la formación se produce básicamente a distancia. Para ello sería necesario llegar a determinar qué tipo de medio les resultaría más cómodo y cuál también podría parecerle más efectivo antes de comenzar el proceso formativo o de práctica. Otro factor relacionado con la dimensión social o psicológica sería el de la toma de turnos y la necesidad de respetar dichos turnos con el fin de que el proceso sea lo más productivo y enriquecedor posible. Otro modo en el que podríamos tratar de explorar la presente dimensión sería analizando qué canales comunicativos y qué tipo de situación favorecería que el alumno pudiera reducir sus niveles de ansiedad y nerviosismo de cara a la utilización de una lengua extranjera con compañeros, de asignatura o grupo, o desconocidos. Un ejemplo podría ser el tratar de averiguar si el hecho de poder elegir el entorno en el que se va a mantener la comunicación, por ejemplo un entorno doméstico al que se está habituado, contribuye al aumento o a la disminución de los niveles de nerviosismo o ansiedad cuando se trata de expresarse en una lengua extranjera. De igual modo, convendría explorar si el canal de comunicación es el idóneo para alcanzar cuotas de comodidad y efectividad más elevadas. Uno de los factores relacionados con la presente dimensión al que hacen referencia Levy y Stockwell (2006) está relacionado con la expresión de emociones, tratando de detectar el papel que tiene el canal comunicativo.

En lo relativo a la dimensión lingüística, otra de las dimensiones a las que, como hemos visto anteriormente, aludían los autores que venimos citando sería la de detectar si la utilización de canales tecnológicos para la práctica de la comunicación tiene efectos concretos en los rasgos o tendencias de carácter lingüístico que puedan desarrollar los estudiantes. Anteriormente nos hemos referido a las variables de cantidad y calidad de la lengua producida por un interlocutor. Los recién citados autores hacen referencia a Warshauer, quien en el año 1997 detectó que los estudiantes mostraban la tendencia a utilizar un lenguaje más complejo desde un punto de vista léxico y sintáctico cuando intervenían en entornos electrónicos que cuando participaban en situaciones de comunicación cara a cara. Otros autores han detectado que hay factores que no cambian de una forma remarcable dependiendo de si la comunicación tiene lugar mediante un canal u otro, lo que querría decir que en una situación en la que se utiliza la tecnología se observarían rasgos similares de interacción

o recursos relacionados con la ordenación del discurso a los que se observan en conversaciones cara a cara.

De forma más breve finalizaremos el repaso por las dimensiones planteadas por Levy y Stockwell (2006) haciendo alusión a la dimensión material y a la dimensión individual. La primera de ellas haría referencia, en palabras de dichos autores (2006: 105), a “the actual physical properties of the technology, such as its size, weight, and portability”, al mismo tiempo que cubriría “the ways the technology provides for-human-computer interactivity”, interviniendo, en este caso, rasgos relacionados con el tamaño de la pantalla o el teclado, el número y tamaño de las teclas, el contar con herramientas adicionales como podría ser un ratón, o el rango de modos interactivos a disposición del usuario, tales como texto, imagen, vídeo, voz, etc. (Levy y Stockwell, 2006). La segunda y última dimensión que vamos a tomar en consideración es la individual. Se trata de una dimensión relacionada con las preferencias individuales que nos harían decantarnos por un medio u otro, valorando, por ejemplo, quién es el receptor del mensaje que estamos enviando, o el tipo de comunicación que está siendo empleada en ese caso concreto (Levy y Stockwell, 2006).

### **4.3.4.3.1 Policonecta**

*Policonecta*, junto con *Polireunión*, es una de las plataformas que el Centro de Formación Permanente (CFP) de la UPV pone a disposición del personal de dicha institución. Ambas utilizan la tecnología *Adobe Connect* permitiendo a profesores y a estudiantes del centro entablar comunicación y desarrollar las diferentes tareas que puedan proponerse a través del canal *online*, a la vez que se puede interaccionar de un modo tanto visual como oral. Los participantes pueden, además, compartir materiales y recursos escritos o audiovisuales para la práctica, gracias a las herramientas y recursos propuestos. Se trata de una herramienta de comunicación y de trabajo que puede utilizarse cuando se implementa un curso en dicho centro de formación. Este factor conlleva que, en aquellos casos en los que se trate de un programa formativo externo al CFP, los usuarios hayan de emplear la tecnología que ofrece la plataforma *Polireunión*, a la que está dedicada la subsección posterior, y que ha sido la que ha servido para desarrollar las primeras sesiones orales puestas en marcha durante la fase de implementación de los materiales nivel B2. Uno de los objetivos, tal y como se tratará posteriormente, es que la plataforma *InGenio* llegue a incorporar en un futuro cercano, un tipo de tecnología similar que permitiera trazar este tipo de conversaciones o

interacciones entre los participantes sin necesidad de salir de la plataforma de aprendizaje.

El Centro de Formación Permanente de la UPV habla de *Policonecta* como un canal que permite la formación por *streaming*. Históricamente, se relata en su página web<sup>26</sup> que, a principios de 2010, dicho centro recibió “una solicitud de formación bajo demanda que requería la formación por *streaming* de empleados de una empresa situados en diferentes países”. Dicha solicitud fue la que motivó la integración de la plataforma a la que estamos haciendo referencia como parte de la formación a distancia de la institución, lo que completa el paquete de plataformas de formación *online* de la UPV, que integra *Policonecta* junto con *PoliformaT* y *Polimedia*, a los que ya se ha hecho referencia en diferentes apartados de la presente tesis. *Policonecta* se caracteriza fundamentalmente por poder formar a alumnos de forma presencial o en remoto al mismo tiempo.

#### 4.3.4.3.2 *Polireunión*

*Polireunión* es un sistema que guarda muchas similitudes con la plataforma o sistema que se acaba de presentar. En la página web del Área de Sistemas de Información y Comunicaciones<sup>27</sup> de la UPV se habla de dicho sistema como un “servicio de multiconferencia que permite reunir en un entorno colaborativo a varias personas en una misma sala virtual”. Puesto que se trata de una herramienta de uso personal, los únicos requisitos para el usuario serían el disponer de cascos con micrófono y opcionalmente de una cámara web. Dentro de la sala virtual, los participantes podrán disponer de diversos “Pods” como pueden ser: pizarra virtual, compartir escritorio, chat, encuestas, etc. Según las propias instrucciones ofrecidas en su página web, se trata de un servicio “orientado a reuniones de hasta 10-15 personas, en la que cada una de ellas está sentada delante de su ordenador”, siendo uno de los elementos más interesantes el hecho de que las reuniones se pueden convocar no sólo con usuarios de la UPV, sino con usuarios externos indicando su dirección de correo. Se establece como único requisito previo que el organizador sea un usuario UPV. Se establece una jerarquía entre los usuarios, organizador y participantes, que es la que da lugar a que sean

---

<sup>26</sup>Más información sobre *Policonecta* en la siguiente página web: <http://cfp.blogs.upv.es/tag/policonecta/> (última consulta: 30/06/2015).

<sup>27</sup>Para más información sobre la plataforma *Polireunión*, puede visitarse la página de la UPV: <http://asic.blogs.upv.es/servicios-multimedia/polireunion-nuevo-servicio-para-reuniones-virtuales/> (última consulta: 30/06/2015).

los anfitriones los que puedan ejercer un control total sobre la gestión de la plataforma o sistema y sobre el resto de participantes.

Ésta fue la plataforma elegida para las tres primeras sesiones que tuvieron lugar entre los profesores de la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador”, la moderadora nativa a la que se ha hecho mención anteriormente y el grupo de alumnos voluntarios, que solía ser de 4 ó 5 estudiantes por sesión. El hecho de que se tratara de grupos muy reducidos permitía destinar una importante cantidad de tiempo por sesión a cada alumno, lo que se convertía en una posibilidad de práctica muy consolidada y bien fundamentada. Las sesiones, de carácter semanal, solían tener una duración aproximada de una hora u hora y media y en ellas se seguía un listado de tareas planificadas con anterioridad en base a algunos de los puntos temáticos de los contenidos que forman parte del módulo 1 de los materiales desarrollados. El hecho de contar con un moderador de la interlocución, capaz también de ejercer un control y seguimiento del guión previsto, junto con las figuras de los profesores de la asignatura como observadores y participantes, dotaba de mayor tiempo y recursos a dichos profesores para poder crear listados con los mensajes que, a modo de *feedback* constructivo, podrían transmitir a los alumnos al finalizar cada intervención o al final de la sesión. El único inconveniente puede hallarse al considerar algunos de los problemas técnicos surgidos, especialmente en la primera sesión, principalmente por el factor de no conocer todavía en profundidad dicha plataforma.

### 4.3.4.3.3 Skype

Con el fin de establecer una relación comparativa entre un recurso puesto en marcha por la propia UPV y un recurso abierto de carácter general, se optó, a partir de la cuarta sesión oral, por la utilización de la plataforma *Skype*. En este caso, y aunque pueda resultar paradójico por la cercanía y carácter institucional de las plataformas mencionadas anteriormente, el alumno sí que partía con un conocimiento sobre el modo en el que funciona el recurso utilizado para el establecimiento de la videoconferencia. *Skype*<sup>28</sup> es una herramienta de comunicación sincrónica tanto oral como audiovisual de uso muy frecuente y ampliamente conocida por una gran mayoría de los usuarios de Internet. Las sesiones, en este caso, se desarrollaron creando grupos de conversación, siempre siguiendo el procedimiento llamada o videollamada, y ofreciendo a los participantes la posibilidad de decidir si mostrar su imagen a través de la cámara web o si por el contrario preferían mostrar únicamente una

---

<sup>28</sup>Para más información sobre este recurso puede consultarse la página web: <http://www.skype.com/en/features/> (última consulta: 30/06/2015).

fotografía. Las complicaciones técnicas en este caso fueron mucho menores y las sesiones pudieron desarrollarse con mayor fluidez. El número de participantes en las sesiones y la metodología y tareas han sido muy similares a las mostradas en el punto anterior.



## **Capítulo 5. Fundamentación teórica y metodológica para la validación y evaluación de entornos y materiales *online* para el aprendizaje de lenguas**

Comenzamos el capítulo destinado a tratar la fase de validación y evaluación haciendo mención de una cita de Cameron de 1995: 294, que recoge Chapelle en 1997 y a la que vuelve Leakey en 2011 (25) en su estudio sobre el campo que iniciamos. La cita es la siguiente: “Validation and evaluation are extremely important aspects of any project and researchers should remember that if their papers are going to carry out any weight, their findings have to be substantiated with the support of usage and validation”. De acuerdo con Leakey (2011: 25), “validation is about quantifying and qualifying the value of worth of an object, idea, person or system”. Además indica la importancia de fijar la atención de forma preferente, al evaluar cuantitativamente cualquier aspecto educativo, en los beneficios o ventajas que puedan repercutir en los estudiantes.

La fase de validación de los materiales desarrollados comenzó en septiembre de 2011, momento en el que el curso se puso en funcionamiento en un contexto de uso real. En el capítulo anterior ya se ha dejado constancia de algunos de los detalles generales de la primera fase de experimentación con los materiales, iniciada con la participación de un grupo de estudiantes de la UPV matriculados en la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador”, una asignatura de 4,5 créditos (ECTS) de libre elección incorporada al currículum oficial de la UPV desde 2004. Anterior a la creación de los materiales que hemos ido tratando, la Dra. Ana Gimeno vino utilizando, como núcleo central de la asignatura, el curso “Intermediate Online English<sup>29</sup>”, sobre el que ya se han llevado a cabo procesos de validación y evaluación.

---

<sup>29</sup>Curso creado y publicado por el Grupo de Investigación CAMILLE mediante la herramienta de autor InGenio: <http://www.upv.es/camille/> (última consulta: 30/06/2015).

Hasta la fecha, el principal ejemplo de evaluación y validación de materiales desarrollados, implementados y realizados haciendo uso de la plataforma *online InGenio* estaba basado en el curso al que acabamos de aludir. En el caso de los materiales nivel B2, tal y como ya se ha puesto de manifiesto anteriormente, la fase de validación global se ha llevado a cabo con estudiantes que han seguido la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador” durante los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013, por lo que la recogida de información y datos para su posterior análisis, fundamentales dentro de la estructura de la presente tesis, finalmente se ha extendido en el tiempo durante casi dos años. Los alumnos de la asignatura a la que ya se ha hecho mención siempre comienzan a trabajar con los materiales tras responder al cuestionario inicial y tras completar el test de nivel puesto a su disposición inmediatamente antes de la primera unidad. Además de la validación a partir de las muestras obtenidas tras la experimentación en la UPV, también, y como ya ha quedado igualmente reflejado en el capítulo anterior, se ha desarrollado otro estudio de corte mucho más discreto y reducido en la Dublin City University (Irlanda), sobre el que se proporcionarán más datos posteriormente, aunque puede adelantarse el apunte de que lamentablemente, y debido fundamentalmente al tiempo reducido en el que se ha llevado a cabo, no ha sido un estudio muy significativo.

### ***5.1 Metodologías de validación y evaluación de entornos de aprendizaje online***

Comenzamos la primera sección dedicada de lleno a la validación y evaluación. Se trata de una sección planteada de forma introductoria para aportar algunos de los aspectos más significativos de la fase que ahora comienza. Para ello haremos mención a algunas reflexiones formuladas sobre el tema. Comenzamos, por tanto, realizando un breve repaso teórico incluyendo algunas ideas de enorme calado que pueden ejercer un papel fundamental a la hora de orientar el análisis de todo el proceso. Dicho proceso tiene como objetivo final evaluar los planteamientos incorporados para acabar siendo capaces de plantear posibles opciones o sugerencias de mejora.

Como punto inicial, puede tomarse en consideración un apunte realizado por Leakey, autor que ha realizado una aportación muy valiosa al mundo de la evaluación de CALL, especialmente a través de su volumen publicado en 2011 y en cuya sección introductoria decía lo siguiente: “as for the CALL learning environment, clearly there are factors that must play their part in influencing learning outcomes, such as comfort,



ergonomics and affective or psycholinguistic dynamics” (Leakey, 2011: 3). Leakey alerta a los estudiosos en la materia acerca de la necesidad de buscar un enfoque sistemático para llevar a cabo la evaluación en CALL y considera que uno de los objetivos es demostrar que “CALL effectiveness research, drawing on the findings of empirical as well as more qualitative research, should also be part of a more integral part in the design and construction of appropriate digital learning platforms, the writing of software for language learning, and the conceptualizing of effective pedagogies for CALL” (Leakey, 2011: 4). Según los criterios establecidos por dicho autor, el enfoque se fija en tres variables que reflejan los principales factores que influyen al estudiante de lenguas y también al proceso de aprendizaje en sí: “the digital platform, the software program, and the pedagogy employed” (Leakey, 2011: 3).

Leakey (2011: 33) se refiere a tres preguntas principales que habrían de formularse en el campo de CALL a la hora de evaluar el papel que desempeñan la pedagogía, las plataformas y los programas en lo que concierne a las mejoras aportadas al proceso de aprendizaje.

- Pregunta 1: “How best may one conceptualize the nature and interrelationship of these three terms?” (haciendo referencia a los tres puntos –pedagogía, plataformas y programas– que se acaban de citar).
- Pregunta 2: “From a CALL perspective, do they all need to be involved in our evaluation of CALL effectiveness?”
- Pregunta 3: “Is it possible to devise a means of measuring their overall effectiveness that takes into account the separate and the symbiotic role of each in the learning process?”

En concreto, la tercera de las preguntas recogidas en el listado anterior plantea la posibilidad de discernir modos de valorar la función tanto individual como en conjunto de los tres componentes principales del proceso que ya hemos citado y que aparecen recogidos en la primera pregunta. Además, antes de pasar de lleno a la evaluación de plataformas *online* y de acuerdo con el autor que acabamos de mencionar, conviene hacerse eco de la siguiente afirmación:

*“Evaluative studies need a grasp not just of hardware specifications and the authoring and instructional design process, but also of HCI and psycholinguistic notions, in order to ensure that an integrated model of evaluation does justice to the experience that the students go through when they interact with software or digital platforms, and provides useful feedback for all the various professionals involved in the creative process.”*

(Leakey, 2011: 33)

Entre los criterios que Leakey considera que hay que valorar, a la hora de trazar la relación entre pedagogía y el *software* empleado, se encuentran puntos como los siguientes: “adaptability, blending, match, appropriateness of feedback and meaningful progression” (2011: 34). Y no se olvida de mencionar a Wyatt (1988), citado por Levy (1997), quien consideraba que un análisis adecuado no podía dejar de lado el llamado “fit” entre la capacidad del ordenador o sistema informático utilizado y el contexto de enseñanza y aprendizaje. Éstas y otras cuestiones dan respuesta a algunas de las preguntas anteriores, pues Leakey (2011) reconoce lo adecuado que resulta que el modelo de evaluación de cualquier entorno CALL recoja criterios que permitan evaluar las combinaciones e integración entre pedagogía, programas y plataformas.

Comenzamos el estudio y la evaluación centrando el análisis en la plataforma *online* empleada para desarrollar, implementar y trabajar con los contenidos y recursos desarrollados. Nos estamos refiriendo a *InGenio*. En el punto que sigue a esta introducción se hará un repaso por algunos recursos que funcionan de forma parecida a la plataforma desarrollada en la UPV con el objetivo último de ver qué posibles aspectos cruciales o de interés comparten y qué otros están presentes en ellos y no lo están en la plataforma que nos ocupa.

### **5.1.1 Recursos con características similares a *InGenio***

La presente sección surge con la intención de acercar al lector una serie de plataformas que desempeñan una función similar a *InGenio*. Se trata de plataformas y recursos utilizados por estudiantes como el canal o uno de los canales que les permiten aprender o practicar una determinada lengua. Cada una de las plataformas o recursos será descrito de forma breve, resaltando los aspectos positivos más relevantes de cada uno de ellos con el fin último de destacar, en un análisis comparativo, aquellos criterios que podrían ser aplicables a la plataforma desarrollada en la UPV.

Comenzamos haciendo referencia a *Moodle*. Para ofrecer algunos detalles sobre esta plataforma nos centramos en la información que facilita en su página web <https://moodle.org/>. En dicho enlace se presenta como un *software* que permite la producción de cursos *online* y páginas web. Se define como un proyecto de desarrollo global diseñado para apoyar un marco educativo basado en el socioconstructivismo. *Moodle* es una herramienta gratuita proporcionada con código abierto y bajo copyright. La base fundamental de *Moodle* está constituida por cursos que contienen actividades y recursos. A través de esta plataforma se ofrecen alrededor de 20 tipologías diferentes de actividades con la ventaja de que pueden

adaptarse a necesidades concretas. El punto fuerte de este modelo basado en actividades se encuentra en la combinación de actividades en secuencias y grupos, factor que posibilita guiar de un modo más efectivo a los participantes a lo largo de las diferentes fases del proceso formativo. Siguiendo este procedimiento, es posible que cada actividad pueda construirse a partir de los resultados obtenidos en tareas y actividades anteriores, por lo que la personalización del proceso es mucho mayor. No podemos dejar de destacar el aspecto comunicativo de la plataforma, pues incorpora herramientas que permiten, por ejemplo, la formación de comunidades entre estudiantes a través de blogs, mensajes, listas de participantes, etc., creando lo que se ha considerado como un entorno verdaderamente colaborativo entre profesores y estudiantes. Además incluye otros recursos que permiten la evaluación, la remisión de informes o la integración con otros sistemas.

*Moodle* es una plataforma que permite el acceso a diferentes usuarios: administrador, gestor, profesor y estudiante. Entre las instituciones e individuos que lo utilizan a diario se encuentran universidades, centros de educación primaria y secundaria, departamentos gubernamentales, organizaciones médicas y militares, compañías aéreas, petroleras, docentes independientes o de clases particulares y educadores especiales. Al tratarse de una plataforma abierta, gratuita y de fácil distribución, se convierte en un recurso extendido y utilizado por numerosos usuarios, resultando bastante difícil llegar a conocer con exactitud el número de sitios web que utilizan la tecnología de esta herramienta. Otro factor que hace que se haya extendido a gran escala y a nivel mundial es el hecho de que no exija un registro por parte de sus usuarios.

Con respecto a su estructura y el modo en el que funciona, comenzaremos centrándonos en su página de inicio, que es a la que el usuario accedería desde un buscador. Esta página inicial cuenta con la ventaja de que puede adaptarse y personalizarse de acuerdo con las necesidades finales del usuario. El modo en el que los usuarios se registran y acceden a *Moodle* depende del modo en el que se haya realizado la configuración. Así, los usuarios pueden acceder mediante un *login* por contraseña, a través de la creación de cuentas propias o accediendo automáticamente a partir de otro sistema. *Moodle* se organiza en torno a cursos, que consisten básicamente en páginas o áreas a través de las que los profesores pueden presentar sus recursos y actividades para el aprendizaje. A pesar de poder contar con diferentes estructuras, normalmente incluyen un conjunto de secciones centrales en las que se despliegan los diferentes materiales y bloques laterales que proporcionan detalles e información adicional.

Los cursos pueden incluir contenidos para diferentes periodos formativos: un año, una sesión o diferentes variantes, dependiendo del

modo en el que se ha diseñado o de la planificación concreta llevada a cabo por cada profesor o grupo de profesores que vayan a utilizarlos. Los estudiantes pueden matricularse en un curso por sí mismos, bien por parte del profesor o por los administradores de la plataforma. Los cursos están organizados en categorías y las áreas de enseñanza son muy diversas, sin estar, como lo está *InGenio*, centrado exclusivamente en el aprendizaje de lenguas. Cuando un usuario accede a *Moodle*, éste no cuenta con privilegios especiales que le permitan adoptar el papel de “alumno” o “profesor”, sino que ha de esperar a que el personal de administración le asigne su curso o contexto concreto dependiendo de las necesidades de cada individuo.

A continuación, pasamos a tratar el sistema de aprendizaje *online Chamilo*. La breve descripción de dicho entorno se realiza en base a la información proporcionada en su sitio web: [chamilo.org](http://chamilo.org). *Chamilo* se presenta como el sistema que ofrece al usuario una solución de alta calidad en el área del *e-learning* y la colaboración. También se trata de un recurso de libre acceso novedoso y capaz de contribuir con nuevas herramientas a la experiencia *e-learning*. Se considera además como una plataforma de fácil uso ya utilizada por más de 700.000 usuarios entre estudiantes, profesores y empresas a nivel mundial. La intención es que este recurso pueda cubrir las necesidades que implican tanto la formación a tiempo real como el aprendizaje desarrollado a distancia en su totalidad. *Chamilo* puede actuar también como un centro de certificación, una tienda de *e-courses* y como una herramienta para la selección de personal. De este modo, se presenta en dos vertientes; *Chamilo LMS* y *Chamilo LCMS Connect*.

Pasamos a centrarnos en algunos de los aspectos destacados en el sitio web de *Chamilo*. En el ámbito pedagógico, *Chamilo* ha sido implementado de tal forma que el profesor pueda elegir entre una serie de metodologías pedagógicas, siendo una de ellas el socioconstructivismo, como también es el caso de *Moodle*. De este modo, el *software* ha sido desarrollado para que el profesor cuente con la posibilidad tanto de tomar el control como también de quedar en un segundo plano para que el contenido se convierta en el verdadero protagonista dentro de la experiencia o el proceso de aprendizaje. El sistema ha incorporado modelos de bases de datos, hojas de referencia para autores/editores de nuevos contenidos, sistemas de seguridad entre los que se encuentra una revisión anual, etc. *Chamilo* cuenta también con grupos de autores encargados del desarrollo de nuevos materiales que proporcionan información detallada y actualizada sobre los proyectos iniciados o que se encuentren en funcionamiento. Entre sus características principales destacan las siguientes: “creación de contenidos educativos, fácil

instalación en soluciones de *Web Hosting*, seguimiento de los resultados de los usuarios (permitiendo mejorar la metodología), interfaz despejada, lo que permite que el usuario se centre en el aprendizaje, canales de comunicación síncrona y asíncrona, varias herramientas que permiten desarrollar todos los tipos de aprendizaje (visual, auditiva, práctica, juegos serios), amplia gestión de documentos” (<http://lms.chamilo.org/node/1586>).

El siguiente recurso a tratar es *Livemocha*. En su página web puede leerse una reflexión sobre el modo en el que conciben la enseñanza de lenguas. Consideran que este proceso no es simplemente un acto académico, sino también escénico y que requiere de mucha práctica para llegar finalmente a alcanzar el dominio de la lengua que se ha decidido aprender. La metodología empleada está “basada en el modelo de enseñanza Fracción-Entero-Fracción”, pues según los creadores, “está comprobado que este método permite a los estudiantes observar, aprender y practicar los nuevos conceptos aprendidos” (<http://livemocha.com/pages/metodologia/?lang=es>). Además, indican que el método recién citado “es usado regularmente en cursos y separa las situaciones de aprendizaje en tres partes: Demostración, desensamble y práctica”. La primera de estas partes estaría relacionada con el proceso de observación y escucha por parte de los estudiantes de aquellos hablantes nativos que participen en la conversación. Dicha conversación “incluye el desarrollo de nuevas habilidades y es presentada en un ambiente real, ayudando al estudiante a construir un modelo mental de la situación”. La segunda parte, denominada “desensamble”, consiste en “separar la conversación en sus partes básicas de vocabulario y gramática”, algo que permitiría a los estudiantes “entender completamente los componentes de la conversación y comprender cómo esas partes se pueden usar en otras situaciones”. La última parte consiste en que los componentes vuelvan a reunirse o ensamblarse dándole al estudiante la oportunidad de practicar en base a una serie de actividades interactivas, que estarían enfocadas a que pueda producir el nuevo idioma activamente. Para llevarlo a cabo se requiere “un compañero constante y el consejo de los hablantes nativos”.

Con respecto al material de aprendizaje incluido en *Livemocha*, cabe decir que “se compone de series de actividades que pueden ser combinadas en secuencias”. De este modo, se considera que en el momento en que son completadas, el estudiante domina dicha actividad. Las secuencias se combinan en cursos, que tendrían un objetivo específico, dependiendo en cada caso del nivel de fluidez del estudiante, y para cada tipo de persona existiría un curso diseñado y pensado para ayudarlo a progresar dependiendo de sus competencias y habilidades. Los estudiantes encuentran diferentes tipos de actividades y cada actividad es

vista como sólo un paso en el esquema “fracción-entero-fracción”, de tal modo que “completar todos los niveles llevaría al estudiante a alcanzar la fluidez conversacional”. En la actualidad existen dos cursos disponibles en *Livemocha*; “Active Courses” y “Vocabulary starters”. Cada uno contiene sus propias actividades. En el primer caso, nos estaríamos refiriendo a actividades como “diálogo en vídeo”, en el que los estudiantes pueden observar un vídeo que contendría una conversación basada en una situación real para después poder contestar preguntas que pondrían a prueba su capacidad de comprensión. Se ofrece la posibilidad de activar subtítulos o leer transcripciones para llegar a tener un entendimiento completo de la conversación. En relación con la gramática, es aquí donde “se desglosan los conceptos usados en el vídeo y se explica cómo se construyen o usan”. Para llevar a cabo esta labor, se utilizan diapositivas breves encargadas de introducir conceptos mediante explicaciones, audio, vídeo o imágenes para después volver a poner a prueba la capacidad comprensiva de los estudiantes en lo que se refiere a los nuevos conceptos introducidos.

Con respecto al vocabulario, ocurre algo parecido a lo que sucede en la sección de gramática, utilizando “diapositivas interactivas para introducir nuevas palabras o frases”. Tras aprender nuevas palabras, se hace uso de un cuestionario para comprobar lo aprendido. En la sección de lectura, los estudiantes pueden leer un texto procedente del correo electrónico, periódicos, artículos o notas enviadas por un amigo. En base a dichos textos, se formularán preguntas que permitirán comprobar el nivel de comprensión. Otro aspecto destacable es el conocido como “juego de roles”. Dicho juego consiste en presentar un vídeo al estudiante con dos personajes manteniendo una conversación. Después, han de seleccionar el personaje que quieren reemplazar para “acto seguido, recitar y grabar las mismas palabras de dicho personaje”. Aquellos alumnos que sientan que son capaces de hacerlo, pueden también contestar con sus propias palabras. Finalmente, el alumno tiene que enviar su vídeo personal con el fin de obtener *feedback* a modo de consejos y ayuda con respecto a la pronunciación por parte de los hablantes nativos que formen parte de la comunidad. Finalmente, en lo que se refiere a escritura, se pide al estudiante que escriba sobre un tema o situación, por ejemplo, “una nota a un amigo o recomendar el mejor restaurante en su ciudad”. Al terminar de producir dicho texto, el estudiante ha de remitirlo de nuevo a la comunidad para poder obtener el *feedback* pertinente.

De este modo, se da lugar a una plataforma basada en tres componentes fundamentales: alumnos que se registran con el fin de aprender una lengua; profesores que se encargan de la creación de contenidos y de ejercer como tutores; y finalmente la comunidad en la que intervienen los

participantes de la plataforma para remitir ejercicios o para fomentar la práctica conversacional en la lengua que se ha decidido aprender. Estaríamos, por tanto, ante una plataforma que fomenta el componente social a partir de una comunidad de usuarios que cuentan con diversos canales participativos, siendo el foro uno de los principales.

### **5.1.2 Evolución de los diferentes sistemas: Últimas soluciones y avances planteados**

Muchas de las aplicaciones desarrolladas en los últimos años han encontrado en los recursos más actuales una de las formas de desarrollo y acercamiento hacia un público más amplio y exigente. El desarrollo de materiales para el aprendizaje de lenguas que estén disponibles a través de aplicaciones a las que se puede acceder mediante dispositivos móviles como teléfonos inteligentes o tabletas hacen que estos resulten abarcables y realizables desde prácticamente cualquier lugar, adaptando todavía más si cabe el proceso educativo a las necesidades del estudiante.

A pesar de que son muchas las páginas o sitios web que ponen a disposición del usuario contenidos *online* para el aprendizaje de lenguas, tanto a nivel teórico como práctico, sigue resultando algo más complicado poder hallar recursos con características similares a los de la plataforma *InGenio*, es decir, recursos que no sólo aporten materiales para la práctica y el aprendizaje en base a un código de *feedback* automático de acuerdo con los aciertos o fallos de los alumnos durante la realización de ejercicios prácticos, entre otras muchas utilidades. Algo realmente complicado es poder hallar plataformas que sean capaces de establecer relaciones entre estudiantes y tutores, o incluso con los propios desarrolladores de los recursos o materiales.

Durante la redacción de la presente tesis, se han hallado y se ha podido consultar la estructura y funcionamiento de numerosas páginas web que ofrecen de forma totalmente abierta y gratuita contenidos *online* para el aprendizaje del inglés orientado a diferentes tipos de receptores. Un ejemplo es la página “Study Zone” de la University of Victoria (Canadá), que, como hacen también otras universidades en todo el mundo, pone a disposición de alumnos de diferentes niveles un amplio abanico de contenidos de carácter teórico y práctico en la siguiente dirección web: <http://web2.uvcs.uvic.ca/elc/studyzone/>. A pesar de la idoneidad de los contenidos presentados, el acertado diseño de su interfaz, caracterizado por una destacada claridad y muy buena estructuración, cuenta con un punto débil, remarcable a partir de la información que hemos ido desgranando en secciones anteriores. Se trata de la falta de contenidos

para la práctica oral de la lengua, a pesar del importante papel que la práctica de las destrezas orales tiene para el aprendizaje de una lengua. Otras páginas interesantes son, por ejemplo, las que pone a disposición del usuario general el British Council, en concreto a través de su sección llamada *Learn English Teens*, cuyos destinatarios finales se encuentran en una horquilla de edad bastante aproximada a la de los receptores de los materiales *online* desarrollados a los que hemos venido haciendo mención a lo largo de la tesis. En el caso de este recurso web, accesible a través de la siguiente URL: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/english-skills-practice>, los estudiantes pueden acceder a una amplísima variedad de contenidos para el aprendizaje caracterizados por un formato ameno que facilita que el aprendizaje de una lengua no resulte una tarea ardua y costosa. Se trata de una página que ofrece contenidos de una temática muy variada, en muy diversos formatos y aproximándose a la práctica de destrezas tanto escritas como orales de la lengua, incorporando asimismo una gran variedad de juegos y recursos. Un aspecto que no podemos dejar pasar es el hecho de que estos recursos se encuentran conectados con las redes sociales más demandadas y utilizadas actualmente, lo que facilita que su carácter sea más abierto y que los usuarios puedan emitir *feedback* o comunicar impresiones de manera directa, pudiendo dejar comentarios sobre los diferentes puntos y características de los que constan los recursos disponibles en dicho espacio web.

El ente televisivo e informativo BBC también cuenta con un potentísimo despliegue en la red que no ha dejado de lado la vertiente del aprendizaje y la enseñanza del inglés; <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>. A través de este recurso, se pone a disposición del usuario una potente estrategia de cara a un aprendizaje efectivo y eficiente de la lengua, así como en constante evolución, renovación y actualización, que consiste en conectar las actividades a realizar con los temas más actuales y recientes, factor que puede influir de forma determinante en el componente de la motivación a lo largo del proceso de aprendizaje. A través de esta web, los estudiantes de inglés tienen acceso a un amplísimo corpus para el estudio y la práctica de esta lengua, tanto a nivel hablado como escrito. Destacan las siguientes secciones “General and Business English”, “Grammar, vocabulary and pronunciation”, “talking sport”, “quizzes”, “the flatmates”, “community”, “For teachers” (que cuenta incluso con un blog para que los profesores de inglés que utilizan estos recursos puedan compartir experiencias, puntos de interés y hasta guías para el diseño o seguimiento de lecciones y unidades), “Specials” y “About us”.



No se puede dejar de lado en esta sección lo mucho que Internet ha facilitado también el intercambio conversacional y comunicativo entre estudiantes de las procedencias más diversas y lo útil que la comunicación real a través de los múltiples canales disponibles *online* puede resultar de cara a la práctica y perfeccionamiento de las destrezas orales. Los investigadores que participan en el desarrollo de otros recursos, como es el caso del programa “Tell me more” (también cuenta con recursos *online*, aunque no se trata de material accesible de forma gratuita), han ahondado mucho en la investigación de sistemas de reconocimiento de voz que permitan que los alumnos con menos dotes comunicativas o que prefieran un aprendizaje basado en una metodología mucho más autónoma y personal, puedan llegar incluso a interactuar oralmente con este programa, pudiendo extraer, como no podría ser de otra forma, conclusiones o valoraciones tanto positivas como negativas de este tipo de práctica automática de la vertiente más comunicativa de la lengua.

Para finalizar haremos referencia a un canal de práctica muy actual. Se trata de los MOOC (*Massive Open Online Courses*), que como su nombre indica, abarcan Cursos Masivos Abiertos en Red. Se trata de un nuevo recurso considerado como la nueva revolución en tecnología educativa. Entre las características que definen este recurso se encuentran las siguientes: no limita el número de inscritos; se puede seguir *online*; se trata de materiales a los que se puede acceder de forma gratuita y facilitan la interacción entre participantes y los considerados como facilitadores docentes del curso o de la actividad en cuestión. Un aspecto interesante es que los propios participantes pueden también participar en el proceso de diseño y creación de nuevos recursos. Los MOOC pueden definirse como propuestas de formación mediante las cuales se puede ir progresando, siempre en canal *online*, y que permiten el acceso masivo de seguidores o estudiantes.

Tras repasar algunos de los recursos más utilizados en el contexto del aprendizaje *online* actual, pasamos a centrarnos en la evaluación y validación de la plataforma *InGenio*, empleada en nuestro caso.

### **5.1.3 Criterios para la validación y evaluación de *InGenio***

St. Louis et al. (2010) se refieren a las diferentes fases que ha de seguir un editor de materiales cuando se adentra en el desarrollo de nuevos recursos para el aprendizaje. Tras haber tomado en consideración el contexto específico en el que se implementarán dichos materiales, se

produce un análisis de las necesidades, la formulación de objetivos, la selección de los contenidos, el análisis de textos, la creación de actividades, y la evaluación de los estudiantes. A la anterior lista de necesidades para culminar este proceso hemos de añadir un paso más; la validación y evaluación de la plataforma utilizada por el desarrollador o autor, para su edición y publicación, y por el estudiante, para la interacción con y realización de las actividades comprendidas en los recursos.

Tomlinson (1998: 320) resumía, de la siguiente forma, algunos de los aspectos definitorios de los denominados “self-access materials”, destacando lo siguiente: “they enable the learners to work on what they need in their own time and at their own pace without reference to a teacher”; “they attempt to achieve the desirable objective of learner centred, learner invested activity”; “typically they are used to supplement classroom learning activities and usually they focus on providing extra practice in the use of specific language items or language skills which are problematic for the students”. Tras enumerar todos estos criterios, dicho autor realiza la siguiente apreciación sobre la tendencia habitual a la hora de crear este tipo de materiales de libre acceso: “in order to make sure that learners can work entirely on their own and still receive useful feedback, there has been a limiting tendency to restrict the activities to those which can most easily be self-marked by the learners themselves”. Y a pesar de las excepciones que pueden encontrarse, lo cierto es que la mayoría de los materiales desarrollados hasta el momento en el que Tomlinson describió este hecho se incluían en las siguientes categorías: “cloze, multiple choice, gap-filling, matching and transformation activities to facilitate self-marking and focused feedback”. Tomlinson considera que esta tipología de ejercicios, presente en la plataforma *InGenio*, tiene un claro efecto en el aprendizaje de una lengua al contribuir al desarrollo del considerado “explicit declarative knowledge, (i.e. conscious knowledge of the forms, meanings and systems of the language)”. Sin embargo, remarca un factor sobre la utilización reiterada de este tipo de actividades que no puede dejarse de lado: “their predominance has meant for many learners that their experience of self-access materials has been restricted to basically closed activities requiring a narrow left brain focus and little utilisation of prior personal experience, of the brain’s potential learning capacity or of individual attributes or inclinations”. También considera que “it has also meant that opportunities have been lost to help learners to develop procedural knowledge of the language (i.e. knowledge of how it is actually used to achieve intended effects)”. Además, apunta lo siguiente: “self-access materials have made little contribution to the development of implicit knowledge (i.e.

knowledge acquired subconsciously)”. Otra de las críticas por parte de este autor tiene que ver con el *feedback* emitido por algunos sistemas que permiten la corrección automática y que versaría sobre el hecho de que se tienda a ver a todos los usuarios (estudiantes) como si tratara sólo de uno, respondiendo por tanto al mismo patrón. Tomlinson (1998: 321) habla en concreto de estudiantes tratados como si fueran “stereotypical clones of each other”. De esta afirmación puede extraerse la importancia que dentro de la herramienta *InGenio* posee el sistema de tutorización y la completa herramienta de edición de *feedback* específico y preciso de la que ya se ha hablado en secciones anteriores. Se trata de dos herramientas que tratan de combatir los temores presentados por Tomlinson al reflejar los puntos débiles de los sistemas de libre acceso. No podemos dejar de lado una apreciación importante sobre este hecho, y es que Tomlinson afirma que no se trata de ir contra una tipología de actividades cerradas, sino de la necesidad de incluir “activities which require learner investment of both the mind and the heart and which provide opportunities for the broadening and deepening of the experience as well as for the acquisition of the target language” (Tomlinson, 1998: 321). Se trata de actividades que él denomina como “access-self activities<sup>30</sup>” y que deberían recoger los siguientes principios:

*“1. Be self-access in the conventional sense of providing opportunities for learners to choose what to work on and to do so in their own time and at their own pace; 2. Be open-ended in the sense that they do not have correct and incorrect answers but rather permit a variety of acceptable responses; 3. Engage the learners’ individuality in the activities in such a way as to exploit their prior experience and to provide opportunities for personal development; 4. Involve the learners as human beings rather than just as language learners; 5. Require a personal investment of energy and attention in order for learner discoveries to be made; 6. Stimulate various left and right brain activities at the same time and thus maximize the brain’s potential for learning and development; 7. Provide a rich, varied and comprehensible input in order to facilitate informal acquisition as well as providing opportunities for selective attention to linguistic and pragmatic features of the discourse.”*

(Tomlinson, 2010: 322)

A continuación, pasamos a mencionar de forma resumida algunos de los rasgos con los que deberían contar este tipo de materiales “access-self”. De este modo, deberían permitir una amplia exposición a inglés auténtico (principalmente mediante actividades de comprensión escrita y oral), lo que facilita la interacción con los textos en todas las fases de cada actividad, y contribuye a fomentar destrezas de representación visual,

---

<sup>30</sup> Término presentado por el autor en la publicación citada.

inferencia, conexión, interpretación y evaluación. Otro factor útil estaría representado por la inclusión de actividades que ayuden al alumno a descubrir cuáles siguen siendo sus puntos débiles en cuanto al uso de la lengua si se compara con la competencia de un hablante nativo. A la hora de desarrollar actividades para la producción de la lengua, se considera más útil recurrir a ejercicios que presenten situaciones de uso real del idioma en cuestión. Otro factor de importancia sería que los alumnos recibieran las oportunidades que fueran necesarias para poder elegir libremente qué puntos se adecuan mejor a su nivel de competencia. A diferencia de las actividades “self-access”, esta nueva modalidad no implicaría necesariamente actividades a realizar de forma individual y en solitario. El *feedback* en este tipo de actividades se emitiría a modo de comentarios y no sólo a partir de plantillas automáticas, un punto que ya es posible dentro de la plataforma *InGenio* y que la acerca aún más como plataforma que permitiría la implementación de “access-self activities”. La nueva tipología de actividades planteada por Tomlinson tendría como objetivo también que los estudiantes fueran capaces de reflexionar sobre el proceso educativo a la vez que experimentarían con una amplia variedad de actividades que les permitirían elegir cuál es el camino que más les interesaría seguir durante su proceso de aprendizaje.

Tras comprobar que la plataforma *InGenio* podría responder positivamente, a través de sus recursos actuales, a este planteamiento de cambio, y tras verificar también que muchas de las tareas que forman parte del curso de inglés *online* desarrollado respetan muchos de los preceptos que acaban de ser presentados, pasamos ahora a desgranar otras aportaciones llevadas a cabo por diversos autores en cuanto a otros criterios de verificación y validación de la plataforma *online* empleada. Existen numerosos criterios y métodos para la evaluación y validación de plataformas y *software* destinados al aprendizaje.

Comenzaremos aludiendo a un método que hemos considerado de interés y utilidad de cara al análisis y evaluación de *InGenio*, el conocido como “Goal, Question, Metric, GQM” y del que el Dr. Basili (University of Maryland) habla en profundidad en una publicación del año 1992. Comienza refiriéndose al hecho de que todo proceso en el ámbito de la ingeniería requiere *feedback* y evaluación, y considera que el desarrollo de nuevo *software* es visto como una disciplina dentro del ámbito al que se acaba de hacer mención, el de la ingeniería, y la medición, por otro lado, es vista como un mecanismo ideal para la consecución tanto del *feedback* como de la evaluación. Para llevar a cabo el estudio, resulta necesario establecer metas para cada uno de los procesos y productos y a su vez, hacer que dichos objetivos resulten medibles y puedan ser guiados

a partir de modelos apropiados. Dentro de este método encontramos el “Quality Improvement Paradigm”, que incluye los siguientes pasos:

- *Planning: an iterative process involving characterizing the current Project and its environment, setting the quantifiable goals for successful Project performance and improvement, and choosing the appropriate process model, supporting methods and tools for this Project;*
- *Execution: a closed-loop project cycle which involves executing the processes, constructing the products, collecting and validating the prescribed data, and analysing it in real-time to provide feedback for corrective action on the current project.*
- *Analysis and Packaging: a post mortem analysis of the data and information gathered to evaluate the current practices, determine problems, record findings, and make recommendations for future project improvements, and a packaging of the experience gained in the form of updated and refined models and other forms of structured knowledge gained from this and prior projects and the storing of the packages in an experience base so it is available for future projects.”*

El proceso GQM incluiría los siguientes pasos:

- “(1) developing a set of corporate, division and project goals for productivity and quality, e.g., customer satisfaction, on-time delivery, improved quality, (2) generating questions (based upon models) that define these goals as completely as possible in a quantifiable way, (3) specifying the measures needed to be collected to answer those questions and to track process and product conformance to the goals, (4) developing mechanisms for data collection, and (5) collecting, validating and analyzing the data in real time to provide feedback to projects for corrective action and analyzing the data in a post mortem fashion to assess conformance to the goals and make recommendations for future improvements.”*

Nos referiríamos a tres puntos básicos en los que sería aplicado el proceso evaluativo (Basili, 1992):

- Propósito: analizando objetos como: procesos, productos, otros modelos con la intención de averiguar aspectos relacionados con la caracterización, evaluación, predicción, motivación y mejora.
- Perspectiva: poniendo el foco de interés en el coste, nivel de corrección, eliminación de efectos, cambios, fiabilidad, facilidad de uso. Todo ello sin olvidar el punto de vista de los actores en el proceso: usuario, cliente, gestor, autor/desarrollador, empresa, etc.
- Entorno: factores problemáticos, factores a nivel de usuario, factores de los recursos, factores del proceso, etc.

El proceso podría facilitarse de la siguiente manera, gracias a los pasos simplificados que Basili (1992) presenta en su estudio; “for each product

under study there are three major areas that need to be addressed: (1) definition of the product (purpose), (2) definition of the quality perspectives of interest (perspective), and (3) feedback related to the quality perspectives of interest”.

El primer punto incluiría componentes lógicos y físicos, el coste, los cambios y defectos y el contexto. El segundo punto acogería aspectos como el modelo de más importancia, es decir, la especificación cuantitativa de la perspectiva de calidad que sea de interés, la validez del modelo para un entorno concreto, la validez de los datos recogidos, y de forma opcional, la subsanación del modelo (un modelo alternativo que ayude a evaluar, a su vez, si los resultados del modelo primario son razonables). El punto tres haría referencia a todos los aspectos relacionados con la mejora del producto.

En cuanto al componente de medición en todo este proceso, el denominado “metrics”, Basili (1992) señala que puede ser de dos tipos: objetiva y subjetiva. La primera de ellas incluiría puntos como: el tiempo de desarrollo, número de líneas de código, la productividad en el trabajo, número de errores o cambios. Por otro lado, la subjetiva representa una estimación de la extensión y el grado de aplicación de alguna técnica o una clasificación del problema o experiencia. Esta segunda modalidad se utilizaría en aquellas situaciones en las que no hay una medición exacta.

Otro aspecto específico que consideramos apropiado incluir en la presente sección y sobre el que ya se ha hablado anteriormente es el de la usabilidad y el de la presentación formal de los contenidos, factores a los que no se puede dejar de prestar atención cuando se estudia y evalúa una plataforma que se presenta como canal de aprendizaje de una lengua. Hémar (2003: 39) plantea una serie de preguntas que nos podríamos hacer sobre el modo en el que se presentan, a través de *InGenio*, la información y los diferentes contenidos que integran los recursos desarrollados:

*“- Are there any long pages? Scrolling slows navigation and can be tiresome and irritating.*

*- Is the necessary navigation support provided? Users can get lost if a site map cannot be accessed at any time.*

*- What is the menu structure? Broad shallow menus are more usable than a few deep hierarchical ones, which can lead to serious disorientation.*

*- What is the colour used for links? Blue is the standard colour. If a non-standard colour is used, is the hyperlink obvious to users?*

*- Are menus and links consistent? Navigation and information will be enhanced by a consistent design approach.*

- *Is the architecture meaningful? Hyperlinks, by dint of being easily created, can proliferate and lead to disorientation.*
- *Is the architecture tailor made to the users' needs? Introducing patterns and link hierarchies can increase interaction by promoting different interactive paths."*

Este mismo autor (Hémard, 2003: 39) sugiere modos de garantizar la accesibilidad llevando a cabo la comprobación de los siguientes puntos:

- *How simple are the URLs? The more complex, the easier it will be to make mistakes.*
- *Are there many graphics, which can slow the download time? Slow downloading is frustrating and can even be a deterrent for users.*
- *How compatible is the site with existing browsers? Will it work on all the available versions?"*

Otro punto adicional; modos de asegurar que el diseño y estructuración de la información es apropiado:

- *How is the page layout? Is it well structured? Is there too much text? By being well presented, a website will make a greater impact on users and will be easier to understand.*
- *Is the information complete, up-to-date and, we would add, accurate? An incomplete, outdated and inaccurate website will lose credibility with its users.*
- *How are colours used? Are they used excessively or inexplicably? Are they garish? Are they the result of a personal choice? Are they used to define specific roles and functions or are they merely used to make the site attractive? Even if colours stem from a personal choice they must always be justified.*
- *Are there graphics and animations? Are they indispensable to the design or interaction? What are their added values to the site? Personal satisfaction in authoring flashing banners and animations may not be shared by users and may even become a source of irritation when their use or display is systematic.*
- *Are all buttons, fonts and menus used in a consistent manner throughout the site?"*

Y en cuanto a la aceptación por parte del usuario, convendría también tener en mente la siguiente información (Hémard, 2003: 40):

*"A successful interface will not only meet identified user requirements and have achieved its usability goals to be usable but it will also need to become acceptable to the users. Indeed, users will need to recognise and relate to the general principles governing the design of the interface. Furthermore, they must perceive benefit from interacting with such an interface and feel empowered by it in order to find satisfaction using it. This elusive concept of acceptability, key to a successful interaction and integration, will only come into play if the design process is user centred and thus prioritises usability*

*over functionality. This is all the more relevant for online CALL, whose successful accessibility must rest on users' willingness to interact with it and use it as a valuable learning support. On this premise, online CALL activities must not only be useful and meet students' needs but must also be sufficiently enjoyable to be accessed outside the classroom. Thus, it is only when the overall validity of online CALL applications becomes openly or tacitly acceptable to the users that further progress will be made and better feedback obtained. In particular, this necessary student satisfaction will be a key factor when considering new learning outputs and performance, which, in turn, will provide valuable evidence that online CALL can make an impact on the user population, affecting both attitudes and working practices."*

Dos autores destacados en el campo de CALL y cuya contribución ha sido igualmente muy significativa en el ámbito de la validación de plataformas y recursos *online* son Colpaert y Cornillie, que en el año 2009 plantearon lo siguiente: "We hypothesize that the effect of ICT can be maximized when its design is dependent on the design of the entire learning environment, and when its potential usefulness is defined as the extent to which it contributes to the creation of a language learning environment geared towards realizing both pedagogical and personal goals of learners and teachers". Se trata del enfoque adoptado dentro del llamado *Distributed Language Learning* (DLL), definido como un marco conceptual y metodológico basado en más de veinte años de experiencia en la teoría y práctica del diseño de CALL. El modelo del diseño del proyecto, tal y como indica Colpaert (2006), se encuentra integrado en un "research-based research-oriented engineering lifecycle based on the traditional and systematic ADDIE model (analysis, design, development, implementation, and evaluation), in which each stage delivers output which serves as input for the subsequent stage", proceso muy similar al seguido en nuestro caso. Según Colpaert (2006), la teoría nutre la fase de diseño, especialmente la sección relacionada con la conceptualización, pero creen que la teoría también ha de crear los pilares de la fase de análisis, como también pensamos nosotros.

Colpaert proporciona una clasificación de los diez pasos para un diseño fundamentado en criterios pedagógicos de los recursos *online* destinados al aprendizaje de lenguas, para el que se ofrece el siguiente planteamiento inicial: "analyze the language learning situation, set your pedagogical goals and define your language method first, before considering any technological choices or evaluations. Subsequently, referring to your requirements, check if you can use existing systems or whether you need additional development of dedicated technologies and systems" (Colpaert, 2006). Los diez pasos son los siguientes y todos ellos han sido tomados en cuenta a la hora de desarrollar y planificar el estudio y



análisis de los diferentes puntos que integran la fase de validación tanto de la plataforma en sí como de los recursos y contenidos desarrollados:

- 1. the learning environment,*
- 2. the system requirements,*
- 3. the learning architecture,*
- 4. the activity framework,*
- 5. linguistic/didactic functionalities,*
- 6. persons and goals,*
- 7. conceptualization,*
- 8. specification,*
- 9. preuse evaluation, and*
- 10. postuse evaluation.”*

Pasamos a mencionar en este punto concreto algunos de los rasgos relativos al entorno de aprendizaje, pues es el elemento sobre el que estamos poniendo el foco en la presente sección. Colpaert manifiesta que, antes de reflexionar sobre el sistema que se utilizará en una situación de aprendizaje específica, se han de analizar al detalle todos los aspectos relacionados con los actores y factores implicados, aspectos éstos que han sido ya recogidos por las encuestas tanto inicial como final y que se desgranarán en el punto relacionado con el estudio empírico desarrollado en la UPV. De acuerdo con Colpaert (2006), los factores más importantes en cuanto a las características del alumnado son los siguientes: “age, gender, physical abilities, education, cultural or ethnic background, training, needs, geographical distance, learning problems, anxiety, personality, computing experience, acquired level and competence, motivation, proficiency level, native language, attitudes, learning styles, cognitive styles, preferred learning strategies, aptitude, and goals”. Como paso número dos, los profesores deberían establecer las metas u objetivos pedagógicos que se esperan y, en tercer lugar, elegir el método a seguir para la consecución de dichas aspiraciones, paso anterior a seleccionar el medio, canal, tecnología o sistema en sí que va a emplearse.

El segundo punto de la lista proporcionada anteriormente hace alusión a la descripción de los requisitos concretos del sistema que se utilizará. La clasificación que plantea Colpaert establece cuatro niveles de requisitos; “general, local, differential, and targeted”. Pasamos a reflejar en las palabras de dicho autor lo que se espera en cada uno de estos niveles:

- “1. General requirements include both higher level and lower level considerations that must be considered in relation to language courseware engineering in general, such as generally accepted and valid facts and findings about language pedagogy, teachers, learners, content, and technology.*

2. *Local requirements are circumstances, characteristics, or features which are specific to a particular design space or context and which must be respected as such. The learning situation (infrastructure, location, available content, available technology and media), the language method used, common characteristics of learners (and teachers), and the role of other actors should be described in detail.*

3. *Differential requirements are parameters which reflect differences within a particular context or design space (e.g., learner type A versus learner type B, teacher type A versus teacher type B, classroom type A versus classroom type B) or expected changes within that context (e.g., operating system, computer infrastructure, language method, teacher attitude, etc.). All aspects subject to such change should be identified and described. These differential requirements should be reflected as parameters and variables in the system to be used or developed.*

4. *Targeted requirements are factors amenable to improvement, aspects that can and should be improved by the system to be developed. Specific reading or writing skills, anxiety and dyslexia are obvious examples, but possible improvements concerning teachers, language pedagogy, technology, content, and related actors should also be taken into account. It is the precise delineation of these factors that will lead to the system focus.”*

Otro de los puntos que no podemos dejar de mencionar es el que tiene que ver con la descripción de la arquitectura del entorno de aprendizaje, o como es planteado por Colpaert (2006), “Architecture of the Distributed Learning Environment”. Este autor lo plantea de la siguiente manera:

*“The term ‘distributed’ not only refers to the physical aspect of location (inside or outside the classroom), but also to the distribution of our focus over four components: (a) the learner, (b) the teacher, (c) the colearner, and (d) the content. The learner can be inside or outside the classroom, the teacher can be present, synchronously available or asynchronously, the materials and content can be available in the classroom or online, and the colearners or fellow pupils can either be in the classroom or geographically distant.”*

Un aspecto que tampoco podemos dejar de lado es el que hace referencia a la definición de las funcionalidades lingüísticas y didácticas, ya que de acuerdo con Colpaert (2006), “in order to meet requirements for language learning and teaching, systems should offer a series of functionalities. Functionalities are groups of *software* functions which enable systems to carry out specific tasks”.

Con esta idea concluimos la presentación de algunos de los puntos que han intervenido e influenciado el proceso destinado a plantear el análisis, estudio y evaluación de la plataforma empleada en el proceso formativo que nos ocupa. Los resultados y reflexiones más destacados quedarán recogidos en el capítulo sexto de la tesis.

### 5.1.4 Posibilidades de evolución y expectativas de mejora de la plataforma

Por el momento, pasamos a recoger algunos de los posibles modos de renovar y mejorar *InGenio*. En 1999 el Grupo de investigación CAMILLE tuvo la visión de desarrollar la herramienta que ya hemos descrito y desgranado en secciones anteriores. Hasta la fecha, sólo se habían desarrollado sistemas que permitían distribuir recursos de forma aislada, sin hacer viable que otros usuarios pudieran crear y compartir sus recursos, como sí puede hacerse a través de la herramienta de autor que estamos tratando. En aquel momento se optó ya por lo que ahora se ha dado en llamar “Cloud-computing”, es decir, la utilización de potentes servidores para almacenar y distribuir los contenidos por Internet. Otra de las virtudes de *InGenio* se centra en el hecho de poner a disposición de sus usuarios la posibilidad de compartir recursos multimedia utilizados para la creación de ejercicios y actividades dentro de cada curso y la de poder reutilizar los objetos de aprendizaje desarrollados para un curso en concreto. En el momento de su creación, se trataba de una herramienta pionera, ya que sacaba el máximo partido a la tecnología existente en ese momento, estamos hablando de la Web 1.0, permitiendo a los usuarios registrados dentro de la plataforma acceder mediante alguno de los perfiles de usuario disponibles: autor, tutor, estudiante o traductor. Al mismo tiempo, se creaba una herramienta que también permitía a los tutores tener acceso directo a informes de control del progreso de los estudiantes, conociendo datos como: a) la cantidad de tiempo invertida en todo el curso, en cada unidad o en un ejercicio en concreto; b) la puntuación obtenida de forma global y también la conseguida en cada una de las secciones evaluables; c) conocer porcentajes relacionados, por ejemplo, con el nivel de eficiencia del estudiante, y d) poder acceder a las respuestas a preguntas abiertas en las que se requería la producción escrita por parte del alumno.

Una serie de cambios fueron necesarios con la llegada de la tecnología de la Web 2.0, cuando se hizo vital implementar un paquete de mejoras para adaptar la plataforma a las nuevas demandas y estándares. Pasamos a enumerar las mejoras planteadas: a) intercambio de archivos entre estudiantes y tutores (en sus comienzos únicamente a nivel escrito); b) edición de *feedback* concreto para cada una de las secciones y cada uno de los ejercicios por parte de los desarrolladores de nuevos materiales; c) grabación de voz, almacenamiento y envío de archivos de sonido y posibilidad de acceso a los mismos por parte del tutor para poder emitir un *feedback* concreto y personalizado; d) gestión de exámenes a gran escala, es decir, exámenes realizados de forma simultánea por un número

muy elevado de alumnos; e) gestión de los usuarios y de los permisos con los que éstos cuentan para acceder y trabajar dentro de la plataforma; f) creación, desarrollo y gestión de las comunidades virtuales de aprendizaje (*Virtual Learning Communities*, VLC); g) mejora de la interfaz gráfica del usuario.

En el transcurso de la redacción de la presente tesis, se sigue trabajando en una serie de mejoras para hacer de *InGenio* una herramienta plenamente vigente y atractiva en la segunda década del siglo XXI. Gran parte de los objetivos planteados y de las mejoras en las que se está trabajando están relacionadas con la implementación de los últimos sistemas de grabación de archivos de audio directamente desde la plataforma, así como del almacenamiento de los mismos en la base de datos de ésta para permitir que el profesor tutor tenga acceso directo a ellos. Otros puntos de mejora que vertebran la fase de renovación se centran en la apuesta por la creación, desarrollo y gestión de comunidades virtuales de aprendizaje (VLC), la actualización de la herramienta de edición y emisión de *feedback* exhaustivo y personalizado, la inclusión de dispositivos y herramientas de registro de los pasos dados por el alumno dentro de los materiales, sistemas que permitan que el tutor pueda tener una visión mucho más concreta y clara de su progresión. Y por último, aunque también de enorme importancia, mencionamos la necesidad de actualizar y renovar la interfaz gráfica de todos los usuarios, así como la modificación del modo de acceso de todos los actores que intervienen por medio de una sola pantalla en la que poder seleccionar la opción de usuario válida en cada caso. Asimismo, se trabaja con la intención de incluir nuevos criterios funcionales y de seguridad con el fin de que pueda alcanzarse una de las metas anheladas, la posibilidad de realizar exámenes *online* de idiomas a gran escala.

Pasamos a centrarnos en algunas mejoras relacionadas con la organización interna. Anteriormente hemos hecho mención a las comunidades virtuales de aprendizaje, definidas por Schwier (2007) como entornos de aprendizaje en los que los participantes comparten un propósito concreto sin importar el lugar en el que se encuentren. Dichos estudiantes cuentan con la motivación de poder trabajar juntos y entablar relaciones de cooperación para llegar a alcanzar dicho fin. En el caso de uno de los cursos disponibles en *InGenio*, nos referimos a *Intermediate Online English*, se ha estado poniendo en práctica durante años una metodología consistente en la supervisión de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos universitarios por parte de un tutor. La Dra. Ana Gimeno ha sido la encargada de llevar a cabo esta función dentro de la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador”, ofertada en la UPV, como

ya ha quedado reflejado al comienzo de este capítulo. Entre las tareas que se le atribuyen a la figura de un tutor también se encuentra la de facilitar a los alumnos aquellos aspectos que intervienen en comunidades de aprendizaje de este tipo o de tipo virtual, aportando las claves y los elementos dinamizadores de cooperación y colaboración en cualquier interacción dentro del ámbito virtual que pueda producirse entre los estudiantes. Los miembros de esta comunidad son los únicos que tienen acceso a los diferentes materiales y recursos aportados por el tutor o facilitador a lo largo del curso académico. Un ejemplo es el recurso “email your tutor” o cualquier otro sistema de comunicación dentro del ámbito universitario entre profesor/tutor y alumno. Dichos miembros también serían los únicos a los que se les permitiría subir y descargar archivos relacionados con el curso en el que se encuentran matriculados o dados de alta. Mientras que la información general sí estaría disponible para todos los miembros del grupo, los datos concretos relacionados con los estudiantes matriculados sólo serían accesibles por aquel profesor que esté dado de alta como tutor y tenga acceso a ese curso en particular. Nos referimos a perfiles, preferencias, informes de progreso, información sobre el rendimiento, notas, etc.

De este modo, pueden observarse con claridad algunas de las funciones del usuario “tutor”, que actuaría como facilitador y a la vez como la persona a cargo de gestionar la evaluación del alumno utilizando herramientas como creadores o editores de examen, informes de progreso, y accediendo a información detallada acerca de la progresión del estudiante. Con el fin de facilitar el paso del alta en un determinado curso y permitir que un mayor número de alumnos puedan convertirse en usuarios de la plataforma *InGenio* de forma más ágil y rápida, se trabaja también para optimizar este paso. De ese modo, serían los alumnos los que se registran a la espera de que su solicitud sea aceptada y se les otorguen los permisos correspondientes para el curso en concreto al que desee acceder. La tarea de confirmar la matrícula del alumno en un curso concreto corresponde al tutor, sin olvidar que la plataforma también cuenta con la modalidad de autoaprendizaje, en la que la figura del tutor tendría un papel mucho menos activo y sería el alumno el encargado de monitorizar prácticamente la totalidad del proceso.

En relación con la comunicación y la colaboración, otro factor que se encuentra en pleno proceso de mejora tiene que ver con las herramientas conectadas con las comunidades virtuales de aprendizaje, cuyo propósito es el de facilitar la comunicación y colaboración entre estudiantes y profesores y también entre estudiantes entre sí con el fin de aumentar su nivel de motivación, seguridad y compromiso (Mishan y Chambers,

2010). En los últimos años, ya se han integrado herramientas que permitían dinamizar las relaciones entre los diferentes actores que intervienen en el proceso formativo gracias a la combinación de la plataforma *InGenio* y el sistema de gestión del aprendizaje implantado en la UPV conocido como *PoliformaT*, que se basa en *Sakai*, desarrollado por el Massachusetts Institute of Technology (EE.UU.). En secciones anteriores ya hemos hecho también referencia a varios de los recursos que la UPV pone a disposición de la comunidad universitaria. Recursos que van desde la posibilidad de compartir información en foros, blogs o *wikis* a compartir vídeos de carácter educativo en un sistema similar al de *YouTube*. Dichos recursos también son accesibles a través de enlaces específicos integrados en los materiales publicados en *InGenio*. El objetivo final sería incorporar estas posibilidades dentro de la plataforma para que no haya que acceder a ellos externamente. La idea es que todos los recursos utilizables para el aprendizaje, también los que tienen que ver con la vertiente más puramente comunicativa, queden integrados dentro del sistema. Este factor facilitaría el trabajo tanto a alumnos como a profesores o tutores. Estos últimos verían mejorada en gran medida el modo de acceder a la producción y progresión de los estudiantes de forma mucho más unificada y efectiva, controlando que los alumnos se involucren de forma activa en el proceso.

Otro punto interesante en esta sección es el de la mejora de la seguridad de cara a poder ser más ambiciosos y plantear nuevos retos en el futuro. La seguridad siempre ha sido uno de los puntos en los que los desarrolladores de la plataforma han puesto más ahínco. No se puede olvidar que de la seguridad depende la protección de la privacidad de toda la producción y desarrollo de los materiales por parte de los alumnos y también de cara a un proceso de evaluación mucho más fiable. El reto de la seguridad se abordó desde los estadios iniciales de desarrollo de la plataforma. El hecho de que se trate de un sistema totalmente *online* hace que los datos sean obtenidos y almacenados de forma constante en el servidor central. Además, no se han dejado de lado todos los sistemas de seguridad que tienen que ver con la verificación del acceso, como pueden ser claves, autenticación de la IP o *Hypertext Transfer Protocol Secure* (HTTPS) (de Siqueira y Gimeno, 2009). Antes de hacer viable la realización de exámenes utilizando la tecnología de *InGenio* fue necesario atender a los siguientes criterios de seguridad:

- Autenticación del usuario.
- Autenticación del cliente, relacionado con los protocolos de seguridad establecidos para garantizar la seguridad de las

operaciones llevadas a cabo en aquellos ordenadores utilizados para acceder a los exámenes o tareas realizados en *InGenio*.

- Encriptación y protección de datos: los datos se transfieren a través de un sistema vía Internet bajo la protección de estrictos sistemas de seguridad aplicados al acceso mediante contraseña y al protocolo HTTPS.
- Protección de las respuestas de los exámenes para evitar el acceso no autorizado o que éstas circulen entre los estudiantes u otros usuarios externos que pudieran perjudicar la integridad del sistema.
- Emisión de permisos limitados para la gestión de la información: sólo los usuarios autorizados podrían tener acceso a la herramienta de gestión de datos.
- Otras soluciones y dispositivos para una correcta gestión y para garantizar la seguridad son limitar el tiempo en los que la plataforma permanece abierta de tal manera que quede inactiva si no está siendo utilizada, corrección anónima, acceso automático a los recursos de evaluación y de cálculo de notas, publicación de los resultados, etc.

Nos ocupamos en este punto de las sugerencias de mejora relacionadas con la nueva interfaz gráfica de acceso para los diferentes usuarios. Nos referimos a las diferentes modalidades y pantallas. Ya hemos observado algunos criterios sobre usabilidad que también tendrían cabida en el presente planteamiento. En la actualidad, la interfaz de *InGenio* está basada en una página unificada que permite a los usuarios acceder a cada uno de sus módulos y herramientas a través de enlaces en esa misma página. Un ejemplo lo encontramos en el usuario tutor. Una vez un profesor ha sido dado de alta y registrado para llevar a cabo dicha función y por lo tanto cuenta con los permisos de acceso en esta modalidad, ya tendrá activada la posibilidad de acceder a los diferentes grupos, a los diferentes integrantes de cada grupo y a sus informes de progreso, en los que queda reflejada la trayectoria o el modo en el que el estudiante ha ido trabajando con los materiales. Por otro lado, los estudiantes matriculados en un determinado curso acceden al menú del curso en sí. Los otros usuarios que entran en *InGenio* desde la pantalla inicial común son el editor o autor de contenidos y el traductor, cuya función ya hemos relatado en la sección dedicada a la presentación de la plataforma.

Uno de los objetivos puede hallarse en que la nueva estructura de la plataforma permita una organización jerárquica bien definida a través de la cual el administrador o gestor pueda controlar todos los aspectos técnicos y los permisos de los que el resto de usuarios van a poder

disfrutar. La organización mejorada incorporaría una nueva función, el autor principal o autor A, que además de diseñar los contenidos, se encargaría también de gestionar grupos de usuarios. El administrador del sistema seguiría teniendo el control total de la plataforma y gestionaría todos los permisos necesarios para desarrollar cualquier otra función dentro de la misma.

## ***5.2 Metodologías de validación y evaluación de los recursos de aprendizaje de lenguas online***

### **5.2.1 Validación y evaluación de los contenidos**

La validación de los materiales parte de los planteamientos que se han venido recogiendo y queda fundamentada principalmente en los estudios empíricos desarrollados antes y después de implementar los materiales. Entre dichos planteamientos, no se puede dejar al margen una idea planteada por el autor Michael Levy en 1997 y que entronca directamente con la sección que acabamos de concluir. De acuerdo con dicho autor (1997: 203), uno de los pasos que deberían darse al afrontar este tipo de procesos y que por tanto no ha quedado al margen a la hora de plantear los cuestionarios de uso y satisfacción, es evaluar la herramienta empleada. La clave sería que la herramienta o sistema fuera capaz de cumplir de un modo eficaz los objetivos planteados a lo largo del proceso. Algunas de las cuestiones que se deberían plantear girarían en torno a la facilidad de uso, la calidad de la interfaz del usuario, el diseño de los contenidos o la organización de los materiales publicados. También es necesario, según este autor, mostrar una sensibilidad hacia las características y necesidades específicas del usuario del sistema y del material, valorando, en dicha evaluación, la relación del sistema con el propósito de la enseñanza de lenguas (Levy, 1997). Los autores de cursos con estas características han de plantearse, de este modo, qué metodología resulta apropiada para este tipo de sistemas, sin olvidar la herramienta en su contexto de uso, que en este caso sería el aprendizaje de lenguas (Levy, 1997).

Otros autores, como Masuhara (1998), también han dedicado algunas de sus publicaciones a establecer métodos y modos de *feedback* que conduzcan a una adecuada evaluación de los materiales desarrollados para el aprendizaje de lenguas. Debe tenerse en cuenta que esta autora no se refería específicamente a cursos asistidos por ordenador, sino a materiales desarrollados para el aprendizaje general de segundas lenguas.



Dentro de su sección destinada a la evaluación de la calidad de los cursos o materiales publicados, destacaba esa necesidad de establecer métodos que permitieran la evaluación del usuario. Para dicho fin, se aludía a Rea-Dickins (1994), quien establecía tres modos diferentes de evaluación: la evaluación previa al uso del material, con el propósito de comprobar la validez del constructo y la adecuación a las necesidades; la evaluación durante la fase de uso; la evaluación posterior al uso, medida en términos de la actuación del alumno.

Teresa Mauri y Javier Onrubia (2008: 103) incorporan, en su estudio sobre la evaluación de la calidad de la enseñanza basada en las TIC, una consideración de los “instrumentos para el análisis y la valoración de la calidad del diseño tecnológico y pedagógico de los procesos formativos en línea”: “la pauta de entrevista semiestructurada para el análisis y la valoración de la calidad del diseño tecnológico y pedagógico”, empleada con el fin de obtener información sobre principios y criterios que guían a los diseñadores de tecnología y de los programas pedagógicos destinados a su respectiva implantación en línea; “pauta de indicadores de calidad del diseño tecnológico y pedagógico de PFeL (Procesos Formativos en Línea)” que servirá o se utilizará para valorar el proceso formativo en línea de acuerdo con el diseño final del mismo. Según dichos autores, la combinación de estos dos instrumentos podría servir para reunir datos diferenciados y complementarios que permitan la evaluación de la calidad del diseño tecnológico y pedagógico. Por tanto, el primero de los puntos mencionados sería el aplicable durante la fase de diseño, “describiendo el proceso formativo y conociendo los criterios generales que van guiando la elaboración” (obtener indicadores que adviertan de la calidad del diseño y de la calidad de desarrollo). Para la recogida de información en el ámbito del primer instrumento presentado destacan: 1. “Cuestionario para profesores sobre los usos, la utilidad y la valoración de los procesos formativos en línea”; 2. “Cuestionario para estudiantes sobre los usos, la utilidad y la valoración de los procesos formativos en línea”. El segundo instrumento tiene como finalidad “analizar la calidad del diseño de los PFeL para valorar su eficacia para promover el aprendizaje” y para ello se enumeran las siguientes posibilidades: 1. “Pauta de indicadores de calidad de uso de los procesos formativos en línea”; 2. “Cuestionario para profesores sobre los usos, la utilidad y la valoración de procesos formativos en línea”; 3. “Cuestionario para estudiantes sobre los usos, la utilidad y la valoración de procesos formativos en línea”. Los apartados o dimensiones que se incluirían en el análisis de acuerdo con este segundo instrumento serían: “identificación y características generales”, “accesibilidad, calidad de uso y fiabilidad”, “características de la información”, “plan docente”, “presentación, organización y

secuenciación de los contenidos”, “actividades de enseñanza y aprendizaje”, “actividades de evaluación y autoevaluación”, “diseño de los elementos de comunicación” y “diseño de los elementos de colaboración”.

Todos los datos extraídos de las reflexiones desarrolladas por los diversos autores mencionados ayudan a determinar el modo más factible y útil para la obtención de la mayor cantidad de información posible con respecto a la puesta en funcionamiento del curso FCE a través de *InGenio*. La evaluación es considerada como una fase clave dentro del proceso y en vistas a la mejora del presente curso, así como de cara a la creación de cursos posteriores. Al tratarse de un curso publicado íntegramente *online*, los autores, redactores o creadores del mismo siempre cuentan con la oportunidad de modificar o corregir contenidos que no se ajusten a las exigencias de los alumnos o del contexto de preparación o formación, así como también de añadir nuevo material que mejore la calidad y eficacia de los ya existentes o que los hagan más completos y, por tanto, más cercanos a las necesidades reales marcadas por el propio examen oficial. De acuerdo con Mauri y Onrubia (2008: 125), “es del todo conocido hasta qué punto un mismo diseño de una determinada propuesta formativa puede ser llevado a la práctica de formas muy diferentes”. De este modo, una vez se consideran los planteamientos teóricos de partida, y una vez se ha elaborado el grado de practicidad y las limitaciones del diseño tanto tecnológico como pedagógico, es necesario también estudiar y analizar la fase del desarrollo real, “tratando de conocer y valorar su contribución al aprendizaje y al logro de los objetivos educativos”.

Como ya se ha mencionado anteriormente, el proceso habitual de diseño de materiales para el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador se produce en diferentes fases. Y a lo largo de dichas fases siempre resulta necesario tomar las decisiones apropiadas en lo que se refiere a la temática y el tipo de actividad, los participantes y el modo en el que se produce (Chapelle, 2003). El proceso o fase de validación y evaluación de materiales y de entornos de aprendizaje *online* no queda fuera de la anterior reflexión, factor por el que se hace tan necesario llevar a cabo un estudio pormenorizado con el fin de comprobar que las decisiones tomadas han sido las apropiadas y que de cara a comprobar que todos aquellos aspectos que puedan resultar de interés están funcionando según lo previsto. De igual modo, es necesario comprobar qué es aquello que no está respondiendo a los objetivos iniciales en relación a todos los aspectos, factores y participantes que intervienen en el proceso y ver de

qué modo pueden aportarse soluciones y mejoras que pongan fin a dicho incumplimiento.

Otros autores que también realizan una importante aportación en el ámbito que nos ocupa son Coll y Engel (2008), tal y como recogen Barberà et al. (2008: 65). Establecen una clasificación que puede ser de gran utilidad para el autor de contenidos y de material educativo y de cara a orientarle para poder desarrollar con éxito el proceso de evaluación de los mismos y llegar a ser capaces de medir aspectos relacionados con el nivel de calidad de los materiales desarrollados. De acuerdo con dicha clasificación, habría que considerar puntos como:

1. La accesibilidad, el grado de simpatía o agrado que muestra el usuario al hacer uso de los materiales, así como su validez.
2. Todas las cuestiones relacionadas con las características multimedia de dichos materiales.
3. La claridad de los objetos de aprendizaje y la relevancia de los contenidos desarrollados.
4. La presentación, organización y orden de dichos contenidos.
5. El uso pedagógico y la orientación de los contenidos.
6. El uso de los materiales en diferentes procesos de práctica, aprendizaje y enseñanza.

A continuación pasamos a desgranar, desde una perspectiva más reflexiva, los factores y aspectos que se acaban de enumerar, considerando en qué medida resultan necesarios dentro del proceso que venimos tratando a lo largo de la tesis y el modo en el que se han ido poniendo en práctica. En relación con la accesibilidad, el grado o nivel de simpatía mostrado por los usuarios y la validez en base a la puesta en funcionamiento de los materiales creados con alumnos, se consideró que, como ya ha quedado patente en secciones previas, la forma más conveniente y útil de cara a la obtención de datos cuantitativos y cualitativos era a través de dos encuestas; una inicial, previa al trabajo de los alumnos con los materiales, y otra posterior. La modalidad principal de preguntas a incluir en dichas encuestas sería la de elección múltiple, aunque también se han incorporado preguntas en formato abierto con el fin último de personalizar lo máximo posible la respuesta del alumno. Conforme se vaya avanzando en la tesis, se tratará también el segundo punto, relacionado con las características multimedia y con todas las características de interés de los materiales y de la plataforma *online* utilizada para la edición y el seguimiento de los mismos. Dichas características serán tratadas de un modo descriptivo, pero también analítico y crítico con la intención de proponer mejoras concretas a modo

de sugerencias que podrían ponerse en funcionamiento para acabar mejorando tanto los materiales de aprendizaje como la plataforma *online*.

En cuanto a la claridad de los objetos de aprendizaje y la relevancia de los contenidos, se considera fundamental en el caso concreto que nos ocupa, el valorar criterios en su vertiente tanto objetiva como subjetiva. En el primero de los casos, es decir, el análisis objetivo relativo a la claridad y relevancia de los objetos de aprendizaje se realizará a través de un estudio teniendo en cuenta criterios establecidos previamente por expertos en la materia. Dichos criterios permitirán conocer el grado de efectividad y del mismo modo, desvelar todas aquellas deficiencias que pudieran estar presentes en los materiales. En cuanto a la valoración subjetiva, se analizarán las opiniones vertidas por los alumnos sobre dichos aspectos. Este mismo proceso dual de validación será el que se ponga en práctica en el caso de los puntos cuatro y cinco del anterior listado, es decir, con respecto a la presentación, la organización y el orden de los contenidos así como en lo que concierne al uso pedagógico y la orientación de los mismos. A lo largo de la fase de validación de los materiales no puede quedar tampoco al margen el uso específico que se hace de ellos en relación a los diferentes entornos, los diversos contextos y los actores que intervienen en el proceso. Los variados y diversos factores y características de dichos componentes podrán dar información muy útil para llevar a cabo un seguimiento exhaustivo del proceso de implementación y de cara a obtener información de utilidad considerando la introducción de posibles mejoras.

Continuando con criterios aplicables durante la validación, autores como Chapelle y Douglas (2006) han considerado el importante papel que desempeña el proceso de evaluación del estudiante. Por este motivo, resulta necesario que los alumnos conozcan de antemano qué criterios van a aplicarse y de qué forma se van a evaluar sus conocimientos y producción. A posteriori también es fundamental que el alumno conozca el modo en el que está progresando en su seguimiento de los contenidos y en la realización de las tareas que los integran. Se debe tomar en consideración el hecho de que el proceso de evaluación normalmente tiene lugar una vez ha concluido el proceso de diseño. Sin embargo, autores como Levy y Stockwell (2006) afirman que ambos procesos –evaluación y validación– son procesos complementarios, lo que podría dar lugar a una interconexión que a veces incluso puede llegar a provocar un solapamiento en cuanto a criterios y funciones. Los profesionales docentes necesitan evaluar al alumno, así como conocer sus actitudes y percepciones a la hora de utilizar un determinado entorno o recurso tecnológico, con la intención, por ejemplo, de conocer si dichas

herramientas están funcionando del modo en el que se había previsto o para llegar a conocer si las metodologías implementadas o las estrategias seguidas mantienen su viabilidad y llegan a ser lo efectivas que se había previsto (Levy y Stockwell, 2006). Todo con la intención última de mejorar todos aquellos componentes que intervienen en el proceso educativo.

Un modo de evaluación de gran utilidad a la hora de validar unos determinados contenidos o recursos puede hallarse en la recogida de datos, siendo las modalidades más comunes las listas de control y las encuestas. Otras fórmulas más complejas de validación incluirían estudios de carácter multifacético y longitudinal. En el caso concreto del curso del que nos venimos ocupando, se ha optado por la recogida y análisis de datos, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Son varios los autores que consideran esta combinación como un modo capaz de aumentar la validez de los materiales o contenidos desarrollados e implementados en el campo de CALL (Harless et al., 1999; Leakey, 2010). Tomando en consideración marcos de evaluación ya establecidos y utilizados con anterioridad, no podemos olvidar la contribución de Hubbard (1996). Dicho autor aporta algunos de los principios fundamentales que permiten delimitar la evaluación tanto formativa como sumativa o acumulativa. Los principios, fijados a través del estudio desarrollado por el autor citado, son de gran utilidad para llevar a cabo la evaluación de proyectos de enseñanza y de materiales educativos o formativos. La evaluación formativa ha tenido lugar durante el proceso de desarrollo de los materiales en un intento de obtener tanta información y mejoras como fuera posible durante dicha fase. Por otro lado, la evaluación sumativa se ha desarrollado una vez los estudiantes han completado en su totalidad los contenidos propuestos en el curso. Las preguntas incluidas en el cuestionario final persiguen recoger la mayor cantidad de datos posible en relación a los resultados obtenidos por los alumnos y a sus opiniones durante el trabajo con los contenidos y también y principalmente con posterioridad.

Continuando con el repaso de posibles puntos que han de tratarse durante el proceso de validación/evaluación, no puede dejarse de lado el listado propuesto por Levy y Stockwell (2006) y que pasamos a recoger a continuación:

1. Probar que los materiales creados son de utilidad y que responden de forma positiva a objetivos específicos.
2. Alcanzar dichos resultados tomando en consideración decisiones concretas.

3. Diseñar los contenidos incluidos teniendo en cuenta un muy bien definido grupo de usuarios.
4. Obtener resultados prácticos.
5. Asegurarse de que no sólo el proceso de evaluación, sino también el producto de la evaluación dan lugar a datos e información de utilidad.
6. Comprobar si algo funciona o no del modo en el que se había previsto.

Siguiendo con la tarea de repasar posibles marcos o criterios de evaluación que puedan resultar de utilidad en la fase de validación y evaluación, no puede dejarse de lado el procedimiento conocido como “third-party evaluations”, que de acuerdo con Levy y Stockwell (2006), presentan dos importantes desafíos al evaluador; la necesidad de tomar las decisiones adecuadas y correctas en lo que concierne a la selección de criterios de evaluación y a la necesidad de conocer los materiales y programas que serán evaluados, así como los diferentes contenidos o recursos integrados en los mismos, las diversas opciones de uso en diferentes contextos y con diferentes alumnos, etc. A pesar de que los enfoques pueden variar dependiendo del autor que tomemos en consideración, los autores mencionados recientemente citan a Burston, quien en 2003 considera que hay algunos requisitos que todo programa debe cumplir. Estos requisitos serían: validación pedagógica, posibilidad de adaptación curricular, eficiencia, efectividad e innovación pedagógica. Una vez que los autores de los contenidos comprueban que se ha dado respuesta a dichos requerimientos, pueden pasar a la comprobación y análisis de acuerdo con las siguientes categorías (Hubbard, 1996):

1. Características técnicas: fiabilidad, facilidad de uso, etc.
2. Actividades (procedimiento): diseño de actividades y de diferentes tipologías.
3. Importancia de dar respuesta a necesidades y metodologías seguidas por los profesores (enfoque): presuposiciones lingüísticas y de aprendizaje.
4. Importancia de responder a las necesidades y demandas de los estudiantes (diseño).

De acuerdo con los criterios que establece dicho autor, resulta recomendable hacer uso de un marco metodológico para la evaluación de CALL basado en metodologías previas y en otros marcos ya existentes aplicados a la evaluación de procesos de enseñanza de lenguas en general. De este modo, uno de esos marcos que todavía mantienen su validez y por tanto podrían ser utilizados es el establecido por Richards y Rodgers

(1986). Dichos autores trazaron un marco de estructura abierta que además ofrecía la ventaja adicional de no estar limitado a ninguna lengua en concreto o a un proceso de enseñanza o aprendizaje particular. Levy y Stockwell (2006) presentan un importante marco basado en la perspectiva interaccionista que incluye puntos propuestos por Chapelle en 2001. Dicho marco establece los siguientes principios o criterios evaluativos:

1. La evaluación de CALL determinada por una situación específica.
2. Dos perspectivas fundamentales al tratar la evaluación de CALL son el análisis crítico del *software* y las actividades planeadas, así como un análisis empírico llevado a cabo por parte de los alumnos.
3. Criterios centrados en la calidad de las actividades desarrolladas que deberían estar basada en estudios teóricos e investigación previa en SLA (adquisición de segundas lenguas).
4. Deberían aplicarse criterios de acuerdo con los objetivos de las actividades.
5. El aprendizaje potencial debería ser el principal criterio en el proceso de evaluación CALL.

Según Levy y Stockwell (2006), el primero de los principios que acaban de citarse está relacionado con el hecho de que los resultados obtenidos en un estudio no deberían tomarse como indicadores de eficacia totalmente probada, puesto que tanto el estudio como los parámetros implicados en el procedimiento alcanzan un nivel de complejidad mucho mayor. En cuanto al segundo principio, se mencionaban dos niveles interrelacionados para llevar a cabo el análisis: CALL *software* y actividades CALL planificadas por el profesor. En este caso, un programa puede ser evaluado en un modo descontextualizado, formato para el que las ya mencionadas listas de verificación/ listas de control (*checklists*) se convierten en uno de los mejores procedimientos para llevar a cabo el análisis y la evaluación. El segundo nivel estaría basado en una fase de análisis empírico tomando en consideración la actuación de los alumnos y el contexto proporcionado por el profesor que planifica y organiza la implementación de un determinado programa de aprendizaje de lenguas. El tercer nivel estaría basado en un análisis empírico y contextualizado que incluiría la recogida de datos relacionados con el uso que los alumnos hacen de un programa específico al mismo tiempo que se intentan recoger muestras de la negociación del significado durante el proceso de interacción. Analizando toda esta información, Chapelle (2001) estableció una lista de criterios a tomar en consideración al diseñar tareas orientadas a un contexto CALL y que incluimos en la siguiente tabla:

Tabla 3: Criterios sobre la adecuación de CALL (Traducido y adaptado de Chappelle, 2001: 58)

<b>Aprendizaje potencial de lenguas</b>	Las oportunidades presentes para que el enfoque en la forma resulte beneficioso.
<b>Atención a las necesidades del alumno</b>	Oportunidades para que el proceso de aprendizaje de lenguas tenga lugar en condiciones que se adecuen a las características del estudiante.
<b>Enfoque puesto en el significado</b>	El grado en el que la atención del estudiante esté dirigida al significado.
<b>Autenticidad</b>	El grado de correspondencia entre la actividad CALL y las actividades de interés en la lengua meta para los estudiantes fuera del aula.
<b>Impacto positivo</b>	Los efectos positivos de la actividad CALL para aquellos que participan en ella.
<b>Funcionalidad</b>	La adecuación de los recursos para apoyar el uso de la actividad.

La última opción, basada en la evaluación a través de terceros, podría ser muy positiva si se lleva a cabo por parte de evaluadores externos que cuenten con una amplia experiencia en el diseño y uso de materiales y programas de CALL. Los datos recogidos podrían ofrecer a los diseñadores y autores de contenidos información muy útil sobre los puntos fuertes y también sobre las limitaciones de dichos materiales o programas. Sin embargo, también existe el riesgo de que dichos evaluadores externos no tengan en cuenta el espectro o marco completo de posibilidades, hecho que podría explicarse al no haber participado en las fases de desarrollo y diseño de los mismos.

Otro autor que no podemos dejar de mencionar de nuevo es Cunningsworth (1995: 1), quien afirma que “we can form a general impression of a coursebook fairly quickly, just by looking through it and getting an overview of its possibilities and its strengths and weaknesses, noting particular features which stand out”. Como contraste, apunta a otro tipo de aproximación mucho más detallada; “in-depth evaluation” (Cunningsworth, 1995: 2). De este modo, se puede efectuar un análisis que ayude a examinar, con un mayor nivel de especificidad, por ejemplo, cómo unos materiales concretos tratan los diferentes puntos lingüísticos



o cómo se ajustan a los requisitos de los estudiantes o a una situación o contexto de aprendizaje determinado. Dicho autor también se refiere a la necesidad de limitar los criterios empleados para evitar caer en un conglomerado de detalles demasiado extenso que aporte muchas más desventajas que ventajas al proceso de evaluación en sí. Resulta interesante prestar atención a uno de los factores esenciales a los que hace referencia de cara a determinar la adecuación de unos materiales determinados; su flexibilidad y capacidad de adaptación. Incluimos a continuación una selección de los criterios proporcionados por Cunningsworth (1995: 3-4) que pueden tomarse en cuenta a la hora de elaborar un listado de elementos empleados en la evaluación de materiales de aprendizaje:

- *“Do the aims of the coursebook correspond closely with the aims of the teaching programme and with the needs of the learners?”*
- *“Is the coursebook suited to the learning/teaching situation?”*
- *“How comprehensive is the coursebook? Does it cover most of all of what is needed? Is it a good resource for students and teachers?”*
- *“Is the coursebook flexible? Does it allow different teaching and learning styles?”*
- *“Is the grading and progression suitable for the learners? Does it allow them to complete the work needed to meet any external syllabus requirements?”*
- *“Is there adequate recycling and revision?”*
- *“Are there reference sections for grammar, etc.? Is some of the material suitable for individual study?”*
- *“Is it easy to find your way around the coursebook? Is the layout clear?”*
- *“Does the coursebook cover the main grammar items appropriate to each level, taking learners’ needs into account?”*
- *“Is material for vocabulary teaching adequate in terms of quantity and range of vocabulary, emphasis placed on vocabulary development, strategies for individual learning?”*
- *“Does the coursebook include material for pronunciation work? If so, what is it covered: individual sounds, word stress, sentence stress, intonation?”*
- *“Does the coursebook deal with the structuring and conventions of language use above sentence level, eg how to take part in conversations, how to structure a piece of extended writing, how to identify the main points in a reading passage?”*
- *“Are the four skills covered?”*
- *“Is there material for integrated skills work?”*
- *“Are reading passages and associated activities suitable for your students’ levels, interests, etc.? Is there sufficient reading material?”*
- *“Is listening material well recorded, as authentic as possible, accompanied by background information, questions and activities which help comprehension?”*
- *“Is material for spoken English (dialogues, role plays, etc.) well designed to equip learners for real-life interactions?”*

## Capítulo 5

- *“Are writing activities suitable in terms of amount of guidance/control, degree of accuracy, organization of longer pieces of writing and use of appropriate styles?”*
- *“Is there sufficient material of genuine interest to learners?”*
- *“Is there enough variety and range of topic?”*
- *“Will the topics help expand students’ awareness and enrich their experience?”*

En relación con la metodología, podemos destacar algunas otras preguntas que también cubre la última cita textual incluida:

- *“What approach/approaches to language learning are taken by the coursebook?”*
- *“What level of active learner involvement can be expected? Does this match your students’ learning styles and expectations?”*
- *“What techniques are used for presenting/practicing new language items? Are they suitable for your learners?”*
- *“How are the different skills taught?”*
- *“How are communicative abilities developed?”*
- *“Does the material include any advice/help to students on study skills and learning strategies?”*
- *“Are students expected to take a degree of responsibility for their own learning (eg by setting their own individual learning targets)?”*

Dubin y Olshtain (1986: 27), en su reflexión sobre el diseño de nuevos cursos y materiales para el aprendizaje de lenguas, señalan que “most new programs are designed either to remedy the deficiencies in existing ones or to expand and improve them”. Y éste sería el imperativo o condición fundamental que llevaría a que el primer paso antes de iniciarse en esta aventura fuera averiguar y comprobar las condiciones de partida existentes a través de una encuesta previa o inicial. Si tuviese que evaluarse un programa ya en uso, algunos de los factores a examinar podrían ser los siguientes: “a) the existing curriculum and syllabus, (b) the materials in use, (c) the teacher population, (d) the learners, and (e) the resources of the program”. La pregunta que guiaría la investigación sería: “In what ways has the program succeeded... failed?”, puesto que sólo entendiendo las causas o razones por las que un determinado programa o recurso ha tenido éxito o ha fracasado, sólo averiguando o conociendo los puntos fuertes y débiles de los recursos empleados o de los criterios aplicados, se pueden desarrollar recursos mejorados o plantear un proceso con cambios útiles y positivos.

Cerramos la presente sección con un conjunto de reflexiones e ideas que encajan perfectamente con el planteamiento que la preside. Uschi Felix, en el año 2003, incorporaba un capítulo titulado “Language Learning online: designing towards user acceptability”. Dicha autora (2003: 31)

consideraba que los “requirements, once identified and selected, become useful usability goals, making the transfer from theory to practice far easier as these are subsequently translated into design decisions and solutions and present concrete goals against which to evaluate the newly designed software”. Recogemos a continuación otra reflexión de interés planteada por la misma autora (2003: 36): “by promoting a principled approach to design, such a basis will facilitate the process of understanding users’ needs and satisfaction, and help to generate a successful design solution to an identified problem. The role of evaluation is to ensure that this understanding is constant. Thus evaluation is cyclical. The greater one’s appreciation of the needs of users, the more likely one’s design will mirror this in the solution it provides”. Asimismo, considera que “by the same token, the more acceptable one’s design is to the users, the more relevant and pertinent their feedback will be. This, in turn, will facilitate the refinement and improvement of the design as part of the iterative process”. Felix (2003: 37) señala también que “the best evaluative methods that we have used in the context of online CALL have capitalised on the dual language teaching and designing role played by the CALL author. User proximity tended to favour the use of informal feedback and real life observation involving users, in this case teachers and students, observing what they did and getting immediate feedback from them”.

El hecho de que Uschi Felix considere recomendable no limitarse a confiar en un único método le lleva a tratar de averiguar qué puntos positivos y qué otros negativos se encuentran presentes en cada uno de estos métodos conducentes al análisis y validación de recursos. Es por ello por lo que crea un listado de ventajas y desventajas presentes en algunos métodos y que pasamos a recoger a continuación (Felix, 2003: 37-38):

*“List of evaluation methods:*

***Informal feedback:***

*When to use:* at any stage in the design process: formative and summative.

*How to use:* seeks reactions from individual students/staff following interaction with prototype/product.

*Type of data:* qualitative.

*Advantages/disadvantages:* quick, easy and flexible. Can produce some very valid feedback from some users which can be directly fed back into the design but data can also be parochial and misleading.

***Real life observation:***

*When to use:* at a later stage in the process for summative evaluation.

*How to use:* can easily be used in language class, with students trying beta version of new system.

*Type of data: qualitative.*

*Advantages/disadvantages: can be very interesting in terms of eye opener. Can also create different interaction bridging CALL activities and language teaching and learning.*

***Checklist:***

*When to use: at a later stage in the process: essentially summative.*

*How to use: seeks input from peers or experts in the field.*

*Type of data: qualitative.*

*Advantages/disadvantages: does not involve targeted users, but no necessarily easier to arrange. Convenient but can lead to a self-congratulatory box ticking exercise.*

***User walk-through:***

*When to use: at requirement stage and later for summative evaluation.*

*How to use: best used in computer lab with audio or video recording facilities. Most profitable when students are paired thus triggering a triangular interaction with computer.*

*Type of data: qualitative.*

*Advantages/disadvantages: see Table 1 related to mental models and needs.*

***Usability testing:***

*When to use: at later stage of design process to measure users' performance on specific tasks.*

*How to use: in a formal context in a computer laboratory controlled by the evaluator.*

*Type of data: quantitative.*

*Advantages/disadvantages: valuable feedback when successfully carried out, but students can be unruly participants who are not necessarily willing to abide by rigid rules."*

Con este listado tan específico damos por concluido el apartado de carácter más teórico de la fase de validación de los materiales desarrollados. La elaboración de las encuestas tanto inicial como final se ha desarrollado en base al estudio, aceptación e incorporación de las ideas propuestas por todos los autores citados. Pasamos en este punto a conocer el modo en el que se ha desarrollado el estudio empírico que permita la validación exhaustiva de los recursos desarrollados, de la metodología empleada y del canal o sistema utilizado para ello.

### **5.2.1.1 Estudio desarrollado en la UPV (Contexto de aprendizaje de una lengua extranjera)**

#### **Encuesta inicial**

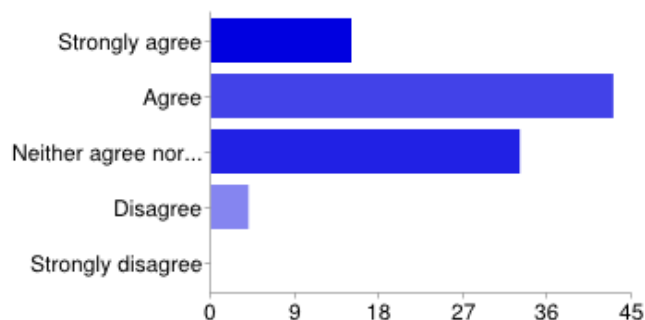
En este punto nos adentramos de lleno en el repaso, estudio y análisis de los resultados obtenidos en base a las respuestas emitidas por los estudiantes de la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador” (IAO). Tras haber descrito anteriormente algunos de los puntos más destacados sobre este estudio experimental, nos centramos ahora en la revisión de los datos estadísticos derivados de la primera de las encuestas, que como ya se ha indicado, fue respondida por los estudiantes en septiembre de 2011 y septiembre de 2012. Trataremos de forma unificada los resultados de ambas encuestas, puesto que las características de los participantes son muy similares en ambas tandas y el contexto y materiales también son exactamente idénticos. Se ha considerado que cualquier aspecto que pudiese haberse alterado en el ámbito general, social o universitario a lo largo del año de diferencia entre un estudio y otro no tendría ninguna incidencia sobre el estudio ni sobre ninguno de los datos o parámetros que ahora pasamos a valorar. La muestra final ha sido de 95 alumnos.

#### **Primera parte del cuestionario**

Comenzaremos refiriéndonos a los estudios universitarios que se encontraban cursando los participantes en el momento en el que respondieron al cuestionario. Como hemos apuntado anteriormente, los estudiantes que tienen acceso a la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador” proceden de diversas titulaciones de la UPV entre las que se encuentran arquitectura, ingenierías industrial, mecánica, informática, eléctrica, electrónica, etc.

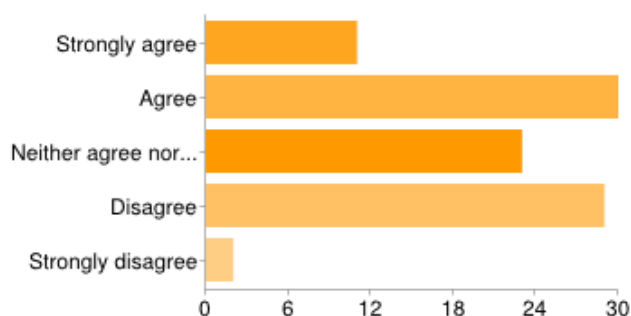
La segunda pregunta a la que tenían que responder antes de comenzar a trabajar con los materiales desarrollados hacía referencia a si se consideraban buenos estudiantes de lenguas. Destaca la amplia mayoría de respuestas positivas. Un representativo 45% señala que se encuentra de acuerdo con esta afirmación y un 16% parece encontrarse muy de acuerdo con la misma. Otro destacado 35% opta por la opción neutral, mientras que el 4% de los encuestados parece estar en desacuerdo. Estos datos reflejan una predisposición inicial muy positiva por parte de los alumnos, ya que un importante porcentaje considera que se encuentra en

un campo de aprendizaje en el que podría desenvolverse y por ende, llegar a alcanzar resultados positivos.



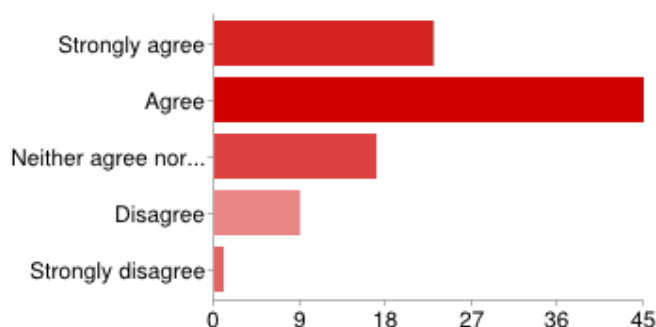
2. I think I'm a good language learner.

La pregunta número tres, “Learning a language may be important to my goals, but I don’t expect it to be much fun”, combina dos planteamientos distintos; por un lado el alumno estaría reconociendo la importancia que aprender y dominar un idioma distinto tendría para su trayectoria profesional y por otro lado, estaría valorando con qué grado de motivación va a afrontar este proceso. Como puede observarse en la gráfica de resultados que se refleja a continuación, un importante número de alumnos se muestran muy de acuerdo con esta afirmación. En concreto, 11 estarían muy de acuerdo con la misma y 30 de acuerdo. El grado de indecisión también es bastante elevado, con un total de 23 alumnos. El número de personas que no estarían de acuerdo con la misma es de 31 (29 no estarían de acuerdo y 2 nada de acuerdo). Los datos que arroja esta pregunta hace que conozcamos un poco más acerca de lo que los alumnos esperan de un curso de inglés de las características del que se les plantea, pero también nos puede permitir deducir que sus experiencias previas no han sido todo lo satisfactorias que cabría, pudiendo ser ésta la explicación de tantas respuestas afirmativas. Estos datos también serán interesantes a la hora de contrastarlos con las respuestas al cuestionario final y ver en qué nivel han variado tras trabajar con los materiales.



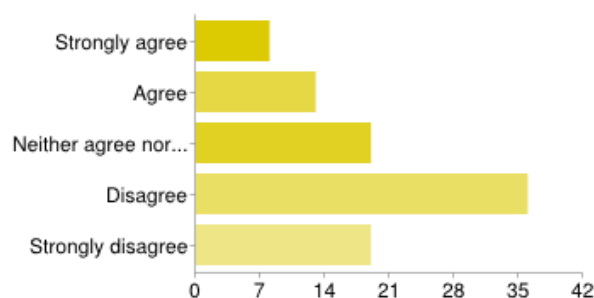
3. Learning a language may be important to my goals,  
but I don’t expect it to be much fun.

Con la cuarta pregunta, “I worry a lot about making mistakes”, se pretendía corroborar una idea que podía quizás ya darse por supuesta antes de formularla, y es el grado de preocupación que despierta en los alumnos la posibilidad de cometer fallos, mucho más cuando éstos tienen lugar delante de otras personas. Un 71% estaría de acuerdo (en concreto, 23 estudiantes están muy de acuerdo y 45 de acuerdo). La respuesta neutra ha sido la seleccionada por 17 alumnos y una clarísima minoría se muestra más segura de cara a esta posibilidad. El objetivo con la presente pregunta era también saber qué tipo de actitud mostraban los alumnos inicialmente ante los errores, teniendo en cuenta que un punto importante de la investigación ha sido el estudio de todos los componentes que intervienen en el diseño, emisión y recepción de *feedback* tanto personalizado como automático que los estudiantes recibirían a lo largo del curso.



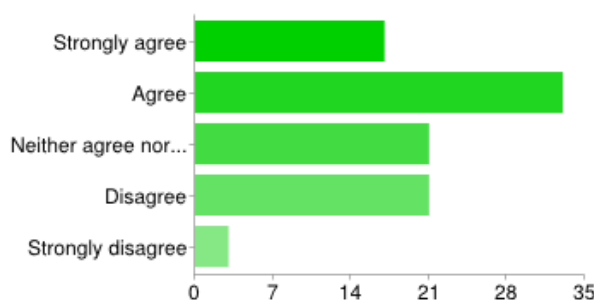
#### 4. I worry a lot about making mistakes.

Pasamos a la pregunta número cinco, que sigue ahondando en la variable de la actitud hacia varios componentes que intervienen en el proceso de aprendizaje; “I find it hard to make conversation even with people who speak my own language”. Esta pregunta se adentra en el componente oral de la práctica lingüística, combinada con una variable psicológica que podría ayudar a explicar futuros comportamientos de timidez o negación a la hora de mantener conversaciones o de grabar extractos en inglés durante el curso. Pasamos a desgranar los resultados. Como puede verse en la gráfica posterior, son muchos más los alumnos que no mostrarían ningún tipo de dificultad ante este tipo de situaciones comunicativas. Quizás el punto más destacable sea que, aun así, el número de respuestas afirmativas sería algo elevado, ya que un 22% sí que afirmaría encontrarse dentro de la tesitura planteada. Estos datos se contrastarán con los datos de la práctica oral obtenidos en la encuesta final para comprobar los posibles efectos de los materiales sobre las opiniones o actitudes iniciales de los estudiantes.



5. I find it hard to make conversation even with people who speak my own language.

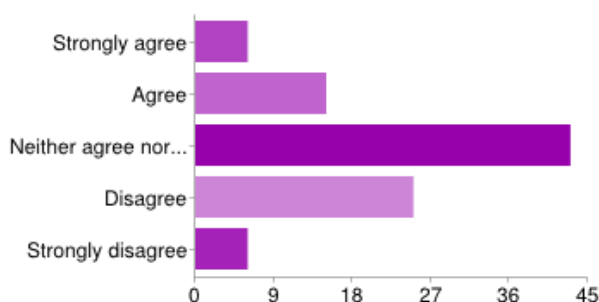
Pasemos a la pregunta número seis; “I feel embarrassed when I try to speak in a foreign language, even if I’ve practiced”, una pregunta que guarda relación con la anterior, ya que en ambos casos nos estamos refiriendo al ámbito de práctica oral de una lengua. En la presente pregunta, se ha intentado ir un paso más allá en el grado de especificidad con el fin de comprobar qué actitud muestran los alumnos cuando se les plantea que se expresen oralmente en una lengua que no es la suya, incluso si han practicado o incluso llegado a preparar posibles respuestas o distintas vías por las que podría evolucionar una conversación. En las respuestas que pueden verse a continuación se aprecia claramente cómo se invierten los porcentajes si se contrastan con los de la pregunta anterior. En este caso, son muchos más los alumnos que sí que parecen mostrar timidez o algo más de vergüenza. Puede observarse la diferencia que surge al añadir específicamente que se tratará de una lengua extranjera. De este modo, inicialmente y antes de trabajar con los materiales, un 18% se muestra muy de acuerdo y un 35% de acuerdo, siendo mucho más bajo el porcentaje de alumnos que no están de acuerdo con esta afirmación; 22% en desacuerdo y 3% muy en desacuerdo. Estos datos plantean uno de los retos que han quedado reflejados a lo largo de secciones precedentes de la tesis y es el encontrar modos de superar la timidez o la negación ante situaciones conversacionales en una lengua extranjera, más incluso si se trata de una lengua que el alumno está aprendiendo y que por ende ha de practicar con regularidad.



6. I feel embarrassed when I try to speak in a foreign language, even if I’ve practiced.

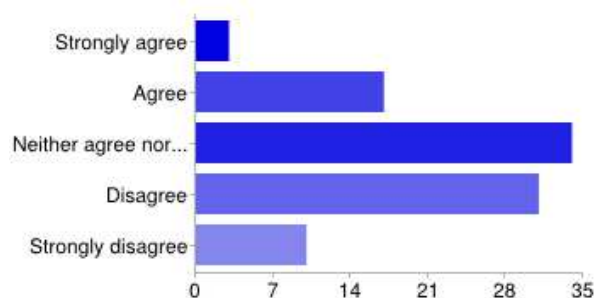


En el caso de la pregunta siete; “I like to mimic other accents, and people say I do it well”, el resultado más elocuente y llamativo es el alto número de respuestas neutras, de indecisión o desconocimiento. Nos encontramos ante un 45% de estudiantes que se muestra indeciso o que no sabe qué responder ante dicha afirmación. Como puede observarse, el objetivo de la pregunta era comprobar, a través del hecho de imitar acentos de otras lenguas, un grado de motivación en el alumno que le lleve a intentar dejar atrás el acento que procede de su lengua materna para adentrarse más de lleno en un acento meta. Como vemos, el 6% se muestra muy de acuerdo y el 16% de acuerdo. En el lado opuesto de los resultados, encontramos un 26% que no está de acuerdo y un 6% que parece estar muy en desacuerdo con la afirmación planteada. Lo que se observa a partir de los resultados es que es mayor el porcentaje de estudiantes que no parecen muy entusiasmados cuando se trata de imitar acentos nativos de la lengua que se está aprendiendo, quizás llevados por la timidez o vergüenza que parecen sentir cuando se trata de hablar en una lengua no materna, como ha quedado de manifiesto a través de los resultados obtenidos en la pregunta anterior.



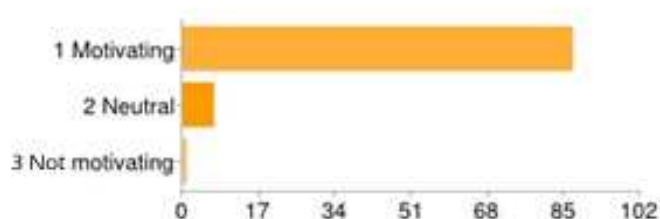
#### 7. I like to mimic other accents, and people say I do it well.

Pasamos ahora a la octava pregunta, planteada de la siguiente forma: “In school, if I didn’t know an answer for sure, I’d sometimes answer out loud in class anyway”. A través de esta afirmación se pretende estudiar la actitud del alumno de forma inversa a como se había hecho por medio de la sexta afirmación. Analizando los datos al detalle, puede verificarse la tendencia observada en la pregunta sobre el miedo a cometer errores, ya que el porcentaje de estudiantes que se muestra lo suficientemente seguro para participar incluso sin saber la respuesta correcta con total certeza es inferior al de estudiantes que discrepan con la afirmación planteada. Los porcentajes exactos son los siguientes: *Strongly agree*, 3%; *Agree*, 18%; *Neither agree nor disagree*, 36%; *Disagree*, 33%; *Strongly disagree*, 11%. Puede observarse también cómo el porcentaje de estudiantes indecisos es muy elevado.



8. In school, if I didn't know an answer for sure, I'd sometimes answer out loud in class anyway.

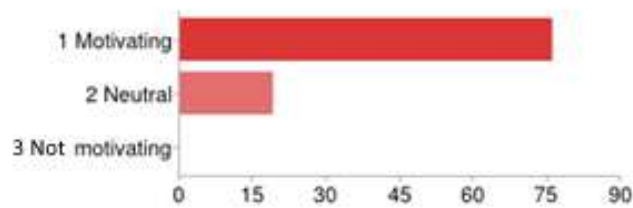
La pregunta número nueve es formulada de forma diferente. El estudiante tiene que clasificar una serie de aspectos sobre aprendizaje de lenguas en base al grado de motivación que despiertan en él o ella y para ello, dispone de tres categorías diferentes; motivador, neutral y no motivador. La pregunta número nueve pretende conocer un poco más acerca del nivel de motivación de los alumnos, llegando a acercarnos un poco más a la vertiente más personal y subjetiva de los mismos. Conocer qué les motiva y cuál es la predisposición antes de iniciar el proceso puede aportar datos de gran utilidad de cara al proceso de investigación, de cara al seguimiento de su progresión a lo largo del curso y los posibles cambios o confirmaciones de tendencia en el momento final. La primera de ellas, “an interest in getting to know and understand other languages and cultures”, muestra la predisposición inicial de los alumnos en base a esta idea y se refleja que se encuentran unánimemente motivados por el hecho de que conocer otra lengua les pueda abrir gran número de puertas a nivel lingüístico y cultural; un 92% de los estudiantes afirma estar motivado por este factor, por el contrario es sólo un 1% el que no lo está y un 7% el porcentaje de indecisos.



a. An interest in getting to know and understand other languages and cultures

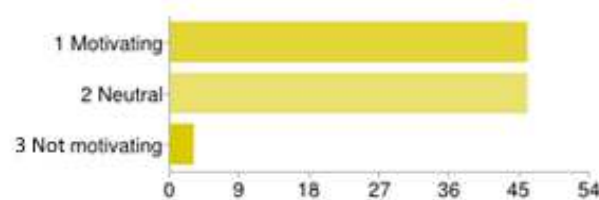
Pasamos al factor *b*; “A strong practical need in your life”. En este caso el porcentaje de los alumnos que se muestran motivados ante el presente factor también es muy elevado. Un 80% considera que aprender una lengua extranjera es una necesidad de cara a conseguir metas concretas en

su vida. Por otro lado encontramos un 20% de estudiantes que parecen no decantarse por ninguna de las dos opciones.



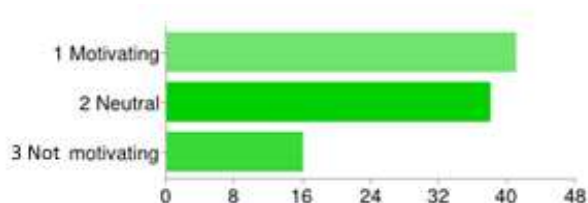
b. A strong practical need in your life

“An internal drive to learn”, el factor *c* deja de lado la visión más práctica del aprendizaje de una lengua para plantear una escena basada en el aprendizaje por el simple hecho de aprender, por la simple motivación y realización personal que puede suponer el llegar a alcanzar un grado de competencia suficiente en una lengua extranjera. Aquí los porcentajes sufren un cambio destacable y se ven dos tendencias muy bien definidas; 48% de estudiantes motivados por dicho factor, 48% neutrales ante este planteamiento y un 3% que muestran que éste no es el motor que les induce a aprender una lengua.



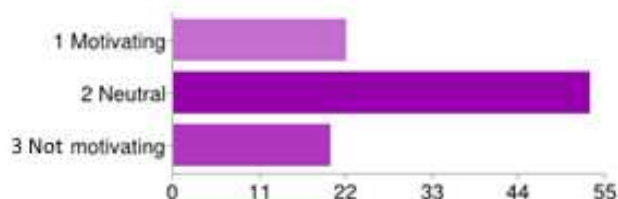
c. An internal drive to learn

La afirmación *d*, “The influence of interculturality at home / personal background / learning community-based”, se acerca a una situación personal y específica del alumno. De este modo, se deja al margen el componente profesional del aprendizaje de una lengua para comprobar el grado de utilidad que la adquisición de estas competencias tendría en la vertiente más privada del alumno, ya sea porque vive en un ambiente caracterizado por la multiculturalidad, o por el bagaje personal o de comunidad que trae consigo. Los resultados en este caso están algo más repartidos. Es un 43% de los estudiantes el que se muestra motivado por este factor, un 40% el que no se decanta por ninguna de las opciones y un 17% el que no se siente motivado por esta causa.



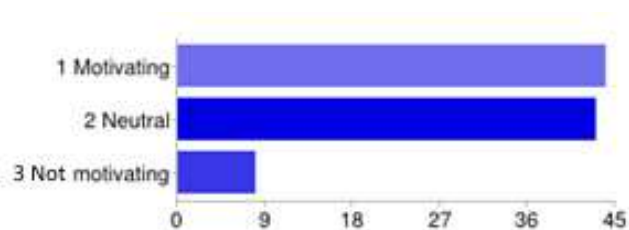
d. The influence of interculturality at home / personal background /learning community-based languages

Manteniéndonos en el terreno de motivación en el ámbito personal, el factor *e*, “A need or willingness to communicate with people living in your area”, busca saber si el alumno cuenta con una comunidad de práctica que le lleve a querer profundizar en el aprendizaje de la lengua. En este punto, la tendencia con más apoyo es la neutra, con un 53% de representación. Las respuestas de los extremos, el hecho de que este factor resulte motivador es apoyado por un 22% de los alumnos y el que no es apoyado por un 20%.



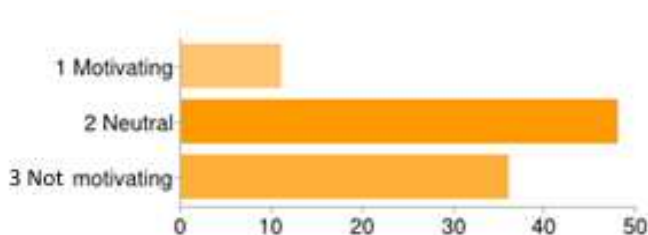
e. A need or willingness to communicate with people living in your area

El punto *f* persigue averiguar el grado de motivación que despierta en los alumnos el hecho de ser recompensados por sus logros. Ésta es la afirmación tal y como la podían leer los alumnos: “Rewards for your language learning achievements”. Quizás lo más llamativo de los resultados o respuestas a esta afirmación sea que un 45% de los estudiantes se muestre neutral. Un punto más de apoyo alcanza la consideración de este factor como motivador y sólo un 8% parece no valorar que se premie su esfuerzo, por lo que se encontrarían aprendiendo la lengua simplemente por el placer de conocerla y ampliar su competencia y conocimientos lingüísticos.



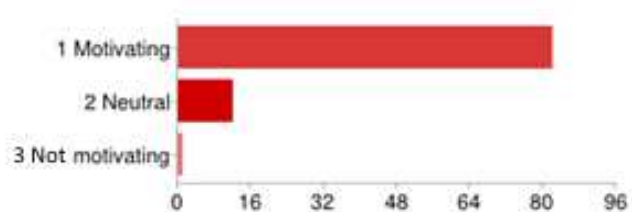
f. Rewards for your language learning achievements

Pasamos al planteamiento *g*; “Your family background”, es decir, el hecho de que el propio contexto familiar influya en las necesidades o deseos de aprender una lengua, opción que a priori consideramos alcanzaría menor apoyo desde el punto de vista del nivel de motivación que pudiera despertar en los alumnos este hecho, en parte por no tratarse de una situación demasiado extendida. Y así lo reflejan los resultados, sólo un 12% parece moverse en base a esta necesidad familiar, un 51% se muestra indeciso y un 38% no lo considera un factor que incremente su grado de motivación por el aprendizaje.



g. Your family background

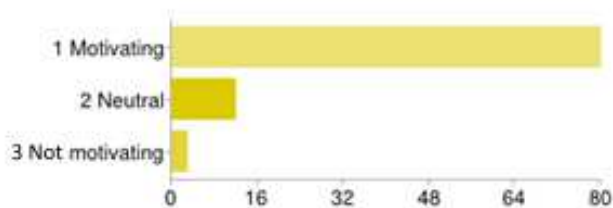
El planteamiento *h*, “Willingness to travel”, representa un cambio de tendencia radical. Una amplísima mayoría de los alumnos, en concreto el 86% de los que han respondido a la presente encuesta inicial, muestra que resulta determinante en su grado de motivación de cara a aprender otra lengua el hecho de que ésta le abra puertas para viajar. Tan sólo un 13% se muestra indeciso y un muy poco representativo 1% dice no ver afectado su nivel de motivación por este factor.



h. Willingness to travel

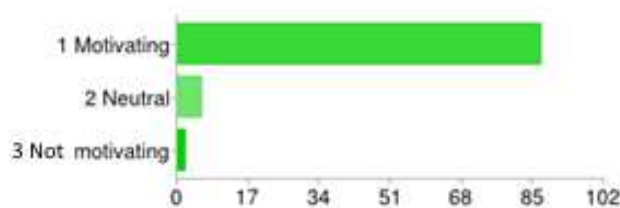
Tratemos ahora el punto *i*, “Need to travel for work (current or future)”. Se trata de una afirmación muy relacionada con la tendencia actual que se ve en estudiantes recién licenciados que deciden emprender rumbo a otros países para iniciar su carrera laboral. Este hecho, entre otros, hace que muchos perciban esta opción con un alto grado de realismo, conduciendo a porcentajes similares a los observados en el punto anterior. En este caso, el 84% se muestra motivado por la posibilidad de que conocer otra lengua pueda abrirle puertas en el ámbito profesional en otros territorios o países. Un 13% se sitúa en el terreno neutral y un 3% no valora esta

opción como una fuerza motivadora que se tenga en mente a la hora de aprender otro idioma.



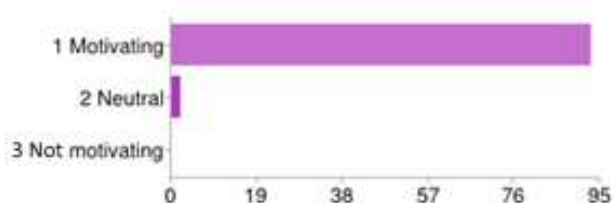
i. Need to travel for work (current or future)

La afirmación *j*, “Need to use other languages in the workplace (current or future)”, plantea un escenario similar al de la pregunta anterior, aunque no se da por hecho que el escenario laboral se encuentre fuera de las fronteras nacionales. Aun así, los porcentajes suben y es un 92% el que indica encontrarse motivado por este factor, un 6% el que no se decanta y un 2% el que no percibe motivación adicional ante este planteamiento.



j. Need to use other languages in the workplace (current or future)

El último planteamiento en esta pregunta nueve llega con la siguiente formulación (*k*): “possibility to get a (better) job”. Podemos afirmar que se trata de uno de los resultados más tajantes y unánimes de todo el cuestionario, ya que un 98% se muestra motivado por la idea de que conocer otras lenguas les ayudará a mejorar en el estatus laboral y a encontrar un empleo que satisfaga en mayor medida las expectativas de cada uno. Son sólo dos alumnos, del total de 95 participantes, los que se muestran indecisos ante esta afirmación.



k. possibility to get a (better) job

## Segunda parte: Uso de las TIC

A continuación, pasamos a la segunda parte de esta encuesta inicial, centrada de lleno en el uso de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones por parte de los alumnos. Se trata de una sección planteada con el fin de estudiar y analizar todas las vertientes de la relación estudiante-ordenador y poder comparar respuestas y resultados antes y después de trabajar con los materiales y recursos desarrollados y planteados. Las cuatro primeras preguntas son de carácter abierto, por lo que pasaremos a recoger las opiniones más representativas.

La primera pregunta es la siguiente: “Have you ever communicated in a foreign language online? Explain: (medium, frequency, language)?” El objetivo de esta pregunta es ver el nivel de familiaridad que supone hablar en una lengua extranjera a través de canales de comunicación menos convencionales para este fin, como pueden ser programas o canales *online* de chat o audiovisuales en tiempo real. Las respuestas indican que la mayoría de los alumnos han utilizado este tipo de canales, pero especialmente en su vertiente escrita. Gran parte de ellos hablan de haberse encontrado en situaciones de este tipo para solucionar trámites relacionados con estancias de intercambio en el extranjero, Erasmus y similares. Otros alumnos hacen referencia a algunas de las redes sociales más conocidas para afirmar que la comunicación en otra lengua se ha producido en el terreno personal para mantener la amistad con personas con las que no se comparte la lengua materna. Otro de los usos más representativos es la consulta y confirmación de aspectos relacionados con viajes al extranjero, así como el intercambio de *emails* u otro tipo de mensajes con el fin de efectuar compras mediante este canal comunicativo. Algunos estudiantes también afirman no haberse comunicado nunca en otra lengua en este contexto.

Ahondando en el grado de especificidad, llegamos a la segunda pregunta de esta segunda parte; “Have technologies been part of your language courses in the past? Explain: (course, level, type of technology, frequency of use, level of integration within the syllabus). Say if computers/technology were the main medium, a regular component, an occasional addition or non-existent”. Mediante esta cuestión, se pretende conocer hasta qué punto se encuentran familiarizados los estudiantes con este canal formativo y así comprobar cuán novedoso puede resultar el planteamiento de los materiales desarrollados en formato *online*. En este caso, las respuestas también parecen estar muy repartidas. Vemos cómo

algunos alumnos no han trabajado nunca con este canal *online* mientras que otros sí parecen estar familiarizados con el mismo. Los que sí lo están habían utilizado este formato en el ámbito de la educación secundaria y también en algunas asignaturas de inglés técnico de la propia UPV.

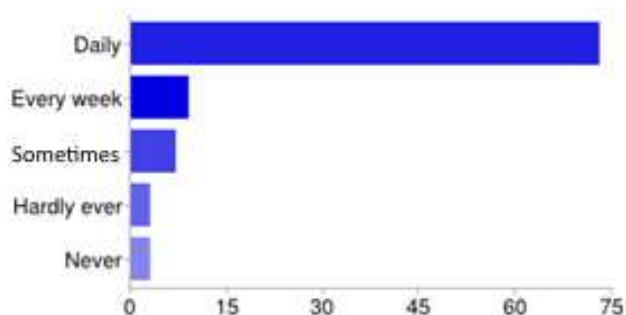
La tercera pregunta es especialmente representativa de una de las metas y curiosidades que persigue la investigación en la que se centra la presente tesis; “Do you think technology is more motivating than traditional language learning materials (like printed books, audio CDs, projectors, etc.)? Explain why / why not”. Como puede observarse, la pregunta en sí plantea la comparación directa entre el grado de motivación que pueden llegar a presentar los métodos más tradicionales y asentados de aprendizaje, frente a otros recursos más actuales y más cercanos a los desarrollos tecnológicos de hoy en día. Algunos alumnos consideran que el uso de la tecnología en el proceso formativo no implica que aumente el grado de motivación, sino más bien el de comodidad. Son muchos los que sí consideran que el uso de este tipo de canales y recursos sí implica que aumente el nivel de motivación de los estudiantes, considerando que se acerca más a las herramientas de trabajo imprescindibles hoy en día en prácticamente todos los ámbitos educativos y profesionales. Otros apuntan a un mayor grado de diversión y entretenimiento al utilizar este formato, así como a la libertad que proporciona el poder guiar el proceso de aprendizaje de manera autónoma y el acceder a los recursos con libertad horaria y en el lugar en que se desee. Otras respuestas que tampoco podemos dejar pasar hacen alusión a aspectos algo más distanciados del proceso educativo y formativo en sí, para afirmar que la utilización de este tipo de recursos y sistemas contribuye de manera muy positiva a preservar el planeta y aportar un pequeño grano de arena desde la perspectiva más ecologista.

La cuarta pregunta también se ha formulado en base a una comparación, pretendiendo que el alumno manifieste si se considera que un entorno *online* proporciona una situación menos estresante y amenazante de cara al aprendizaje que una situación cara a cara; “Do you think an online environment is a less threatening environment than a face to face environment?” Las respuestas en este caso también están divididas, aunque encontramos un importante número de respuestas de alumnos que sí se sienten menos estresados o presionados ante el formato *online*, en parte por el hecho de evitar el contacto directo, por poder elegir las situaciones, horarios o contextos en los que te puedes sentir más cómodo y por tanto más receptivo para sacarle más partido a la práctica y al estudio. Son varios los alumnos que aluden directamente al punto de timidez que les hace pensar que les puede resultar mucho menos amenazante el mantener



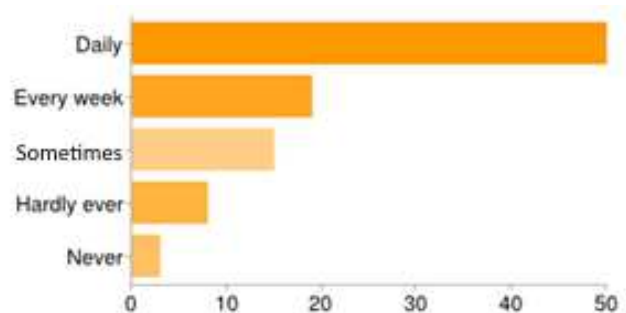
conversaciones a través del ordenador. Comprobaremos si se mantiene la tendencia o si se produce un cambio de la misma tras el trabajo con los materiales desarrollados en el momento de desgranar resultados a preguntas similares planteadas en el cuestionario final.

En la quinta pregunta volvemos a proporcionar al alumno un formato de respuesta basado en una escala *Likert*. La intención es averiguar el grado de familiaridad, uso y frecuencia con los que los estudiantes interaccionan con medios técnicos y recursos similares a los utilizados para la realización del curso. Vamos a tratar los resultados de forma resumida puesto que el objetivo era obtener una visión panorámica de estos aspectos. En el caso de la opción *a*, la utilización de las TIC para socializar y mantener el contacto con otras personas, un 77% de los estudiantes las utiliza a diario, un 9% cada semana, un 7% de vez en cuando, un 3% en raras ocasiones y un llamativo 3% parece no utilizarlas nunca.



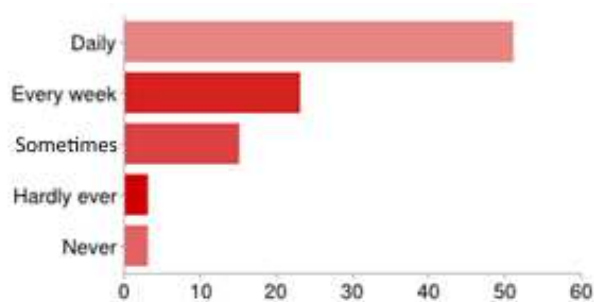
a) to socialise and keep in touch with other people.

Con respecto a su utilización en el ámbito profesional, un 53% lo hace a diario, un 20% semanalmente, un 16% en ocasiones, un 8% casi nunca y un idéntico 3%, si lo comparamos con el planteamiento *a*, no las utiliza nunca.



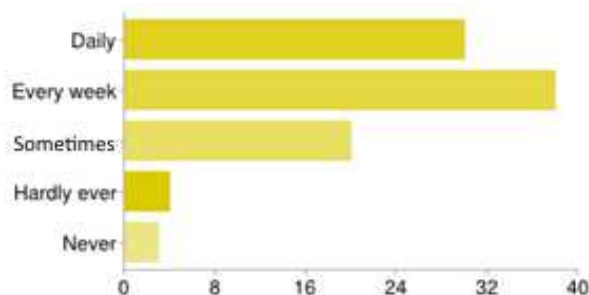
b) to do my work/ homework.

La opción *c* se distancia más del componente más personal para adentrarnos en lo que se refiere al uso con el fin de mantenerse informados sobre los diferentes hechos que suceden en el mundo. Los porcentajes en este caso son bastante similares a los observados en la pregunta anterior; 54% a diario, 24% todas las semanas, 18% a veces y 3% es el porcentaje tanto para en raras ocasiones como para nunca.



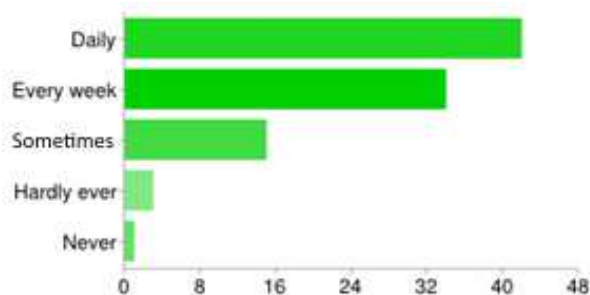
c) to know about the news / current affairs.

En cuanto al planteamiento *d*, la consulta de aspectos diversos como diccionarios, fechas, horarios, definiciones, etc., la tendencia es la siguiente: un 32% lo hace a diario, un 40% semanalmente, un 21% en ocasiones, un 4% rara vez y el ya constante 3%, afirma no utilizar las TIC nunca con este propósito.



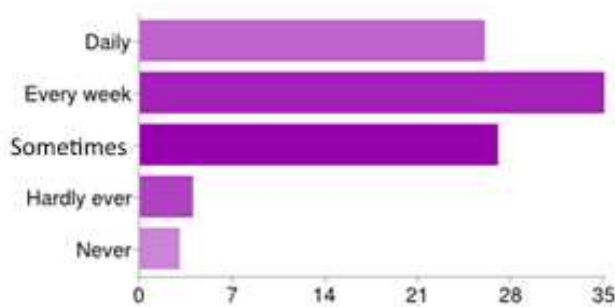
d) to check facts (e.g. spelling/dates/names/timetables/definitions).

En cuanto al uso de las tecnologías con el fin de buscar entretenimiento, un 44% afirma acudir a ellas a diario, un 36% semanalmente, un 16% a veces, un 3% en ocasiones aisladas y tan sólo un 1% se decanta por la opción de no utilizarlas nunca.



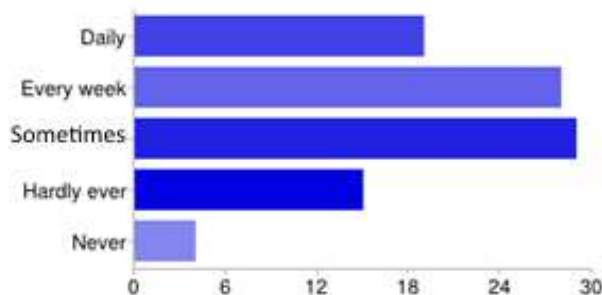
e) for entertainment.

Los porcentajes son algo más bajos en el caso del planteamiento *f*, que hace alusión al uso de las tecnologías para estudiar o aprender (seguimiento de curso, investigación sobre determinados temas). En este caso, un 27% manifiesta utilizarlas a diario, un 37% cada semana, un 28% algunas veces, un 4% rara vez, y el habitual 3% que confirma no utilizarlas nunca para este fin.



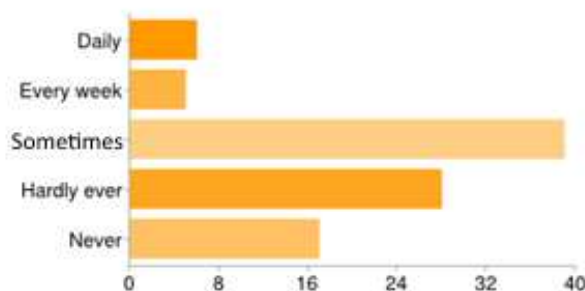
f) to study / learn (following courses, researching subjects).

Con respecto a la utilización de las tecnologías para la realización de gestiones y trámites (*g*), como pueden ser por ejemplo en el ámbito bancario, un 20% lo hace todos los días, un 29% manifiesta hacerlo cada semana, un 31% en ocasiones, un 16% rara vez y un 4% no recurre nunca a este formato para realizar este tipo de operaciones.



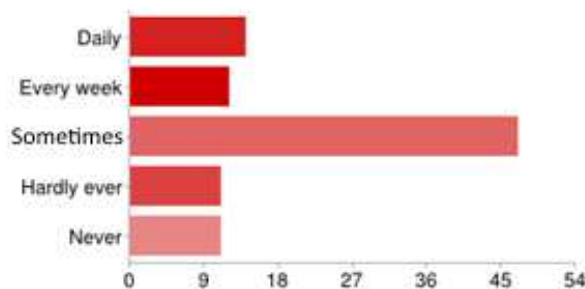
g) to have access to online facilities and contact with officials (e.g. banking).

Un 6% afirma hacer compras a diario (apartado *h*) haciendo uso de los medios que estamos estudiando, un 5% lo hace semanalmente, un 41% lo hace en ocasiones, siendo esta la opción con más representación por parte de los alumnos. En el extremo contrario encontramos un 29% que realiza esta operación en ocasiones aisladas y un 18% que confiesa no hacer uso de este medio para dicho fin.



h) for online shopping.

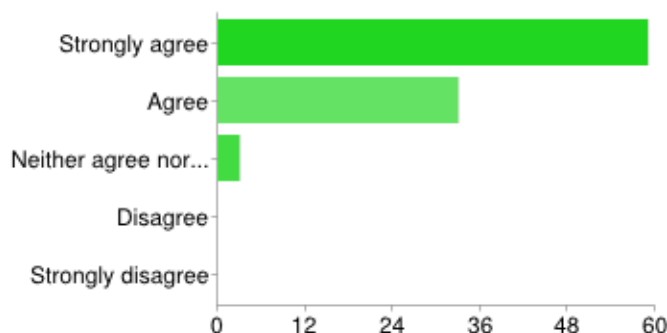
La última opción (*i*) deja abiertas las posibilidades para que el alumno determine si existe algún otro uso que no haya sido recogido por ninguno de los apartados anteriores. Un 15% afirma utilizar a diario este tipo de recursos para un fin distinto a los presentados anteriormente, un 13% semanalmente, la opción neutral es la elegida por casi la mitad de los estudiantes, un 49% de los mismos, un 12% casi nunca y otro 12% en ninguna ocasión.



i) others.

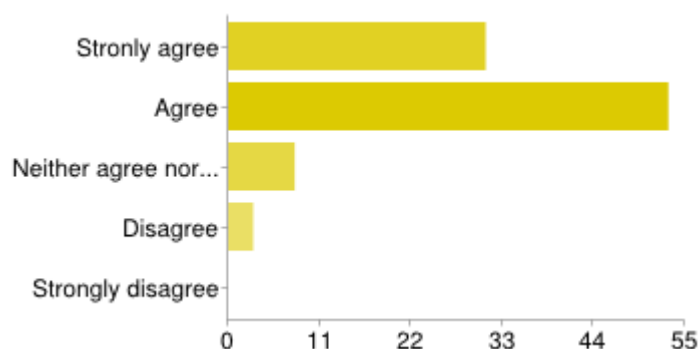
La pregunta número seis de la segunda parte de la encuesta inicial es clave para el desarrollo de la investigación desarrollada en la presente tesis. El planteamiento es el siguiente: “The medium of instruction influences the student’s motivation to learn”. Se trata de resultados muy clarificadores y convincentes, puesto que es un 97% el que se muestra de acuerdo, de entre ellos, destaca un 62% que está muy de acuerdo. Un 3% adopta una posición neutra y ningún alumno discrepa con la afirmación que nos ocupa. Dado el carácter general del planteamiento, conviene ahora llevar a cabo una aproximación más específica considerando

aspectos concretos relacionados con la implementación de recursos basados en el uso de las TIC.



6. The medium of instruction influences the student's motivation to learn.

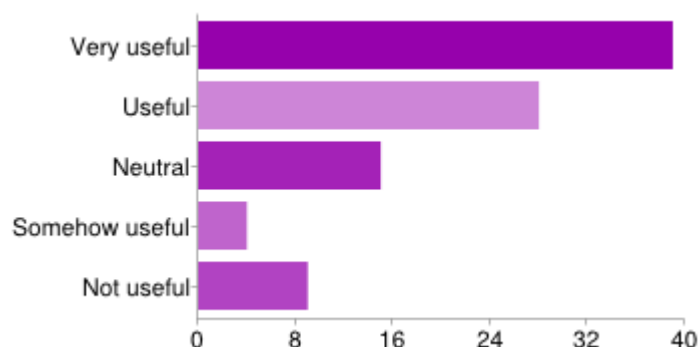
La séptima cuestión, “Using ICT in language learning would provide versatility, flexibility, and time-independence”, se centra, como puede comprobarse en el enunciado, en tres aspectos clave a la hora de hacer uso de la tecnología en el proceso de aprendizaje de una lengua. Nos referimos a la versatilidad, la flexibilidad para adaptarse a los diferentes escenarios y actores que intervienen en el mismo y a la independencia que aporta a los usuarios, sobre todo en cuanto a las posibilidades horarias que plantea, favoreciendo que el alumno decida qué momento resulta más conveniente para realizar las tareas. Los resultados son también bastante contundentes e incuestionables; el 89% de los estudiantes parece estar de acuerdo con esta afirmación, y dentro de este porcentaje, un 33% manifiesta estar muy de acuerdo con la misma. Tan sólo un 8% de los encuestados se decanta por la opción neutral, mientras que un muy poco representativo 3% no considera que el medio en el que la formación tiene lugar llegue a tener algún tipo de efecto en el proceso de aprendizaje.



7. Using ICT in language learning would provide versatility, flexibility, and time-independence.

A través de la pregunta ocho (“Rate the following as factors that make you learn or practice languages in informal contexts:”), se intenta conocer qué otras posibilidades pueden presentarse en la vida de cada alumno a nivel particular que les permitan continuar practicando la lengua y sumando conocimientos. Para ello se plantean escenarios y situaciones de diversa índole. El estudiante ha de valorar, en base nuevamente a una escala *Likert*, el grado de utilidad que percibe de cada una de las posibilidades planteadas. Presentamos los resultados de forma esquemática con el fin de agilizar la lectura y tener una visión dinámica desde el punto de vista contrastivo y comparativo entre todas ellas. Estos datos nos han permitido conocer más a fondo las opiniones que merecen a los estudiantes cada una de las siguientes actividades que, en el ámbito personal, pueden contribuir junto con los materiales creados en el desarrollo y formación lingüística del estudiante:

a) Watching television in the original language (other than your mother tongue).



*Very useful*: 39 estudiantes, 41%

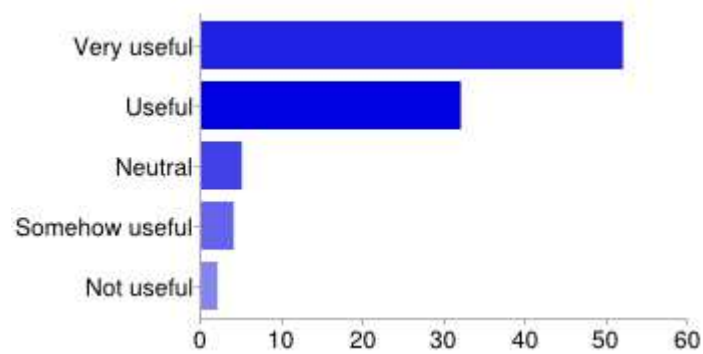
*Useful*: 28 estudiantes, 29%

*Neutral*: 15 estudiantes, 16%

*Somehow useful*: 4 estudiantes, 4%

*Not useful*: 9 estudiantes, 9%

b) Watching films / videos in the original language (other than your mother tongue).



*Very useful:* 52 estudiantes, 55%

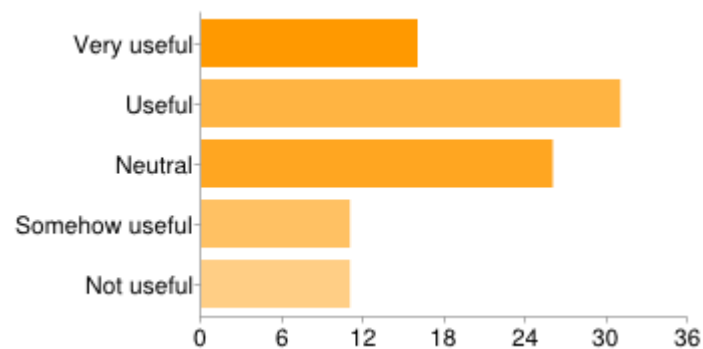
*Useful:* 32 estudiantes, 34%

*Neutral:* 5 estudiantes, 5%

*Somehow useful:* 4 estudiantes, 4%

*Not useful:* 2 estudiantes, 2%

c) Playing games.



*Very useful:* 16 estudiantes, 17%

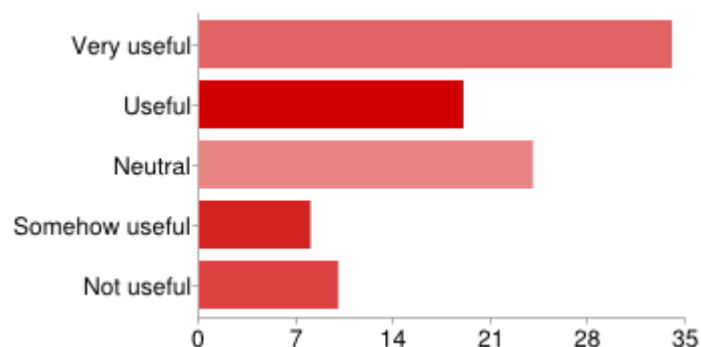
*Useful:* 31 estudiantes, 33%

*Neutral:* 26 estudiantes, 27%

*Somehow useful:* 11 estudiantes, 12%

*Not useful:* 11 estudiantes, 12%

d) Tandem exchanges.



*Very useful*: 34 estudiantes, 36%

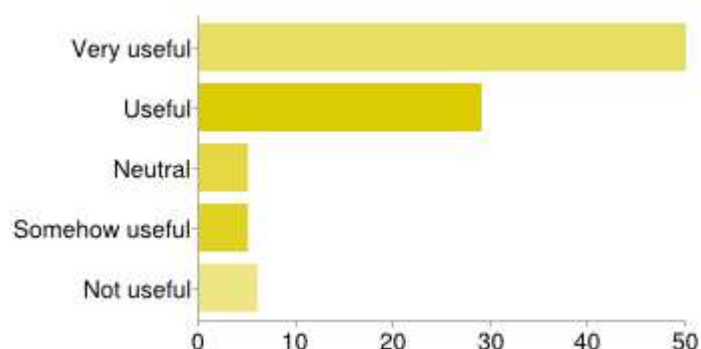
*Useful*: 19 estudiantes, 20%

*Neutral*: 24 estudiantes, 25%

*Somehow useful*: 8 estudiantes, 8%

*Not useful*: 10 estudiantes, 11%

e) Communicating with foreigners /foreign friends.



*Very useful*: 50 estudiantes, 53%

*Useful*: 29 estudiantes, 31%

*Neutral*: 5 estudiantes, 5%

*Somehow useful*: 5 estudiantes, 5%

*Not useful*: 6 estudiantes, 6%

Como podemos comprobar, tres de las opciones proporcionadas cuentan con importantes apoyos en relación a su contribución con el propósito o fin al que se les ha asociado. En el lado contrario, apreciamos cómo los juegos o intercambios parecen repartir más las opiniones y no consiguen que los alumnos las consideren de forma representativa como canales útiles para la práctica y el consecuente aprendizaje de una lengua. Con este punto concluimos la segunda parte de la encuesta para pasar a



centrarnos en las secciones y planteamientos que integran la tercera parte, centrada en las expectativas y experiencias de los estudiantes.

### **Tercera parte: Expectativas y experiencias**

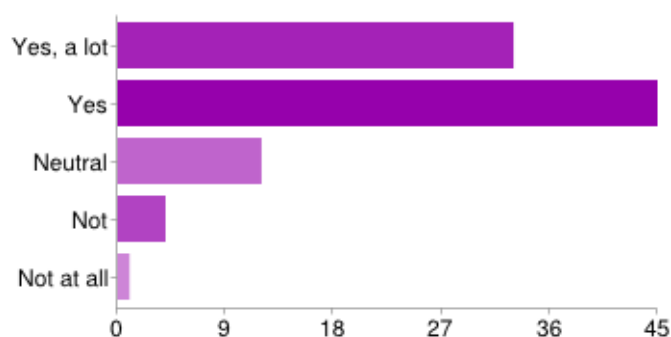
Mediante la primera pregunta, de carácter abierto, se intentan averiguar los motivos concretos que llevaron al alumno a cursar una asignatura como la que ha hecho posible la primera implementación de los materiales resultantes de la investigación plasmada en la presente tesis. También se les pide que expongan qué es lo que esperan de la asignatura en sí y de los materiales *online* empleados en ella.

Muchos alumnos afirman haber elegido seguir la asignatura por las dos principales características que en ella convergen. Por un lado, la posibilidad de ampliar conocimientos en inglés y por otro, el factor de que se trate de una asignatura *online*, lo que favorece una mayor flexibilidad y adaptabilidad a horarios y circunstancias particulares. Una parte destacable de alumnos afirma haber elegido esta asignatura con la intención de alcanzar el nivel que les permita presentarse a una prueba oficial como el *Cambridge First Certificate in English Examination* que les permita demostrar que se ha alcanzado un nivel de inglés suficiente para los requisitos académicos y educativos a los que han de dar respuesta. Otra parte bastante representativa de los alumnos considera que uno de los factores que les hizo decantarse por la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador” es el hecho de que los materiales se sigan en formato *online*. Destacan aquellas respuestas en las que puede leerse que algunos estudiantes ya han cursado otras asignaturas en inglés a lo largo de sus estudios universitarios, pero que han optado por ésta en este momento por las facilidades y posibilidades de adaptación que ofrece. Otros hacen también alusión al hecho de que se trate de una asignatura de libre elección y por la necesidad de superar un determinado número de créditos de este tipo. Sin embargo, la respuesta predominante pone el foco en el deseo de aumentar los conocimientos en inglés, alcanzar un mayor nivel de competencia lingüística, especialmente en situaciones comunicativas en la lengua meta y recordar contenidos ya aprendidos en estudios de secundaria. Uno de los factores expresados a la hora de responder a la encuesta y que tampoco podemos dejar de recoger en esta sección es la opinión de aquellos alumnos que afirman haber elegido esta asignatura siguiendo las recomendaciones de otros compañeros que ya habían seguido los materiales *online* desarrollados el curso anterior y que han mostrado una actitud muy positiva hacia la asignatura y hacia los materiales seguidos en ella. Otra respuesta destacada la hallamos en el

hecho de que algunos de los estudiantes tienen en mente pasar una temporada fuera de España tras concluir los estudios universitarios, por lo que afirman que necesitan actualizar sus conocimientos y capacidad en la lengua que nos ocupa para poder desarrollar esta experiencia de forma satisfactoria.

Tratando de conocer más factores relacionados con aspectos concretos y personales de los estudiantes, pasamos a centrarnos ahora en las respuestas emitidas en la segunda pregunta de la tercera sección del cuestionario inicial; “How many languages do you speak? Say what languages they are and how you learnt them”. La mayoría de los alumnos afirma haber estudiado, además de las dos lenguas oficiales en la Comunidad Valenciana, de forma mayoritaria inglés. Todos los alumnos lo han estudiado en el entorno escolar, algunos otros han asistido a cursos en países de habla inglesa durante los meses de verano y otros durante sus estancias de intercambio ya en el contexto universitario. Otras lenguas que los alumnos afirman haber comenzado a aprender son el francés, alemán, portugués e italiano.

En la pregunta número tres, los alumnos han de responder si disfrutaban del proceso de aprendizaje de lenguas. Una amplísima mayoría confirma este dato, en concreto, un 35% afirma disfrutar mucho del proceso y un 47% dice disfrutar del mismo. El número de indecisos representa un 13% del total y el cómputo de los alumnos que confirman no encontrarse a gusto o nada a gusto mientras se encuentran aprendiendo una lengua alcanza sólo el 5% del total. Este dato parece confirmar que nos encontramos ante alumnos que parten con un nivel de motivación bastante alto, lo que traza un punto de partida muy positivo y lleva a la necesidad de comprobar cómo evoluciona, si se mantiene, aumenta o desciende tras haber trabajado con los materiales *online* facilitados.



3. Do you enjoy learning languages?

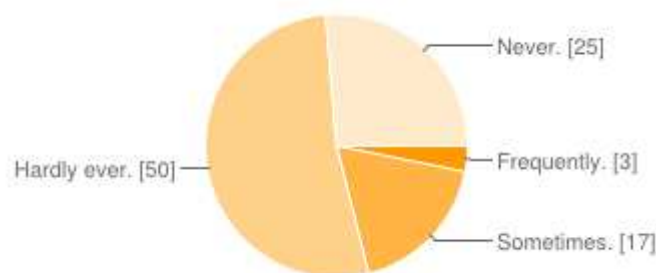
En la pregunta número seis se pide a los estudiantes que valoren qué destrezas consideran que dominan mejor y cuáles les plantean mayores grados de dificultad dentro del proceso de aprendizaje de la lengua inglesa. Esta pregunta también se planteó de forma abierta con el fin de que los alumnos pudieran hacer mención a más de una destreza si esto fuera necesario. En algunos casos las respuestas no son válidas ya que sólo se incluye el nombre de las destrezas sin especificar si se trata de aquellas en las que experimentan mayores o menores dificultades. Las respuestas son muy variadas, aunque puede detectarse una ligera mejora en la percepción de la progresión y nivel de competencia en las destrezas escritas, y en concreto en la destreza de comprensión escrita. Son muchos los alumnos que a la hora de comparar consideran que su mayor nivel de competencia puede asociarse a la comprensión escrita y el menor a la de expresión oral. También se encuentran percepciones muy diferentes dentro de una misma destreza, algunos alumnos piensan que la destreza en la que pueden llegar a mostrar un mayor grado de competencia es en la de comprensión oral, por la gran dificultad que supone llegar a entender todas las palabras escuchadas en los fragmentos empleados para la práctica. Otros, por el contrario, hablan de “Listening” como la destreza en la que pueden manifestar un mayor nivel de competencia puesto que durante muchos años han practicado viendo series y películas en lengua inglesa. También encontramos alumnos que consideran que sus mayores debilidades pueden encontrarse en aquellos aspectos relacionados con la gramática, ante todo por el hecho de haber olvidado muchos de los puntos aprendidos y asimilados en etapas educativas anteriores. Son varios los estudiantes que consideran que sus destrezas con mayor grado de competencia son las de producción, tanto escrita como oral, aunque no niegan el alto índice de errores que pueden alcanzar acometiendo dichas tareas.

Continuando con la medición de preferencias de los estudiantes, pasamos a la séptima pregunta en la que los estudiantes han de confirmar, también en un formato de respuesta abierta, si se encuentran más cómodos trabajando individualmente o en grupo. La tendencia más clara es la de aquellos alumnos que prefieren trabajar en grupo, aportando motivos de todo tipo, entre los que destacan lo mucho que se puede llegar a aprender de los compañeros. Otras personas hablan de lo mucho que disfrutan trabajando en equipo gracias a las situaciones de interacción, intercambio de ideas y ricos debates que pueden llegar a producirse. También encontramos estudiantes que afirman que se trata de un proceso mucho más ameno cuando se puede hacer con otros compañeros. Es mucho menor el número de alumnos que prefieren trabajar individualmente. Sus razones suelen estar relacionadas con una actitud perfeccionista que les

lleva a preferir hacer las cosas por sí solos. Otro de los factores señalados por muchos de ellos tiene que ver con la flexibilidad horaria y de adaptación que proporciona trabajar por cuenta propia sin tener que depender de nadie más. Un mayor grado de concentración y por ende de productividad o efectividad trabajando solo es otro motivo remarcado. Son varios los alumnos que hablan de experiencias negativas trabajando con otras personas en el pasado, por lo que éste sería uno de los motivos que les llevan a preferir el trabajo a nivel individual. Un elevado porcentaje de alumnos se muestra indeciso a la hora de elegir o simplemente confirma que no tiene una preferencia bien definida por una de las dos opciones. Otros afirman que se decantan por una opción u otra dependiendo de las circunstancias o de las características del trabajo a realizar o de los miembros que integran el grupo.

En la pregunta número ocho, se pregunta a los estudiantes cuántas horas a la semana creen que invertirán estudiando inglés durante el periodo en el que se extiende la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador”. De igual modo, se les pide que expongan qué número de horas creen que pasarán en concreto trabajando con el curso y *tester* desarrollados e introducidos en la asignatura. Muchos alumnos manifiestan no saber con certeza el volumen de tiempo que les llevará esta tarea, como tampoco tienen planificado el tiempo que invertirán en general estudiando inglés. Los que sí ofrecen datos concretos hablan de intervalos que comprenden entre las 4 y las 12 horas.

A la pregunta número nueve, sobre la frecuencia con la que mantienen conversaciones con hablantes nativos, una amplia mayoría afirma no hacerlo casi nunca, en concreto, un 53%. Los que no lo hacen nunca suman un 26%. En el lado opuesto, el de aquellos que sí mantienen contacto con personas nativas para hablar en inglés, los porcentajes son mucho menores: un 3% lo hace frecuentemente, mientras que un 18% lo hace a veces.



#### 9. How often do you speak in English with native speakers?

Un amplísimo porcentaje contesta de forma negativa a la pregunta número diez, que hace referencia al uso previo de webs, herramientas y canales online con el fin de practicar y aprender una lengua. Los pocos alumnos que sí dicen haber utilizado este tipo de vías de aprendizaje citan algunas páginas como la del British Council, la de la BBC, páginas para comprobar diferentes acentos y solucionar dudas de pronunciación de términos concretos, diccionarios *online* de diversa índole, *La mansión del inglés*<sup>31</sup> o *Duolingo*<sup>32</sup>. El objetivo de esta pregunta era comprobar el nivel de familiaridad que los alumnos tienen a la hora de trabajar con materiales desarrollados e implementados a través del canal *online*.

Pasamos a la pregunta número 11, también de carácter abierto, en la que los alumnos han de responder si mantienen un contacto regular con la lengua inglesa, por ejemplo, haciendo uso de videojuegos, visionando películas, escuchando canciones o la radio, leyendo la prensa, etc. Se pretende con esta pregunta observar el grado de contribución que pueden ejercer algunas herramientas adicionales durante el proceso y ver el efecto que pueden llegar a tener. A pesar de que un importante número de estudiantes afirma no hacer nunca uso de este tipo de recursos, son muchos los que sí confirman que ven series, películas y programas de televisión en la lengua meta, así como también son muchos los que afirman escuchar mucha música en inglés e interesarse por el significado de las canciones. Este hecho también hace pensar que partimos de un grado de motivación alto, como también lo es el interés claro por mejorar los conocimientos en la lengua de la que nos estamos ocupando.

La duodécima pregunta tiene igualmente el objetivo de comprobar el nivel de exposición previo a la lengua inglesa y saber exactamente de qué situación se parte. Los estudiantes son preguntados si han vivido alguna

<sup>31</sup>*La Mansión del Inglés*: <http://www.mansioningles.com/> (última consulta: 30/06/2015).

<sup>32</sup>*Duolingo*: <https://es.duolingo.com/> (última consulta: 30/06/2015).

vez en un país de habla inglesa y durante cuánto tiempo se ha extendido dicha estancia. Son muchos los que nunca han disfrutado de una experiencia de estas características, pero son superados por aquellos que sí han pasado un periodo, aunque sea breve, en el extranjero aprendiendo inglés gracias al contacto con la lengua que supone el vivir en contextos nativos. La tendencia mayoritaria es la de aquellos que han pasado meses sueltos de verano en ciudades de habla inglesa especialmente de Reino Unido e Irlanda, siendo muy inferior el número de alumnos que ha pasado algún periodo breve de tiempo en países de otros continentes como EE.UU. También se encuentran casos de estudiantes que han extendido su estancia durante más tiempo, pero en otras ciudades europeas como alumnos de intercambio.

### **Cuarta parte: Estilos de aprendizaje**

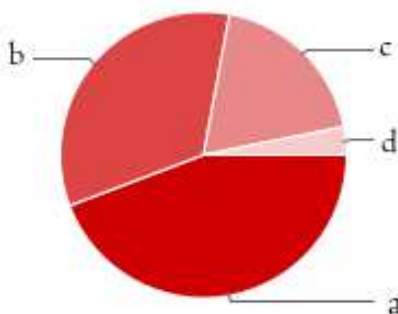
Nos ocupamos a continuación de la cuarta parte del cuestionario, titulada “Learning Styles”, volviendo a la tipología de respuesta cerrada, lo que nos permitirá acceder a gráficos de resultados que ayudarán a visualizar con mayor claridad las tendencias recogidas.

La primera de las preguntas incluidas en esta parte se centra en los modos en los que puede tener lugar el aprendizaje de una lengua. Se ha pedido a los estudiantes que indiquen cuál consideran que es el mejor modo de aprender una lengua, siendo las opciones ofrecidas las siguientes:

- a) “A face to face course in the classroom with a teacher”
- b) “A face to face course using technology in the classroom”
- c) “An online course being assisted by a teacher”
- d) “A self-access online course working by yourself”

Esta misma pregunta se formula también en la encuesta final con el fin de comprobar si hay algún cambio de tendencia tras haber experimentado con las modalidades de aprendizaje que implica trabajar con los materiales *online* desarrollados. Como puede observarse en el gráfico posterior, la tendencia mayoritaria es la más tradicional, existiendo una preferencia clara por los cursos presenciales en los que está presente la figura de un profesor. Un 44% de los estudiantes se decanta por esa opción. Le sigue de cerca la opción *b*, la del curso presencial utilizando los medios tecnológicos oportunos en el aula. Esta opción cuenta con un 34% de apoyo. Si sumamos ambos porcentajes, hallamos que un apabullante 78% de los alumnos encuestados apuestan por el curso de inglés presencial. En el lado contrario se encuentran los que muestran

preferencias por un curso de inglés *online* recibiendo ayuda por parte de un profesor, que sería el formato en el que se plantea la asignatura de la que nos estamos ocupando y el contexto en el que tiene lugar el estudio al que estamos haciendo referencia. Un total de 18 alumnos, lo que representa un 19% del total, confía más en esta opción. Por último se encuentra el 3% de alumnos que confirma como opción prioritaria la de acceder a un curso *online* de forma totalmente independiente. De estos datos se deduce que, antes de trabajar con los materiales, son muchos más los alumnos que apuestan por las opciones de corte más tradicional, en detrimento de aquellas emergentes que relegan al profesor a papel de seguimiento y supervisión. Será interesante comprobar, cuando analicemos los datos de la encuesta final, si se ha producido algún tipo de cambio o variación en los porcentajes tras el estudio o si por el contrario, los alumnos mantienen sus opiniones y tendencias en base a lo experimentado a lo largo de sus trayectorias formativas.



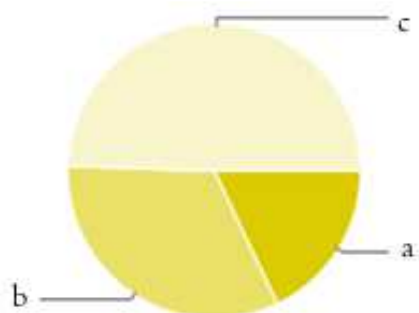
1. I consider that the best way to learn a language is:

En la segunda pregunta de esta sección, los estudiantes deben elegir qué opción consideran más adecuada en el contexto concreto en el que nos encontramos, es decir, en el proceso de seguimiento de un curso *online* de inglés. Las tres opciones que aquí se plantean son:

- a) “Self-access learning (learning online without a tutor)”
- b) “Autonomous learning (learning guided by a tutor)”
- c) “Blended learning (both combined)”

Los resultados son los siguientes: un 18% muestra un mayor nivel de preferencia por trabajar *online* de manera individual con los materiales sin ser apoyado o supervisado por un tutor. Un 33% apuesta más por trabajar *online* pero poder contar con el seguimiento de un tutor, en una modalidad, que como ya hemos hecho referencia anteriormente, se conoce como aprendizaje autónomo. Por último, la opción con más apoyo es la del aprendizaje combinado (49%), alternando, por tanto, las

figuras del aprendiz autónomo, que accede individualmente a los materiales y trabaja con ellos de forma independiente en algunas de sus secciones, pero sabiendo que también existe la figura de un tutor que emitirá *feedback* concreto en aquellas secciones que no permitan el *feedback* automático. El tutor será asimismo la figura a la que poder acudir en caso de duda o de bloqueo durante el desarrollo de las actividades que componen los materiales. En el caso de esta pregunta, será igualmente interesante volver a los resultados una vez concluido el proceso de trabajo con los recursos implementados para comprobar los posibles efectos que han podido tener en los estudiantes.



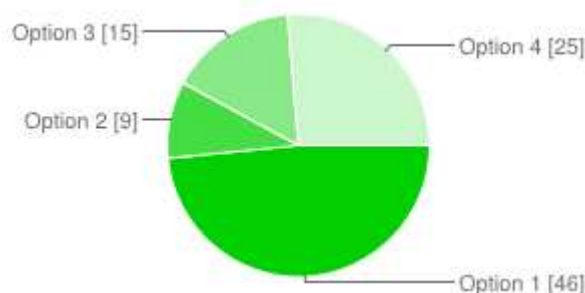
2. Which learning modality would you prefer for this subject?

La tercera pregunta de la sección se centra en recabar datos sobre las preferencias de los estudiantes para la práctica de las destrezas orales y en base a ellas poner a su disposición unas modalidades u otras o poner más ahínco en unas que en otras. Exponemos a continuación la explicación que reciben los estudiantes antes de decantarse por una opción u otra:

*“As for the practice of the speaking skills, the materials that we are going to use for this course comprise several modalities of speaking practice. - Option 1: Students will have to record their answers by using any voice recorder and will have to upload them onto PoliformaT. This modality helps students to improve their pronunciation, to practice ways to give accurate and relevant answers to different questions concerning different topics and to increase their vocabulary. This modality provides opportunities to get oral practice and to feel more confident and fluent. - Option 2. Students interact in groups communicating with each other, with the teacher or with native speakers of English through online simulations of face to face meetings. This modality helps students to develop their oral communicative skills, to get oral practice in real contexts of use, and to raise their awareness of the English-speaking culture. - Option 3. Students interact in groups communicating with each other, with the teacher or with native speakers of English through group meetings in the classroom. The benefits of this modality are the same as stated in option 2. - Option 4. A combination of all of the above”*



En base a dicha explicación, pasamos a desgranar los resultados obtenidos. Un destacado 48% de los estudiantes muestra su preferencia por la posibilidad de grabar las respuestas y subirlas a una base de datos que permita la posterior corrección y emisión de *feedback* por parte del tutor. En el caso de las respuestas a la segunda pregunta encontramos un dato sorprendente; a pesar del amplio apoyo que en preguntas precedentes recibían las modalidades tradicionales de aprendizaje presencial, tan sólo un 9% del total de encuestados apoya la opción de participar en sesiones *online* en grupo en las que poder interaccionar con otros estudiantes, con el profesor e incluso con hablantes nativos de la lengua. Si el factor que explica que el porcentaje sea tan reducido es que el canal mediante el cual tiene lugar la comunicación es *online*, lo comprobaremos al contrastar estos datos con los de la encuesta final. La opción tres, que elimina dicho componente (*online*) cuenta con más apoyos, aunque de forma muy modesta también, un 16% del total de encuestados. La cuarta opción, que implica la combinación de todas las posibilidades alcanza un apoyo del 26%.



3. Which option are you going to choose for the Speaking online tasks (included in the *FCE Online Course and Tester*)?

Las siguientes tres preguntas siguen el formato abierto para que los alumnos puedan exponer libremente y con claridad los motivos que les han llevado a preferir una u otra opción. Aquí ya encontramos explicaciones que ayudan a entender las discrepancias halladas en las respuestas a la pregunta anterior si las comparamos con las respuestas sobre tendencias relativas a modalidades de aprendizaje observadas en preguntas precedentes. La opinión más extendida es la de la necesidad de poder contar con flexibilidad para el desarrollo de las actividades, lo que lleva a preferir trabajar independientemente en el lugar y momento en el que les sea posible, de ahí que la opción uno de la tercera pregunta cuente con tanto apoyo. Por el contrario, son también muchos los que defienden la idoneidad de interaccionar en grupo para poder compartir experiencias con otras personas y poder sentir que verdaderamente se está progresando en el desarrollo de las competencias comunicativas en la lengua inglesa.

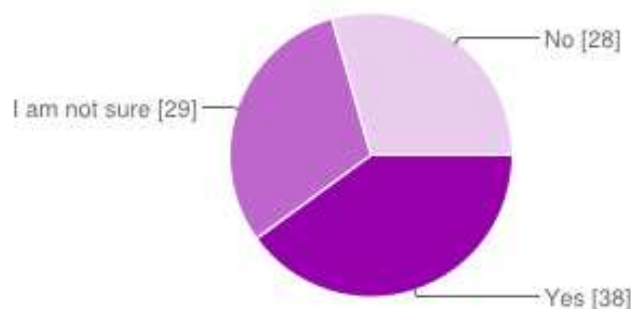
La respuesta a la pregunta número cinco es casi unánime. Casi todos consideran lo útil que resulta recibir *feedback* que ayude a encaminar y reconducir el proceso formativo y el importante papel que éste tiene de cara a mejorar y ampliar conocimientos.

La sexta pregunta se ocupa de recoger opiniones acerca de la utilidad de las simulaciones de examen. Las respuestas se muestran bastante divididas entre aquellos que creen que les serán útiles de cara a reducir el nivel de ansiedad y estrés experimentado en el momento de realizar un examen oficial. La percepción es que a pesar de lo repartidos que están los resultados, es algo mayor el número de estudiantes que se decantan por la otra opción, el hecho de que una simulación de examen les terminará ayudando más para prepararse mucho mejor a nivel de contenidos y tipología de ejercicios de cara a la realización de la prueba definitiva. Encontramos alumnos que no eligen entre ambas opciones y prefieren apostar por una combinación de las mismas, considerando que una mejor preparación también puede conducir a menores niveles de estrés.

### Quinta parte: Conocimiento del *MCERL* y del examen FCE y su versión informatizada

Por último, pasamos a centrarnos en la última sección del cuestionario. En este último apartado, se pretende averiguar el conocimiento acerca del examen oficial, del que también nos hemos venido ocupando, con el que cuentan los alumnos antes de trabajar con los materiales. En el caso de esta sección, puesto que el objetivo es simplemente comprobar los conocimientos de los alumnos, pasamos a mostrar los resultados de forma esquemática, indicando el número exacto de estudiantes y su correspondiente porcentaje.

1. Have you heard about the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*?



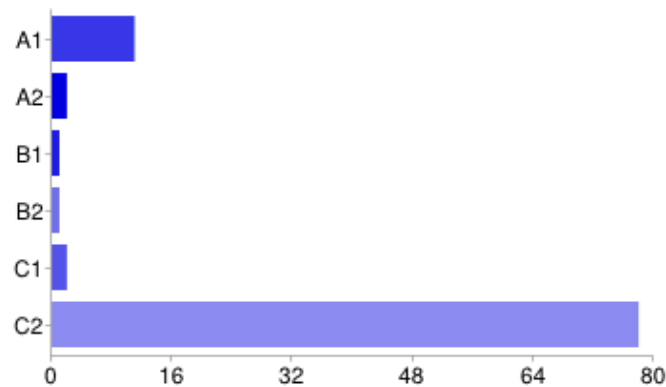
Yes: 38, 40%

I am not sure: 29, 31%

No: 28, 29%

Como podemos comprobar, tan sólo un 40% de los estudiantes afirma con rotundidad haber oído hablar del marco de referencia.

2. Which of the following levels of language of the *CEFRL* is the highest one?



A1: 11, 12%

A2: 2, 2%

B1: 1, 1%

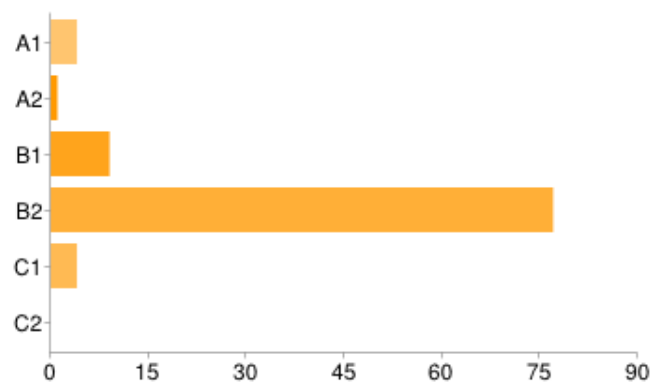
B2: 1, 1%

C1: 2, 2%

C2: 78, 82%

Un 82% ha contestado con éxito la pregunta, lo que lleva a pensar que conocen con claridad la escala de niveles.

3. What level of English does the *First Certificate in English* certify?



A1: 4, 4%

## Capítulo 5

A2: 1, 1%

B1: 9, 9%

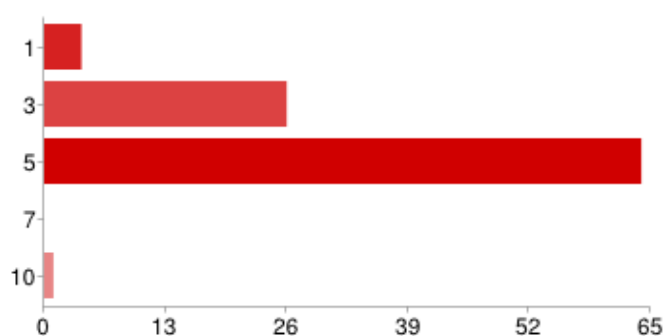
B2: 77, 81%

C1: 4, 4%

C2: 0, 0%

Como puede verse, también es amplia la mayoría de alumnos que saben con claridad a qué nivel equivale el examen oficial al que hemos venido haciendo referencia en diferentes secciones del trabajo presentado.

### 4. How many parts does it have?



1: 4, 4%

3: 26, 27%

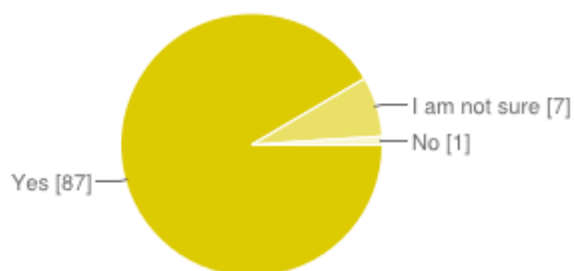
5: 64, 67%

7: 0, 0%

10: 1, 1%

El 67% ha contestado con éxito, lo que muestra que una gran mayoría de los estudiantes que van a comenzar a trabajar con los materiales ya controlan la estructura básica del examen oficial meta.

### 5. Are oral skills evaluated by it?



*Yes:* 87, 92%

*I am not sure:* 7, 7%

*No:* 1, 1%

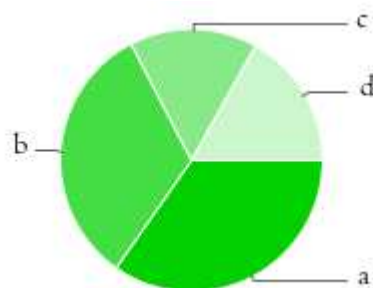
Una amplia mayoría sabe que las destrezas orales son recogidas en dicha prueba.

6. Do you have any official English certificates? If yes, which one(s)?

Una amplísima mayoría confirma no contar con certificados oficiales que demuestren en qué nivel de adquisición de la lengua inglesa se encuentran. En torno a cinco alumnos del total sí reconocen tener certificados oficiales entre los que se encuentran el *Preliminary English Test* (PET) y el *Key English Test* (KET). Varios alumnos encuestados ya se encuentran en posesión del FCE y otros dos afirman contar también con el *Cambridge Certificate in Advanced English* (CAE). Además algunos hacen alusión a la superación de algunos cursos en la Escuela Oficial de Idiomas. Un alumno afirma haber realizado el examen TOEFL hace algunos años.

7. Are you planning to take the FCE Exam?

Ésta es una pregunta de gran importancia para los fines que nos ocupan, puesto que resulta necesario saber qué número de alumnos tendría en mente enfrentarse a la prueba oficial en base a la que ha tenido lugar gran parte de la fase de desarrollo de los materiales de aprendizaje. Un 35% de los encuestados desearían hacer el examen en su formato tradicional (opción *a*) y un 33% en el formato asistido por ordenador (opción *b*). Estos datos indican que un porcentaje muy alto de los alumnos estaría pensando hacer este examen, en concreto un 68% del total. En el lado contrario nos encontramos un 16% que ya tiene el título correspondiente a este nivel (opción *c*) y un 17% que no tiene en mente presentarse a esta prueba oficial (opción *d*).



Así concluimos la sección destinada a presentar y analizar los datos obtenidos a partir de la encuesta inicial. A continuación nos ocupamos de la encuesta final. Este hecho nos permitirá comprobar cómo han

evolucionado las respuestas una vez se ha trabajado con los recursos y materiales *online*.

## Encuesta final

En este punto pasamos a desgranar y analizar los datos obtenidos a partir de la encuesta final, de un modo similar a como hemos venido trabajando en los resultados de la anterior encuesta. Como hemos señalado anteriormente, esta encuesta ha sido respondida por un total de 49 alumnos, algo más de la mitad de los estudiantes que respondieron a la encuesta inicial. No puede dejarse de lado el hecho de que uno de los requisitos para completar esta encuesta era la superación del 100% de los contenidos del curso. Como apreciación adicional cabe indicar que a los estudiantes que no han completado el curso en su totalidad les fue remitido un *email* con la siguiente petición:

*Choose the reason why you have not been able to finish the InGenio FCE Online Course:*

- 1. Lack of time*
- 2. Lack of motivation*
- 3. Low level of English*
- 4. The inappropriateness of the online learning format.*
- 5. Unattractive online course.*
- 6. Incompatible/unsuitable operating system of your PC/laptop.*
- 7. Any other reasons (To be specified).*

Casi todos los estudiantes que han respondido al *email* han señalado que la causa es la número 1. Una minoría ha indicado también que su razón sería la número 3.

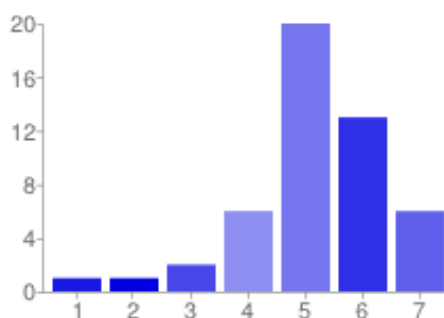
La encuesta final tiene como objetivo recoger al detalle las opiniones de los estudiantes en base a las percepciones que han tenido al trabajar con una amplia muestra de los materiales. Como veremos, nos ocuparemos de aspectos muy diversos relacionados con todas las vertientes que intervienen en el proceso, desde los contenidos en sí a la propia plataforma *online* utilizada. Se considera que los resultados de la presente encuesta serán claves de cara a la validación de todo el trabajo y la investigación llevados a cabo en la tesis. Otro dato a destacar es el hecho de que también servirá para contrastar algunas de las percepciones de los estudiantes antes y después de haber trabajado con los recursos, lo que

contribuirá a percibir con claridad los posibles efectos que han tenido los mismos en las tendencias mostradas al inicio del curso. La mayor parte de las respuestas a las preguntas han sido diseñadas en base a una escala *Likert* consistente en siete niveles, siendo siete el indicador de “muy de acuerdo” y uno “muy en desacuerdo”.

## Sección A: Aspectos generales

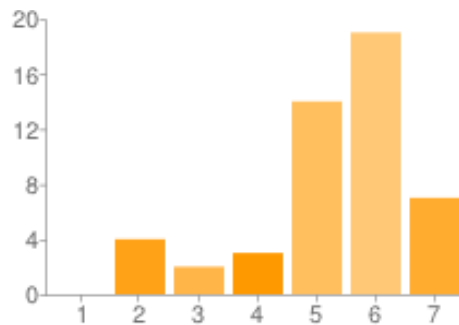
La primera sección se centra en la validación de los aspectos generales de los materiales desarrollados, implementados y ya utilizados por un grupo de casi 100 estudiantes. A pesar del número inicial de participantes, la muestra se reduce a la mitad ya que sólo se consideran válidas las opiniones de todos aquellos que han completado el primer módulo del curso. Recordamos que nos centraremos en la validación de la parte correspondiente al curso.

La pregunta número uno; “the interface is user-friendly”, combina dos puntos de validación. Por un lado nos encontraríamos comprobando la percepción por parte de los estudiantes de la interfaz de la plataforma *InGenio* y por otro lado el diseño propio del recurso *FCE Online Course*. Los resultados son muy positivos, ya que si sumamos los apoyos a las opciones de respuesta más altas, es decir, de la que podemos considerar neutra (4) hacia arriba (5, 6 y 7), el porcentaje es muy clarificador y podemos concluir que un 80% de los estudiantes la considera adecuada para el uso. Los porcentajes exactos son los siguientes: un 41%, el porcentaje más alto de todas las opciones, ha elegido la opción número 5; un 27% ha optado por la opción 6; un 12% se ha decantado por la opción más alta, la número 7. En el lado opuesto, encontramos que los porcentajes son mucho más reducidos. Un 12% da su apoyo al punto 4, la opción intermedia. El mismo porcentaje, un 2%, es el que reciben las opciones más bajas, 1 y 2, y un 4% del total de estudiantes da su apoyo al valor 3.



1. The interface is user-friendly.

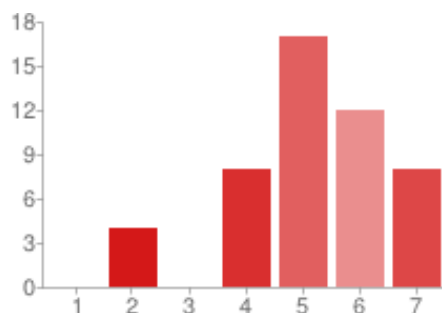
En la segunda pregunta, los estudiantes han de valorar si la navegación es intuitiva. Un dato muy positivo es que la opción de respuesta más negativa no cuenta con apoyos. El resto de porcentajes son los siguientes: la respuesta 2 recibe un 8% de los apoyos; la 3 es la elegida por el 4% de los encuestados; la 4, respuesta intermedia, por el 6%; la 5 por el 29%; la 6 por el 39%; la 7 por el 14%. Si sumamos los porcentajes de las opciones con más apoyo, un 82% del total opta por las opciones más altas, datos que confirman este punto y validan la estructura y diseño de la plataforma y del curso desarrollado.



2. The navigation is intuitive.

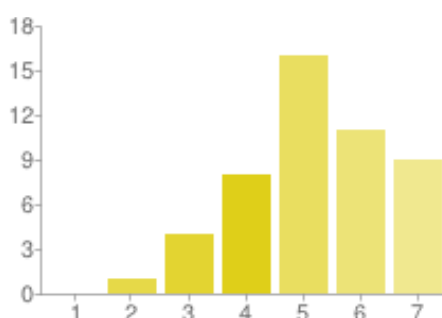
En la pregunta tres, el objetivo es comprobar cómo sería recibido el curso por alguien que no está muy acostumbrado a la utilización de recursos informáticos y que por tanto no cuenta con un nivel muy alto de competencia digital. Consideramos que es importante prestar atención a este detalle, no ya de cara a la validación del curso, pues ya conocemos que los receptores son en su mayoría nativos digitales, sino de cara al uso general de la plataforma *InGenio* y a la posible realización del curso en el futuro por parte de usuarios independientes. Al igual que ocurría en preguntas anteriores, también aquí los resultados son bastante contundentes. El porcentaje total de estudiantes que apoyan las tres opciones más positivas es del 75%, siendo la 5 y 6 las que más apoyos reciben, en concreto, la primera de ellas logra un 35% de apoyo y la segunda un 24%. Dentro de la escala, la 7 recibe el 16%. En la parte baja de los resultados, podemos ver cómo ni la opción 1 ni 3 reciben ningún apoyo. La número 2 obtiene un 8% y la 4 un 16%. De nuevo podemos afirmar que de acuerdo con las opiniones mostradas por usuarios del curso y de la plataforma *online*, queda validado el planteamiento, relacionado con el grado de intuición a la hora de trabajar con ellos.





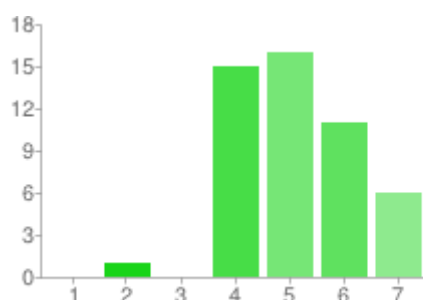
3. It is easy for someone with minor computer skills to use the Course and Tester.

En la pregunta cuatro también nos centramos en los gráficos y símbolos empleados y preguntamos por lo claros que éstos resultan a los estudiantes. De nuevo, un aspecto muy positivo se encuentra en el hecho de que la puntuación más baja no haya sido elegida por ningún estudiante y que la número 2 sólo reciba el voto de una persona, y por tanto el 2% del total. La respuesta 3 es elegida por un 8% de los alumnos y la neutra por el 16%. En el lado contrario, que sirve para validar los elementos por los que se ha preguntado en el presente ítem, comprobamos cómo el porcentaje total es de un 73%, que se estructura de la siguiente manera: opción 5, 33%; opción 6, 22% y opción 7, 17%.



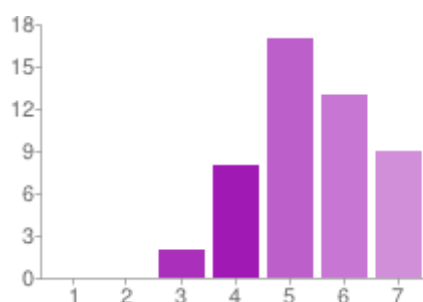
4. The graphics / symbols are clear to the user.

La pregunta número cinco quedó planteada de la siguiente manera: “The layout (use of colours, fonts, icons) is appealing to me”. En esta pregunta se detecta una muy ligera reducción del apoyo por parte de los estudiantes si lo comparamos con preguntas precedentes, aunque las opciones más positivas siguen contando con una mayoría muy clara, en concreto con un 67% del total (33% para la opción 5, 22% para la opción 6 y 12% para la 7). El apoyo a las opciones más negativas es muy bajo, tan sólo un 2% del total. Por el contrario, lo llamativo de los resultados en este caso es el porcentaje, algo más alto de lo que está siendo habitual, que recibe la opción neutra, un 31% del total.



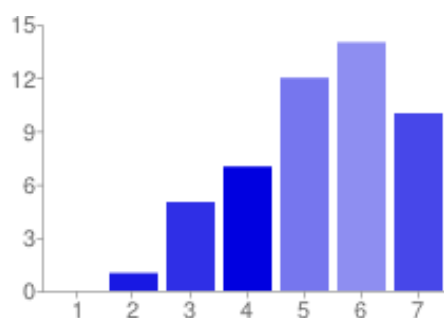
5. The layout (use of colours, fonts, icons) is appealing to me.

Nos centramos ahora en la sexta pregunta; “the language input is meaningful and interesting”. La presente pregunta se formuló con la intención de que los alumnos también pudieran aportar su opinión sobre el contenido lingüístico en sí recogido en los materiales presentados. Las respuestas validan claramente la hipótesis planteada, ya que las opciones positivas alcanzan un apoyo total del 78%. La opción neutral logra un 16% y el 4% restante va dirigido a la opción 3.



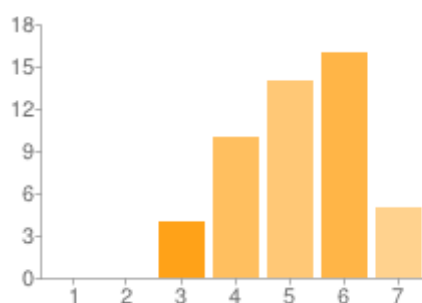
6. The language input is meaningful and interesting.

El diseño, grabación y edición propia de los audios empleados para su utilización como componentes esenciales en los materiales hace que la pregunta número siete sea especialmente útil de cara a la validación de los recursos. Un aspecto muy positivo es que ningún alumno se ha decantado por la opción 1, la más negativa dentro de la escala planteada y tan sólo uno de ellos ha dado su apoyo a la opción 2, lo que representa un 2% del total. La número 3 logra una representación del 10% y la neutral, el 14% del apoyo. En el lado contrario, garantizando la validación de este componente clave en los materiales, encontramos al 73% de los estudiantes, que mayoritariamente, una vez más, confirman la validez del aspecto planteado (24% para la opción 5, 29% para la 6 y un elevado 20% para la máxima puntuación).



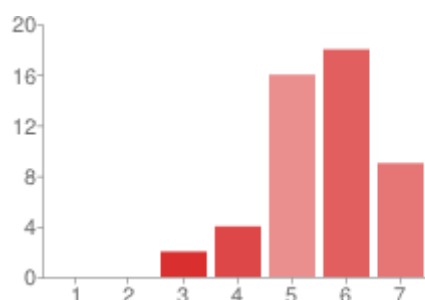
7. The audio input is clear and loud enough.

Otra de las novedades incluidas en los materiales y ya tratadas en secciones precedentes de la tesis hace referencia a las grabaciones *Polimedia*, cuyo propósito y utilidad ya han sido también relatados con anterioridad. Resulta muy positivo que en esta ocasión, pregunta ocho, ni la opción 1 ni 2 de la escala reciban puntuación. La opción 3 y la neutral logran un 8% la primera y un 20% la segunda. En el lado más alto de la tabla, vemos como la validación queda garantizada gracias a la recepción de un total del 72% del apoyo (29% va dirigido a la opción 5, un 33% a la 6 y un 10% a la 7).



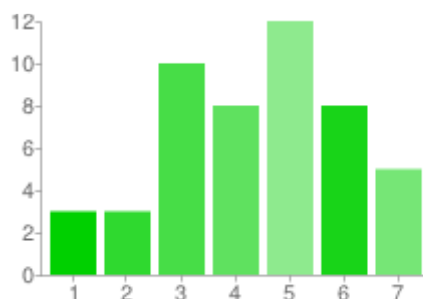
8. The *Polimedia* recordings are useful and relevant.

La pregunta número nueve hace referencia a la relevancia y utilidad de los contenidos del curso. Los resultados demuestran que los estudiantes han considerado que así es, dando su apoyo casi unánimemente a las tres opciones más altas de la escala, en concreto un 88% del total (33% en el caso de la opción 5, un 37% para la opción 6 y un 18% para la 7). Ningún estudiante ha recurrido a las dos opciones más negativas, un 4% a la opción 3 y un 8% a la opción neutral. Estos resultados validan con claridad los dos parámetros medidos a través del presente ítem.



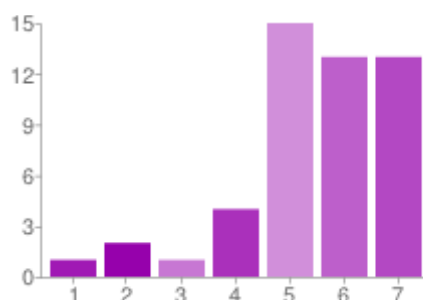
9. The Course contents are useful and relevant.

La número 10 pertenece exclusivamente a la validación de la herramienta *FCE Online Tester*, por lo que no la tomaremos en consideración en el presente estudio. En este punto, nos centramos en la pregunta número 11, que trata un aspecto exclusivo del curso, los contenidos teóricos. En la sección en la que se explicaba la estructura del curso, ya ha quedado patente el propósito y relevancia con la que éstos fueron planteados e implementados dentro del curso. Lo que se trata de averiguar a través de la pregunta que nos ocupa es si los estudiantes consideran que se ha incorporado un número suficiente de este tipo de contenidos, fundamentalmente de corte gramatical, ubicados en las secciones “Use of English” y para aclarar puntos concretos de estructura y contenidos de las secciones de expresión escrita o “Writing”. Presentamos en primer lugar los porcentajes antes de proceder con el análisis de los mismos: opción 1, 6%; opción 2, 6%, opción 3, 20%, opción 4, 16%; opción 5, 24%; opción 6, 16% y opción 7, 10%. Como puede verse, en este caso el porcentaje de apoyos a las opciones más positivas es inferior si lo comparamos con los porcentajes de preguntas anteriores. En este caso, es un 50% del total el que considera que los contenidos teóricos incluidos hasta el momento son suficientes. La reducción de apoyos, y por tanto las dudas acerca de que este punto pueda quedarse así en el curso sin modificaciones tras la validación, pueden deberse a varios motivos. El primero es que no se haya considerado que se ha estado trabajando únicamente con la primera parte del curso y por tanto, los estudiantes echen en falta contenidos que sí están presentes en la segunda parte. También puede considerarse que las secciones teóricas presentes han de ampliarse con más datos, aunque éste es un punto que ya ha quedado validado en la fase de diseño al comprobar los requisitos y competencias que engloba y requiere el nivel B2 de inglés, tal y como queda recogido en el *MCERL*. En todo caso, lo que sí queda patente es que un amplio porcentaje de alumnos mantiene una actitud u opinión algo más “conservadora” o tradicional en este punto, ya que se sigue considerando que es necesario que todo curso de idiomas mantenga las explicaciones teóricas, sobre todo en la vertiente gramatical, como elemento obligatorio y vertebrador.



#### 11. The theoretical contents are sufficient.

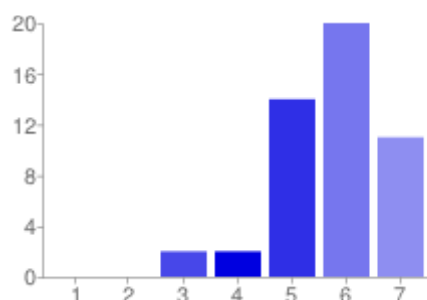
Los resultados en la pregunta número 12 son muy distintos, ya que un amplísimo porcentaje del total considera que los contenidos prácticos sí son suficientes. El número de respuestas positivas alcanza el 85% (31% alcanzado por la opción 5 y un 27% tanto por la 6 como por la 7). En la parte negativa, un 2% por el 1, un 4% por el 2, un 2% por el 3 y un 7% por la opción neutral. Queda por tanto de manifiesto que los estudiantes consideran que el curso cuenta con suficiente material para la práctica de la lengua, por lo que de cara a la revisión de los contenidos para su mejora, la ampliación de esta vertiente del curso no sería una prioridad.



#### 12. The practice contents are sufficient.

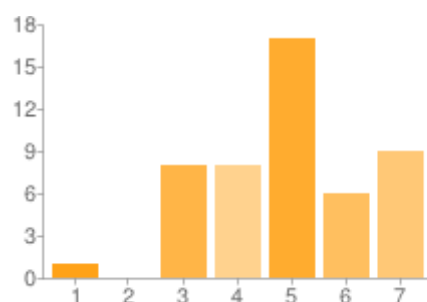
La pregunta número 13 hace referencia a un aspecto también muy contrastado y estudiado durante la fase de diseño y desarrollo del curso, nos referimos al nivel de los contenidos presentes en el mismo. De todos modos, no se quería dejar de lado cómo los estudiantes han percibido el nivel a la hora de trabajar con los materiales planteados y poder comprobar a través de sus opiniones si efectivamente se han tomado las decisiones adecuadas o si por el contrario los estudiantes detectan algún tipo de incoherencia o desfase en lo que respecta a este punto. Los resultados son contundentes, ya que casi por unanimidad, con un 92% de apoyos, los estudiantes han elegido las tres opciones que reflejan estar muy de acuerdo con el nivel planteado por los recursos (29% recibido por la opción 5, un muy elevado 41% por la 6 y un también destacable 22%

por la 7). Las opciones 1 y 2, en la parte negativa de la escala, no logran apoyos. Las opciones 3 y 4 alcanzan un 4% cada una.



13. The level is ok (B1 - B2).

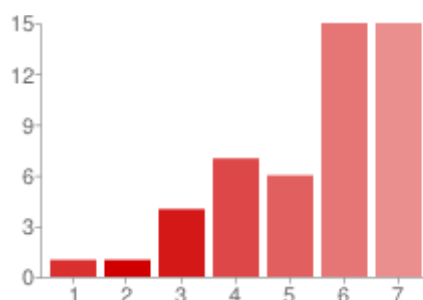
A través de la cuestión número 14, se ha tratado de averiguar cómo han percibido los estudiantes el tiempo con el que han contado para completar el curso, lo que sirve también para calcular qué periodo de tiempo sería necesario para completar el curso en su totalidad. La pregunta quedó formulada de la siguiente manera: “One semester was enough to complete all the tasks”. Los resultados muestran una división de opiniones mucho mayor que la observada en planteamientos anteriores, aunque siguen siendo las tres opciones de confirmación del postulado las que alcanzan un porcentaje mayoritario, en concreto un 65% del total. Destaca la opción número 5, que logra un 35% de apoyo. Son también muchos alumnos los que consideran que las opciones más cercanas a su opinión serían la 3, con un 16% del total de respuestas, el mismo porcentaje alcanzado por la opción neutral. Por el contrario, la opción 2 no logra apoyos y la 1 es la elegida por sólo un alumno (2%).



14. One semester was enough to complete all the tasks.

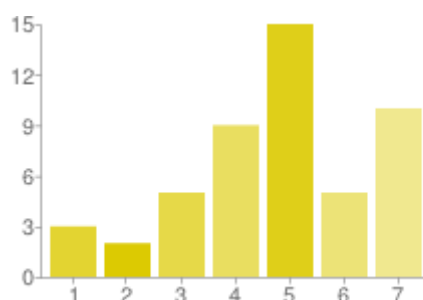
Otra pregunta con la que se indaga en la adecuación y relevancia de los contenidos teóricos en el curso es la número 15; “I took a look at the theory sections in each unit before starting to do the exercises”. Como puede verse, a través de este ítem se intenta comprobar si los estudiantes han recurrido a los contenidos teóricos antes de hacer frente a las

secciones de corte práctico. Los resultados son también muy clarificadores y contundentes. Un muy elevado 31% es el porcentaje alcanzado por las opciones más positivas de la escala, la 6 y la 7, que unido al 12% de la opción 5, también clasificada en el sector de respuestas positivas, suman un 74% total. El 26% restante se distribuye de la siguiente manera: opción 1, 2%; opción 2, 2%, opción 3, 8% y opción 4, 18%. Esta pregunta, junto con la que hemos tratado anteriormente, valida la presencia y relevancia de los contenidos teóricos en el curso y también muestran cómo los alumnos siguen considerando necesarias estas secciones en los recursos destinados al aprendizaje de una lengua.



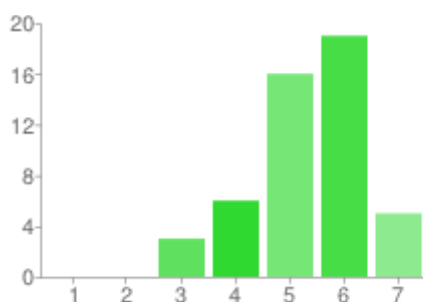
15. I took a look at the theory sections in each unit before starting to do the exercises.

Al igual que ocurre en el caso de los contenidos teóricos, también se ha decidido comprobar si los estudiantes han visionado las grabaciones *Polimedia* antes de trabajar con los ejercicios. Los resultados no alcanzan la contundencia observada en las respuestas a la pregunta anterior. Por el contrario, en este caso se percibe una mayor división de opiniones. A pesar de esta afirmación, el porcentaje de respuestas positivas es una vez más claramente mayoritario, un 61% (31% recogido por la opción 5, 20% por la 6 y un destacable 20% por la 7). El porcentaje alcanzado por la opción neutral es también bastante elevado, recibiendo un 18% del total y también es algo más alto del habitual el porcentaje que suman las opciones negativas, un 20%, que se distribuye de la siguiente forma: la número 1, un 6%; la 2, un 4% y la 3, un 10%. Si lo comparamos con la pregunta anterior, podríamos afirmar que los estudiantes han considerado algo más relevante leer los contenidos teóricos que visionar las grabaciones *Polimedia*, que en algunos casos también incorporan la teoría necesaria, o al menos relevante, para la realización de las actividades prácticas planteadas en el curso.



16. I watched the *Polimedia* recordings in each unit before starting to do the exercises.

A través de la pregunta 17 nos adentramos en cómo los alumnos perciben la adecuación del curso a las modalidades de aprendizaje basadas en un grado de independencia y autonomía superior al de otras posibles formas de afrontar el proceso formativo. El enunciado es el siguiente: “The Course and Tester encourage autonomous / independent learning”. Los datos recogidos de las respuestas apuntan a que se puede ser optimistas en cuanto a la consecución de objetivos en este sentido, pues sólo un 6% de los estudiantes se muestra más negativo y da su apoyo a la opción 3 de la escala. Un 12% del total apoya la opción neutral, por lo que el 82% es el porcentaje que recogen las tres opciones superiores, en concreto un 33% del apoyo va dirigido a la respuesta 5, un 39% a la 6 y un 10% a la más elevada. La suma total de respuestas afirmativas permite confirmar la validación y adecuación de los materiales desarrollados a un entorno o contexto de aprendizaje independiente y autónomo.

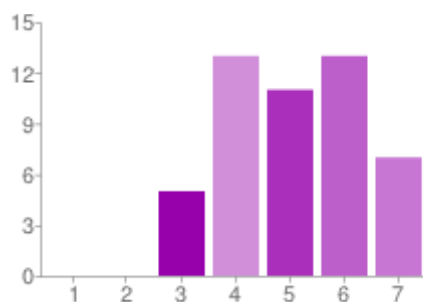


17. The Course and Tester encourage autonomous / independent learning.

Un complemento del aprendizaje autónomo es la figura del tutor, sobre el que se pregunta en la cuestión decimoctava. En concreto los estudiantes han valorado si han contado con la suficiente ayuda del tutor cuando ésta ha sido necesaria. Llama la atención el porcentaje algo más elevado de lo normal obtenido en el caso de la opción neutral, un 27%. Las dos opciones más negativas no reciben apoyos mientras que la número 3 alcanza un 10% del total. Esto indica que, de nuevo, es mayoritaria la tendencia positiva, con un total de 63% del total de apoyos (22% para la opción 5, 27% para la 6 y 14% para la 7). El elevado porcentaje de

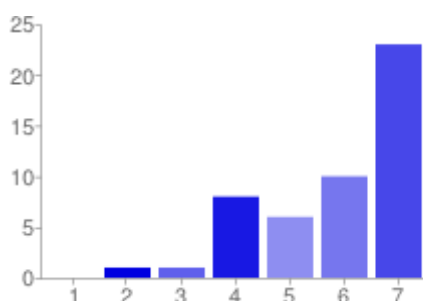


indecisos puede deberse a que muchos de los estudiantes que han participado en esta primera fase de implementación de los materiales han optado por no contactar con los tutores. El hecho de que ningún estudiante haya respondido con las opciones 1 y 2, que indican que se encuentran muy en desacuerdo, muestra que los materiales desarrollados y la atención prestada por el tutor a distancia les han hecho no echar en falta la figura de un profesor presencial durante el proceso.



18. I had enough help from my tutor when I needed it.

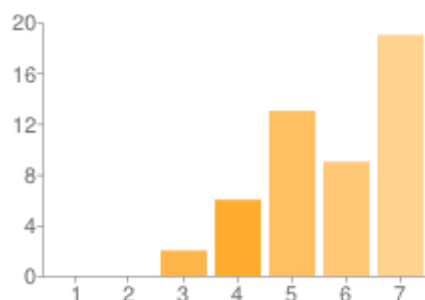
La pregunta 19 también guarda conexión con algunas de las características esenciales atribuidas al aprendizaje autónomo o autoaprendizaje, nos referimos en concreto al modo en el que los estudiantes valoran tener la libertad para organizar su tiempo de forma personalizada y adecuada a circunstancias personales concretas. Y por las respuestas emitidas, éste es un punto muy valorado por los alumnos, ya que es contundente el porcentaje alcanzado por la opción más positiva, que llega al 47%, siguiéndole con un 20% la opción 6 y con un 12% la 5, por lo que, en conjunto, llegan al 79% del total. El resto de opciones, a excepción de la más negativa, que no consigue el apoyo de ningún alumno, suma un 21%, siendo la más destacada la opción neutra, con un 16% del total.



19. I enjoyed having freedom to organise my time my own way.

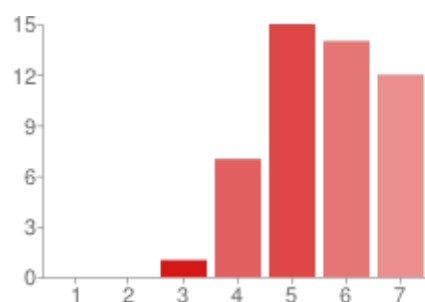
La pregunta 20 es muy representativa en aras de confirmar la aceptación de los materiales por parte de los estudiantes, ya que les plantea si

recomendarían los materiales a un amigo. Los resultados son muy positivos. La opción que cuenta con más apoyo es la más positiva, que alcanza un contundente 39% del apoyo, que sumado al 18% de la opción 6 y al 27% de la 5, consiguen alcanzar un muy destacable y aceptable 84% del total. La opción neutral llega al 12% y la 3 al 4%, lo que hace que queden sin ningún apoyo las dos posibilidades más negativas. Se trata de resultados que permiten ser optimistas en cuanto al grado de satisfacción y utilidad detectado por el alumnado.



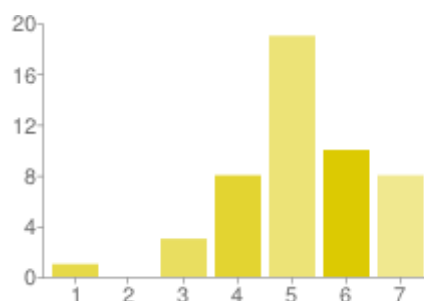
20. I would recommend to do the Course and Tester to a friend.

Unos resultados muy similares se perciben al analizar la pregunta 21, en la que los alumnos han de emitir su opinión sobre los informes de evaluación a los que pueden acceder a través de la plataforma *InGenio*, gracias a los cuales pueden controlar y monitorizar el modo en el que va evolucionando su proceso de aprendizaje. Y no sólo el alumno, ya que como ha quedado de manifiesto en secciones anteriores, también el profesor tutor que se encarga de hacer el seguimiento del proceso accede a ellos y cuenta con la opción de recibir datos muy precisos acerca de la forma en la que el alumno ha ido trabajando. Los porcentajes más destacados corresponden, de nuevo, a las opciones de la parte alta de la escala y se distribuyen en el siguiente orden: un 31% asignado a la opción 5, un 29% a la opción 6 y un 24% a la opción 7. En conjunto, el número total de respuestas positivas alcanza el 84%. El 16% restante va en un 14% a la opción neutral y en un 2% a la opción número 3.



21. I enjoyed being able to self-assess my progress by accessing the progress reports.

Otro de los puntos tratados en secciones anteriores tiene que ver con el *feedback* recibido durante el proceso, del que ya hemos visto el alto grado de utilidad que recogen estudios presentes en la bibliografía consultada y de acuerdo con algunos de los datos recogidos en la sección de la tesis que se ocupa de este aspecto. Para el diseño y edición del *feedback* se han seguido algunos de los criterios estudiados y en base a ellos se ha planteado y emitido a los alumnos, decisiones y planteamientos que se dan por válidos tras el análisis de los resultados a la pregunta número 22 que ahora desgranamos. En este caso concreto, las respuestas positivas suman el 76% del total (un 40% es el porcentaje que alcanza la opción 5, un 20% la 6 y un 16% la 7). El 16% no se decanta por ninguna de las dos vertientes y es un 8% el que opta por valorar el *feedback* de forma negativa (un 2% da su apoyo a la opción 1 y un 6% a la 3).



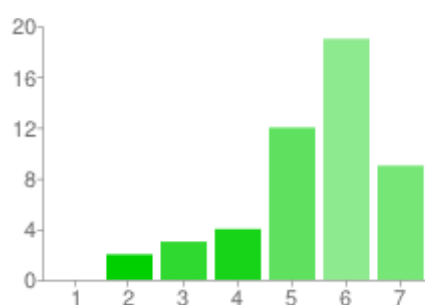
22. The feedback I got was useful and relevant.

En este punto damos por concluido el estudio y análisis de los datos referentes a la primera parte de la encuesta, pudiendo afirmar que los grados de aceptación y satisfacción detectados son muy altos, por lo que se pueden dar por validados muchos de los preceptos planteados y decisiones tomadas durante la parte de diseño y edición de los recursos, confirmando, por ende, muchas de las reflexiones teóricas presentadas en las secciones precedentes de la tesis.

## Sección B: Contenidos del curso

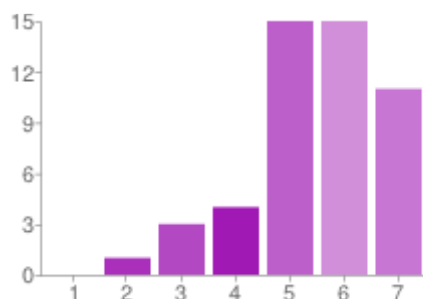
Pasamos a tratar la sección B de la encuesta, centrada en los contenidos del curso y *tester*. De esta sección sólo se estudiarán y analizarán los datos que traten el curso. El procedimiento y planteamiento de las opciones de respuesta es muy similar al visto en la parte anterior. Los alumnos han contestado en base a una escala *Likert* de 7 opciones. El alumno ha contestado y ha evaluado los diferentes ítems y planteamiento en base a la siguiente información: opción 1 para el grado más bajo de satisfacción y opción 7 para el grado más alto.

Nos centramos directamente en la pregunta número 1, que hace referencia a la claridad y precisión de las instrucciones recibidas por los estudiantes a la hora de realizar alguna tarea o ejercicio. Con esta pregunta se pretende validar, por tanto, si se ha realizado un planteamiento correcto y adecuado de los contenidos y si se han plasmado las ideas iniciales en instrucciones concretas precisas capaces de conducir al alumno a los puntos deseados. Los datos indican que así es, puesto que el grueso de las respuestas positivas se concentra entre las opciones de respuesta 5, 6 y 7, recibiendo un 82% de los apoyos (24% en el caso de la 5, 40% en la 6 y 18% en la 7). El porcentaje es muy evidente, como también lo es el de las respuestas negativas que se distribuyen del siguiente modo: 0% para la 1, 4% para la 2, 6% para la 3 y 8% para la neutral.



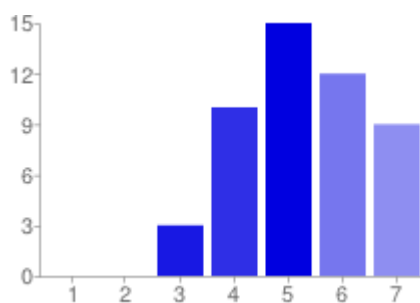
1. Clarity and precision of the instructions

La segunda pregunta se centra en la idoneidad y utilidad de los ejercicios de comprensión escrita, encuadrados bajo la etiqueta “Reading”. Los resultados demuestran la validez de los ejercicios incluidos en dicha sección, puesto que el 84% de los alumnos así lo refleja a través de sus respuestas. El 31% lo hace escogiendo la opción 5, y otro 31%, la opción 6. El porcentaje que elige la 7 es del 22%. En el extremo contrario, vemos como ningún alumno apoya la opción más negativa, sólo uno elige la número 2, un 6% ha optado por la 3 y el 8% por la mitad de la escala.



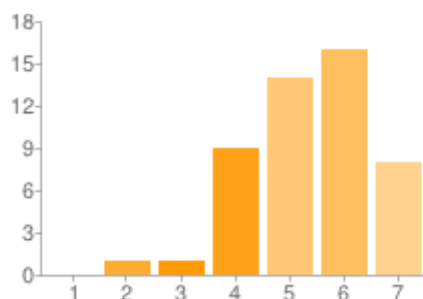
### 2. Usefulness of the Reading exercises

La utilidad de la sección de teoría para afrontar las actividades de expresión escrita también queda validada gracias a las opiniones vertidas a través de la pregunta 3. Ningún alumno ha considerado adecuado emitir su voto a las opciones 1 y 2, el 6% apoya la opción 3 y un porcentaje más elevado que en el caso anterior va dirigido a la opción neutra, lo cual hace que el porcentaje total recogido por las opciones positivas baje ligeramente en comparación con la pregunta que evalúa la comprensión escrita. A pesar de este dato, el porcentaje de alumnos que validan la utilidad de las secciones teóricas que explican cómo abordar puntos clave a la hora de afrontar los diferentes estilos, técnicas y tipologías textuales sigue siendo alta, en concreto del 73% (31% dirigido a la opción 5, 24% a la opción 6 y 18% a la opción 9).



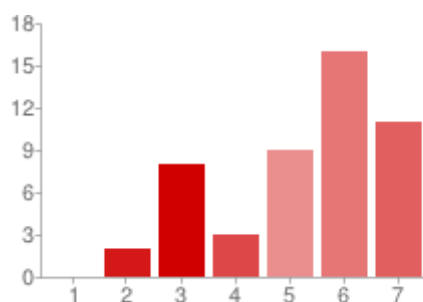
### 3. Usefulness of the Writing theory sections

Los datos recogidos en relación a la utilidad de las secciones de práctica de la expresión escrita son muy similares a los indicados en la pregunta anterior, aunque con una leve mejora, puesto que el porcentaje total de alumnos que han optado por las opciones más positivas es del 78% (29% consideran que merece su apoyo la opción 5, el 33% la opción 6 y un 16% para la más positiva, la número 7). En el lado opuesto encontramos el 0% dirigido a la respuesta 1, el 2% que va tanto para la 2 como para la 3 y algo más alto el porcentaje que va para la opción neutra, que asciende al 18%.



#### 4. Usefulness of the Writing exercises

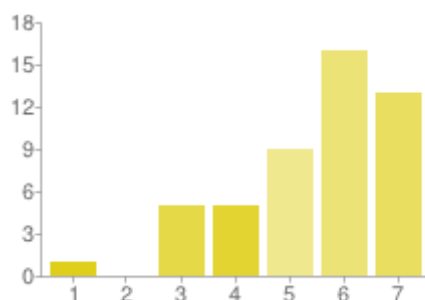
Resultados positivos también para avalar la utilidad de las secciones teóricas de gramática, destinadas a tratar los puntos necesarios para dominar los pilares que sustentan al nivel B2 de lengua inglesa. Los porcentajes recogidos son similares a los de preguntas anteriores. No podemos dejar de recordar que las preguntas número 11 y 15 de la anterior sección de esta encuesta final también trataban aspectos relacionados con los contenidos teóricos de la sección “Use of English” y en ese caso los datos recogidos eran igualmente favorables. Pasamos a desgranar los datos concretos en el caso de esta pregunta. La mayoría de los encuestados dirige su opinión a las tres opciones de validación, en concreto un 74%, que se distribuye del siguiente modo: un 18% para el quinto grado de la escala, un 34% para la sexta y un 22% para la séptima. En el lado bajo de la tabla, se aprecia un pequeño cambio, puesto que el grueso de las opiniones han ido dirigidos a la opción 3, con un apoyo del 16%, mientras que la opción intermedia sólo alcanza un 6%. El 4% restante lo recoge la opción 2.



#### 5. Usefulness of the grammar theory sections

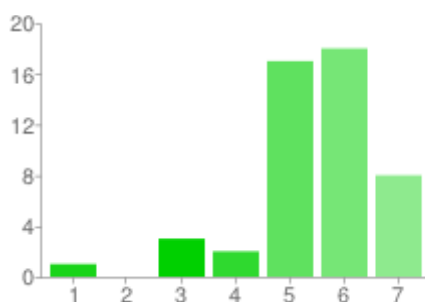
La pregunta número 6 se centra en la utilidad percibida por los estudiantes de los ejercicios de gramática. El porcentaje que apoya este supuesto es alto, y especialmente destacable es el apoyo dirigido a las opciones más positivas que recogen entre ellas el 60% de las opiniones. La otra opción positiva suma un 18% más al cómputo de valoraciones de

aprobación. En el lado contrario, un 10% dirige su opinión a la opción 3 y un 2% a la 1. El 10% restante de estudiantes mantiene una postura neutra.



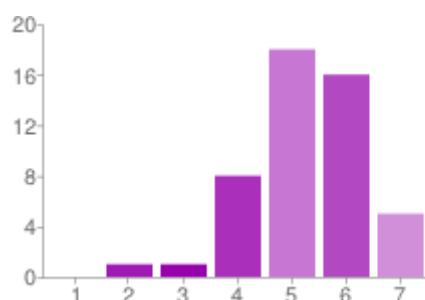
#### 6. Usefulness of the grammar exercises

El porcentaje de alumnos que considera útil el vocabulario general comprendido en los recursos es muy clarificador y evidente, un 88% (35% en el caso de la opción 5, un 37% en el caso de la 6 y un 16% en el de la 7). En el lado opuesto, vemos como el 4% opta por el valor intermedio de la escala, un 6% por la opción 3 y el 2% restante es el recogido por la segunda opción más negativa. Queda por tanto validado este componente fundamental dentro del curso.



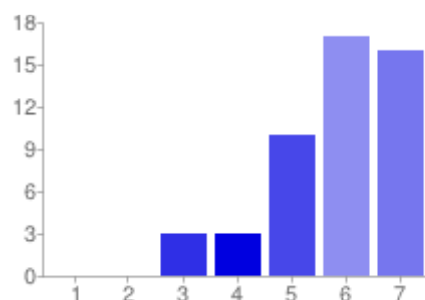
#### 7. Usefulness of the general vocabulary

La octava pregunta se centra en los contenidos técnicos del curso, es decir aquellos que conectarían con las secciones de ESP y CLIL incluidas con anterioridad en la tesis. Los resultados son nuevamente positivos, puesto que el 80% de las opiniones vertidas quedan registradas dentro de las tres opciones positivas, y lo hacen del siguiente modo: 37% en el caso de la número 5, 33% en el de la 6 y un 10% para la 7.



#### 8. Usefulness of the technical contents

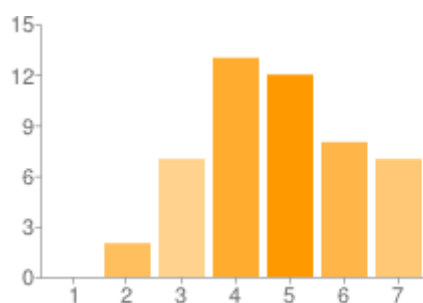
Especialmente positivos son los datos en torno al planteamiento número nueve, el que trata la utilidad de los ejercicios incorporados a las secciones de comprensión escrita o “Listening”. Ningún alumno apoya las dos opciones más negativas y porcentajes muy bajos se decantan por la 3 y la 4, en concreto un 6% en cada una de ellas. Por el contrario, son muy altos los porcentajes que se dirigen a las dos más positivas, que se ordenan del siguiente modo: un 35% es el apoyo recabado por la número 6 y un 33% para la 7. El 20% que completa la tabla es el asociado a la opción número 5. Si se suman los tres últimos porcentajes aportados, alcanzamos un 88% de validación.



#### 9. Usefulness of the Listening exercises

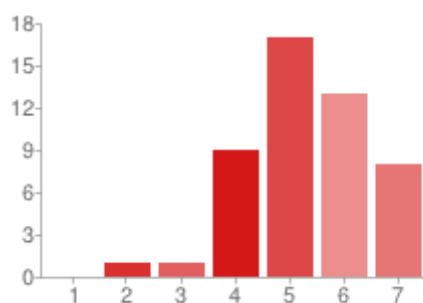
Resultados algo menos positivos son los recogidos en el ítem que plantea a los alumnos la utilidad de los ejercicios de expresión oral o “Speaking”. En el caso concreto de este punto de los recursos, el porcentaje de validación alcanza un 55% (25% en el caso de la número 5, un 16% en el de la 6 y un 14% en el de la 7). Por otro lado, el porcentaje de alumnos descontentos con este componente del curso es del 18% (4% asociado a la opción 2 y 14% a la opción 3). El 27% restante es el asignado a la opción intermedia, uno de los más altos recogidos en el caso de la opción que mide la indecisión. A pesar de que el cómputo global valida las decisiones tomadas y los recursos empleados, es conveniente revisar este punto del curso para ver de qué modo puede mejorarse la práctica de una de las destrezas que más desafíos y dificultades plantea, tal y como ha quedado patente en las secciones que se ocupan de ella.





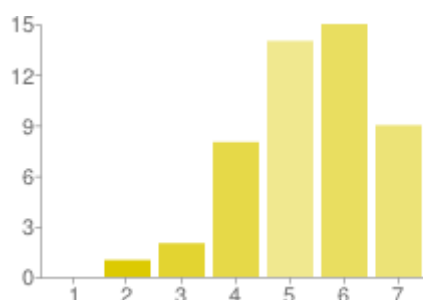
10. Usefulness of the Speaking exercises

La pregunta número 11 vuelve a recoger porcentajes similares a los analizados en respuestas anteriores, en concreto nos centramos en el interés general y relevancia del *input* en inglés recibido por los estudiantes. Un 4% de las respuestas desaprueban las decisiones tomadas a la hora de diseñar y desarrollar los recursos (2% para la 2 y otro 2% para la 3). En el lado contrario observamos un 78% de aprobación y validación, distribuido del modo siguiente: 35% para la opción 5, 27% para la 6 y un 16% para la 8. El 18% restante representa a los indecisos.



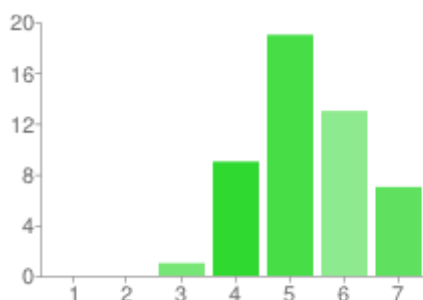
11. General interest and relevance of the language input

Otro punto de gran interés a la hora de validar los contenidos es el interés general y relevancia de los temas tratados, ya que fue uno de los puntos en los que se invirtió más tiempo para tomar las decisiones más apropiadas. Un elevado 78% refleja la aceptación de las decisiones tomadas, que queda distribuido de la siguiente forma: 29% asociado a la opción 5, 31% a la 6 y un 18% a la 7. El porcentaje asociado con las opciones negativas es muy bajo, un 6%. El número de indecisos elevan el apoyo a la opción neutra al 16%.



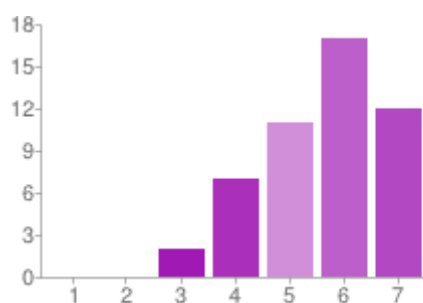
### 12. General interest and relevance of the topics

El planteamiento de la siguiente pregunta, la número 13, es muy similar al de la anterior, pero en lugar de preguntar al alumno por el interés general y la relevancia de los temas planteados, se centra en los de las tareas incluidas por los recursos. Un dato muy positivo para comenzar con el estudio y la valoración es el porcentaje de apoyo a las opciones negativas, que en el caso de la 1 y la 2 es del 0% y en el de la 3, del 2%. En el lado opuesto, vemos el alto índice de aprobación, que asciende al 80% (39% recibido por el punto 5, 27% por el 6 y 14% por el 7). El porcentaje de indecisos es del 18%.



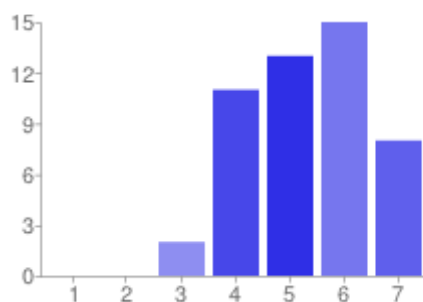
### 13. General interest and relevance of the tasks

En cuanto a la variedad de las tareas, los datos son incluso más positivos que los recogidos en el párrafo anterior, ya que un 4% apoya la opción 3 de la escala, un 14% queda como alumnado indeciso y el 82% va destinado a la parte más positiva de la tabla, lo que hace que las opciones 6 y 7 sean las que reciben un mayor número de apoyos, 35% para la primera de ellas y 24% para la segunda. El 22% restante va dirigido a la opción 5.



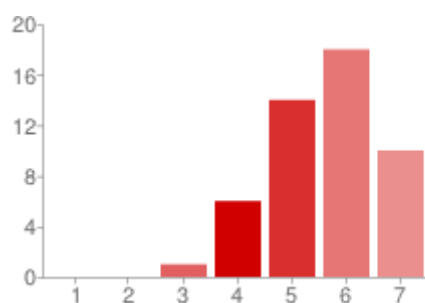
14. Variety of contents and tasks

La siguiente variable medida es la originalidad, tanto de los contenidos como de las tareas, que también reciben la aprobación requerida por parte de los estudiantes, con un 74% de los apoyos, distribuido de este modo: 27% en el caso de la opción 5; un 31% en el de la 6 y un 16% en el de la 7. Un 22% del total de los estudiantes que han participado en esta encuesta final opta por la opción indecisa, y un 4% por la número 3. Otro dato positivo es el hecho de que ningún alumno haya optado por las opciones más negativas.



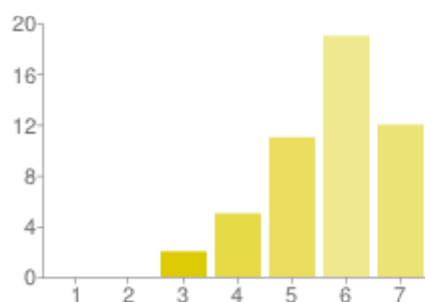
15. Originality of contents and tasks

La pregunta número 16 de esta segunda sección se centra exclusivamente en la utilidad de la sección “Test your English”, por lo que fijaremos la atención en la siguiente, que trata sobre la utilidad de la información sobre el examen que se proporciona en la introducción y también a lo largo de las diferentes secciones integradas en los materiales. Los datos, en el caso de este enunciado, son también positivos; ningún alumno considera que merezca su interés ni la opción 1 ni la 2, mientras que la 3 sólo es apoyada por un 2%. El valor intermedio de la escala también recibe una puntuación baja, del 12%. Las opciones positivas, y que confirman la validación y pertinencia de este punto dentro de los materiales, reciben un porcentaje muy alto y contundente de apoyos, el 86%, organizado como sigue: opción 5, 29%; opción 6, 37%; opción 7, 20%.



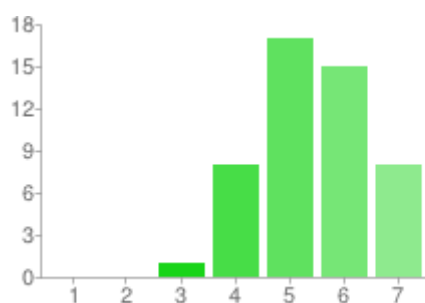
17. Usefulness of the information about the FCE exam

Los porcentajes de validación que alcanzan las opciones del decimoctavo planteamiento son similares en términos generales. En este punto los alumnos han de valorar la utilidad de los consejos sobre el examen FCE incorporados. El cómputo global de apoyo a las opciones positivas es el mismo que en el anterior ítem, un 86% del total (22% para la 5, 40% para la 6 y 24% para la 7) mientras que el 10% se decanta por la opción neutra y el 4% restante por el valor 3 de la escala. Estos resultados demuestran que los alumnos perciben con buenos ojos que los materiales estén enfocados y guiados en base a la superación de la prueba oficial a la que acabamos de hacer referencia.



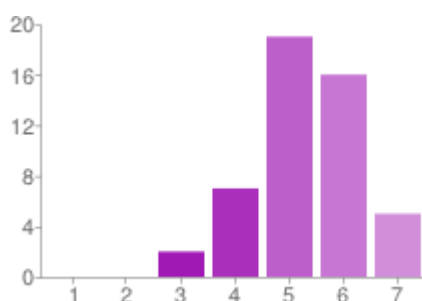
18. Usefulness of the tips and advice about the FCE exam

A través de la pregunta 19 el alumno ha de valorar si los materiales han contribuido positivamente a la mejora general de sus destrezas lingüísticas y, de nuevo, los porcentajes resultan bastante clarificadores. En este caso, un 82%, confirma este planteamiento a través de un 35% dirigido a la opción 5, un 31% a la 6 y un 16% a la 7. Los indecisos en este caso llegan al 16%, mientras que sólo es un alumno, un 2%, el que considera que el curso no ha contribuido al fin planteado.



#### 19. General improvement of my linguistic skills

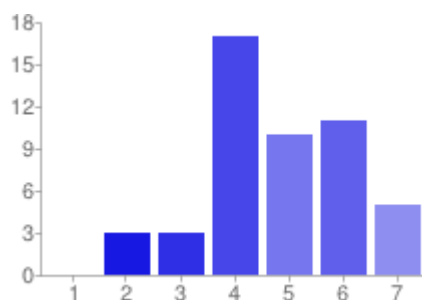
Algo muy similar ocurre ante el planteamiento número 20; “General improvement of my preparation for a B2-level exam”. Las respuestas positivas llegan a alcanzar el 82% del total, las negativas tan sólo un 4%, y aquellos que prefieren quedarse en la opción intermedia de los valores posibles de respuesta alcanzan el 14%. En el ámbito de las respuestas afirmativas, la opción 5 es la que más apoyos consigue, con el 39%, la 6 alcanza un también elevado 33% y algo inferior, un 10%, es el porcentaje que alcanza el valor más positivo. Esta pregunta resulta clave ya que las respuestas nos llevan a poder afirmar que una amplia mayoría de los estudiantes que han trabajado y completado los recursos planteados los consideran como una herramienta capaz de ayudarles a mejorar de cara a la preparación para el examen oficial que vertebra el planteamiento y estructura del curso *online* presentado.



#### 20. General improvement of my preparation for a B2-level exam

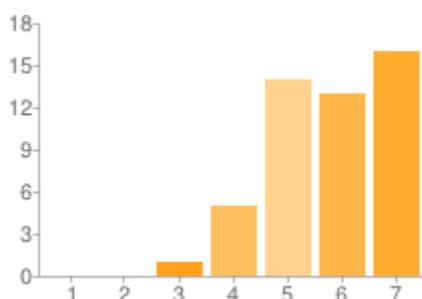
A través de la pregunta 21 se pide al alumno que valore si los materiales en sí contribuyen a la reducción del nivel de estrés que podría experimentarse a la hora de enfrentarse a un examen oficial con las características del planteado. A pesar de que el porcentaje de respuestas positivas vuelve a superar con creces al de las negativas, 52% frente al 12%, respectivamente, en este caso llama la atención lo muy elevado del dato que muestra cuántos alumnos que han optado por la opción intermedia o que podría estar midiendo valores de indecisión, que en este caso alcanza uno de los porcentajes más altos de toda la encuesta, el 35%.

Estos datos muestran mayores dudas cuando se trata de imaginar el estado anímico o la actitud previa a un examen de estas características.



#### 21. Reduction of anxiety before facing a B2-level exam

La última pregunta de esta segunda sección se centra en tratar de averiguar el modo en el que el curso ha contribuido para que el estudiante acabe conociendo en profundidad el examen FCE; en concreto, su estructura, el tiempo destinado a cada sección, la tipología de ejercicios que incluye, etc. Los datos muestran opiniones muy evidentes y clarificadoras: un 2% considera que la opción 3 merece su apoyo, un 10% opta por el valor intermedio, un 29% por el primero de los valores positivos en la escala, la respuesta 5, un 27% apuesta por la 6 y el porcentaje más alto, un 33% se decanta por la opción más positiva y que más contribuye a validar los preceptos en cada uno de los casos.

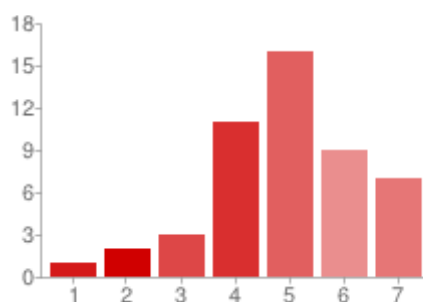


#### 22. Better knowledge about the FCE exam (structure, time, exercises, etc.)

### Sección C: Autoevaluación del estudiante y comentarios personales

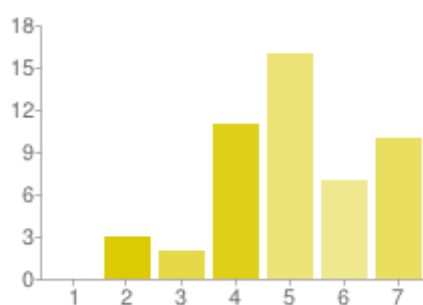
En este punto pasamos a centrarnos en la tercera parte de la encuesta, que recibe por título: “Student self-assessment and personal comments”. Se pide a los participantes que valoren su actuación en base a la escala *Likert* empleada como modalidad clave dentro de esta encuesta en base a 7 posibles respuestas ordenadas en una escala de menor a mayor dependiendo del grado de desacuerdo y de acuerdo respectivamente. La

primera afirmación que los estudiantes han de valorar es si la tecnología es más motivadora que los materiales de aprendizaje tradicionales. Los resultados son muy alentadores para el fin que nos ocupa, pues una amplia mayoría reconoce la contribución positiva que ejerce este medio de cara a hacer más atractivo el proceso. Un 65% da su apoyo a las opciones positivas (33% a la número 5, 18% a la 6 y 14% a la 7) y un 12% a las negativas (2% a la 1, 4% a la 2 y 6% a la 3). El 22% restante opta por la opción neutral.



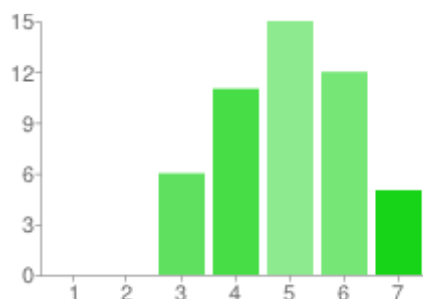
1. Technology is more motivating than traditional language learning materials.

Los porcentajes son muy similares, aunque con leves mejoras en el segundo punto de esta parte de la encuesta. Los alumnos han de valorar si se sienten más cómodos trabajando en un entorno *online*. El 67% así lo confirma, distribuyendo sus opiniones del siguiente modo: 33% opta por la quinta opción, 14% por la opción 6 y 20% por la 7. El porcentaje que se decanta por las opciones negativas es del 10%, en concreto un 6% por la número 2 y un 4% por la 3. El porcentaje de indecisos es el mismo que en la pregunta anterior.



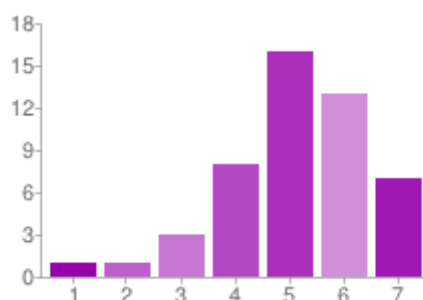
2. I feel more comfortable working in an online environment.

En la pregunta sobre si el nivel de motivación se ve influenciado por el medio empleado, el porcentaje vuelve a ser muy similar a los tratados en las dos preguntas anteriores. En este caso, el 12% de respuestas negativas se concentra en la opción de respuesta 3, el porcentaje de indecisos es del 22% y el de respuestas afirmativas, del 64%, distribuido de esta forma: el 31% apoyando la número 5, el 24% la 6 y el 10% la 7.



3. My motivation to learn is influenced by the medium of instruction.

Los porcentajes cambian algo en la pregunta número 4, en la que los estudiantes han de considerar si disfrutan aprendiendo lenguas *online*. El 64% es el porcentaje de apoyo recibido por las respuestas de la parte alta de la escala, estructuradas como sigue: 33% para la 5, 27% para la 6 y 24% para la 7. El porcentaje de negativas es algo inferior en este caso, un 10% (opción 1, 2%; opción 2, 2% y opción 3, 6%). Desciende el porcentaje de apoyo a la opción neutra a un 16%.

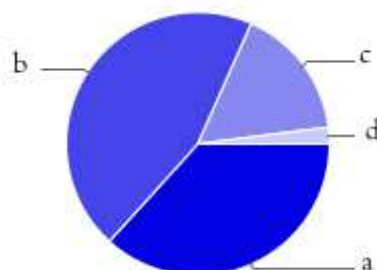


4. I enjoy learning languages online.

La pregunta 5 es especialmente interesante puesto que se vuelve a plantear una afirmación al alumno que ya había valorado previamente en la encuesta inicial. Un dato llamativo deriva del hecho de que los porcentajes no cambien mucho a pesar de que las respuestas positivas validando los planteamientos en torno al curso han sido claramente predominantes. Pasamos a tratar cada una de las opciones proporcionadas para ver cómo han evolucionado con respecto al cuestionario inicial. El porcentaje que más ha cambiado es el recibido por las opciones “a” y “b”. En el caso de la encuesta final, la opción *a*, “a face to face course in the classroom with a teacher”, ha pasado de ser la opción preferida a convertirse en la segunda, pasando de recibir un 44% de apoyo en la primera a un 37% en la segunda. La opción *b*, la del curso presencial haciendo uso de la tecnología en el aula ha pasado a ser la opción con más apoyo, en concreto el porcentaje ha subido un 11% en comparación con la encuesta inicial, llegando en el caso de la encuesta final a un 45%



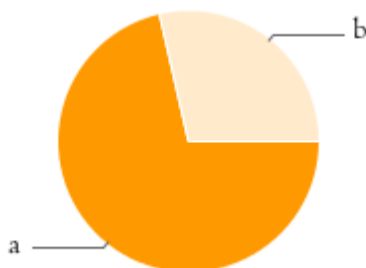
del total. Baja ligeramente el porcentaje de apoyos que recibe la opción de seguir un curso *online* con el apoyo de un profesor, que cae 3 puntos hasta el 16%, y también pierde un punto, para situarse en el 2%, la opción del curso de libre acceso *online* para trabajar de forma totalmente autónoma. No podemos olvidar que la pregunta es general, es decir, los estudiantes opinan sobre el modo o la combinación de elementos y de circunstancias que ellos consideran como los más adecuados para aprender una lengua. El dato más destacable se halla en la subida del porcentaje de la respuesta *b*, que pasa a convertirse en la más votada, lo que nos lleva a afirmar que los estudiantes opinan que el mejor modo de aprender una lengua es un curso presencial, pero haciendo uso de las innumerables oportunidades que pone a su disposición la tecnología.



5. The best way to learn a language is:

- a. A face to face course in the classroom with a teacher.
- b. A face to face course using technology in the classroom.
- c. An online course being assessed by a teacher.
- d. A self-access online course working by yourself.

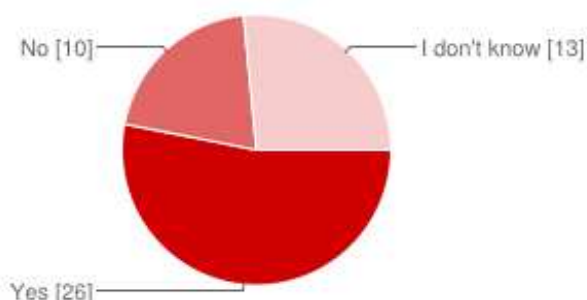
La pregunta número 6 se desmarca un poco del hilo temático que hemos ido siguiendo y se añadió con el fin de averiguar la opinión de los alumnos sobre un punto muy concreto, la elección entre dos modalidades de práctica de la expresión escrita. La opción uno, la más votada, con un 71% del total, hace referencia a escribir un texto siguiendo instrucciones precisas sobre temas y estructura del mismo. La opción alternativa, que proporciona libertad para elegir tema y estructura recibe un mucho menor 29% de apoyos. Estos datos reflejan cómo los estudiantes perciben de forma mucho más positiva el recibir instrucciones concretas en detrimento de aquellos planteamientos que dan mayor libertad de elección, dato a tener en cuenta a la hora de plantear posibles nuevas tareas.



6. Regarding Writing, I prefer:

- a. to write texts following precise instructions about topics and structure of the text.
- b. to write texts being able to choose topics and structure.

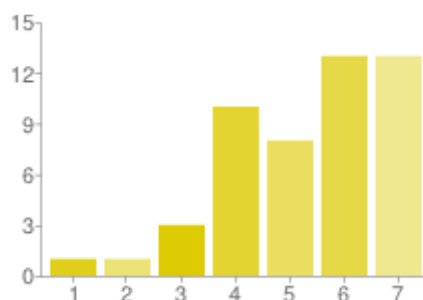
A través de la pregunta 7 de la presente sección hemos tratado de comprobar cuántos alumnos tienen en mente realizar el examen FCE, dato que resulta interesante al permitir hacernos una idea de la posible repercusión que los materiales han tenido en las perspectivas de los alumnos. Como hemos mencionado en secciones anteriores, este examen es una de las posibles vías a través de la que los alumnos pueden acreditar el nivel B2, por lo que empezar a valorar el examen como la alternativa prioritaria aporta información positiva del índice de satisfacción y el grado de preparación que perciben los alumnos de sí mismos tras haber completado el curso. Las respuestas indican que un 53% tiene en mente presentarse a la prueba, a diferencia de un 20% que por razones diversas opta por la respuesta negativa. Conviene recordar que algunos de ellos ya tienen el título. El 27% de los encuestados no ha tomado la decisión todavía.



7. I'm planning to take the FCE exam.

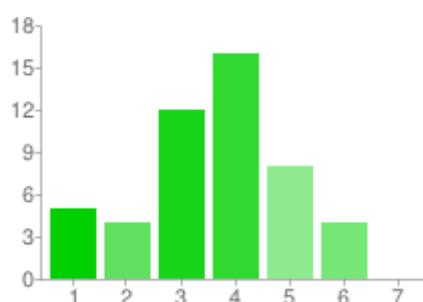
Para responder a la pregunta 8, volvemos a la escala *Likert* de 7 opciones en base al grado de acuerdo con la afirmación, que en este caso hace referencia a la utilización de diccionarios *online* para completar las tareas. Esta pregunta nos permite averiguar si los alumnos acceden a otro tipo de recursos *online* diferentes y alternativos a los planteados. Un 70% confirma que sí los utiliza, en el siguiente orden: opción 5, 16%; opción

6, 27% y opción 7, 27%. Un 20% se decanta por la opción neutra y un 10% por las negativas; 2% dirigido a la opción 1, 2% a la 2 y 6% a la 3.



8. I used online dictionaries to complete the tasks.

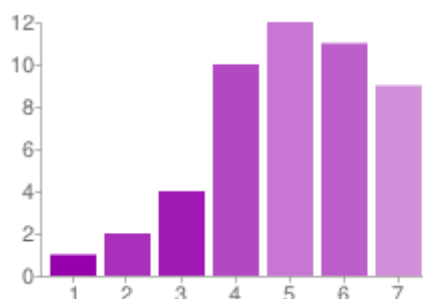
Consideramos como dato positivo el hecho de que los porcentajes se inviertan en el caso de la siguiente afirmación: “I used online automatic translation tools to complete the tasks”. Dada la falta de calidad de muchas de las traducciones realizadas con herramientas automáticas, el hecho de que más alumnos hayan optado por las opciones negativas resulta satisfactorio. El porcentaje de alumnos que apoya las opciones negativas es del 42% (10% dirigido a la 1, 8% a la 2 y 24% a la 3), el 33% da su apoyo a la opción neutra y un 24% opta por las positivas (16% en el caso de la 5, 8% para la 6 y ningún alumno en el de la 7). A pesar de que los datos pueden considerarse positivos, llama la atención que el porcentaje de alumnos que se muestran más en desacuerdo con la afirmación sólo alcance el 10%, lo que indica que son muchos los que, en al menos una ocasión, han utilizado este tipo de herramientas.



9. I used online automatic translation tools to complete the tasks.

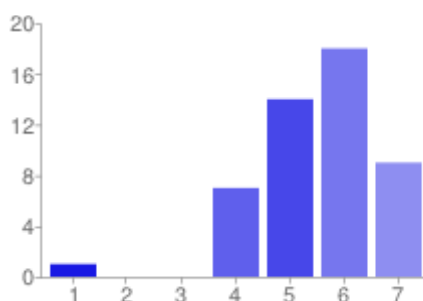
La afirmación incluida en la pregunta número 10 es la siguiente: “I found it easy to work autonomously/ independently”. En el caso de esta afirmación, el alumno considera el grado de comodidad que ha sentido a la hora de participar en un proceso de aprendizaje de lenguas diferente a los que suelen ser habituales en el contexto universitario. El 64% apoya esta afirmación emitiendo su voto del siguiente modo: un 24% opta por la opción 5, un 22% por la 6 y un 18% por la 7. El 22% de los encuestados

opta por quedarse en la mitad de la escala y un reducido 14% considera que no ha sido fácil trabajar de forma autónoma e independiente haciendo uso de los recursos planteados (2% en el caso de la opción 1, 4% en el de la 2 y 8% en el de la 3).



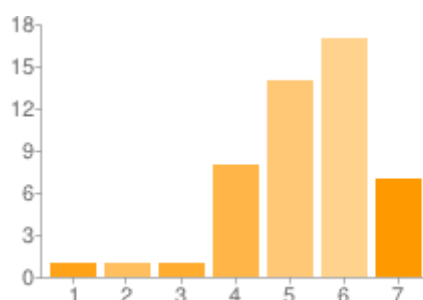
10. I found it easy to work autonomously / independently.

Muy positivos son los resultados obtenidos en el caso de la afirmación “I improved my general vocabulary” haciendo uso del curso. Sólo un 2% considera que no ha sido así, se trata de un estudiante que ha votado la opción más negativa. Un 14% se queda en la mitad de la tabla y el 84% restante opta por las opciones positivas, lo cual supone un importante espaldarazo para los recursos (el 29% da su apoyo a la opción de respuesta número 5, un 37% a la 6 y un 18% a la 7).



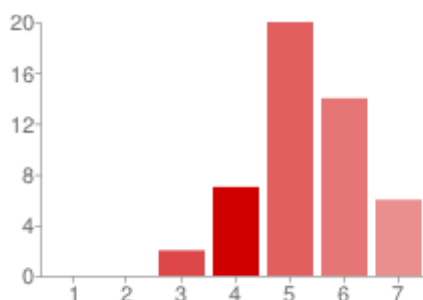
11. I improved my general vocabulary.

En la pregunta 12, que pregunta por la mejora experimentada con respecto al vocabulario técnico a través de los recursos, observamos resultados muy similares. Un 6% de los alumnos opta por la parte negativa de la escala, un 16% por la intermedia y el 78% restante da su apoyo a las opciones positivas, y más concretamente, un 29% a la 5, un 35% a la 6 y un 14% a la 7.



12. I improved my technical vocabulary.

La pregunta 13 puede parecer bastante simple, pero puede actuar como aprobación general de los materiales planteados. El enunciado es el siguiente: “In general, my level of English has improved after completing the online Course and Tester”. Un dato muy positivo es que sólo un 4% del total se decanta por la respuesta negativa 3 y un reducido 14% por la opción neutra. El 82% aprueba el enunciado y dan el apoyo de forma muy representativa a la opción 5, que recibe un 41%, un 29% es el porcentaje asociado a la 6 y un 12% a la 7.



13. In general, my level of English has improved after completing the online Course and Tester.

Las preguntas 15 y 16 son de carácter abierto y en ellas se pide a los estudiantes que aporten ideas sobre aquellos aspectos que podrían retirarse de los materiales y aquellas que podrían añadirse. Comenzamos haciendo alusión a los puntos que los estudiantes han considerado superfluos o innecesarios durante el proceso de trabajo. Una de las respuestas más comunes es “nothing”, lo cual sirve para concluir que un número bastante elevado de los alumnos que han completado el curso y el *tester* consideran que no hay elementos sobrantes o repetitivos en ellos. El resto de alumnos que sí optan por aportar ideas concretas concluye que reduciría el número de ejercicios o que eliminaría parte de los apartados de expresión oral, que como ya hemos visto es una de las secciones que más desafíos plantea desde el momento mismo del diseño de los materiales. Algo similar ocurre en el caso de las posibles aportaciones. Muchos dicen que no añadirían nada nuevo, otros optan por sugerir algo

que ya se ha observado en preguntas anteriores, que es la incorporación de más secciones teóricas, entendemos que gramaticales, lo cual vuelve a dejar de manifiesto que algunos se muestran reacios a despegarse de planteamientos de corte más tradicional en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras. De nuevo otra de las secciones que da lugar a mayor número de comentarios es la de expresión oral, algunas de las sugerencias que pueden verse es que disminuya el número de grabaciones de respuestas y se aumentaran el número de sesiones de práctica con el profesor bien en el aula o a través de videoconferencia. Recordamos que las sesiones de videoconferencia eran opcionales. Posteriormente veremos en qué medida fueron aprovechadas por los alumnos.

La pregunta número 17 también resulta de especial interés, pues en ella se pide al alumno que vote con qué unidad del curso ha disfrutado más. Como dato curioso podemos desatacar que todas ellas reciben apoyos por parte de los estudiantes. Otro dato interesante es que dos de las ocho unidades que componen el primer módulo reciben un número más elevado de apoyos, en concreto la 4, con el título “Save the planet”, que recibe un 27% de los votos, y la número 7, “I need a holiday”, con un 24% de los apoyos. El resto de porcentajes se distribuye del siguiente modo:

*Unit 1 - You are what you eat, 12%*

*Unit 2 - It's all about business, 4%*

*Unit 3 - Move it or lose it!, 4%*

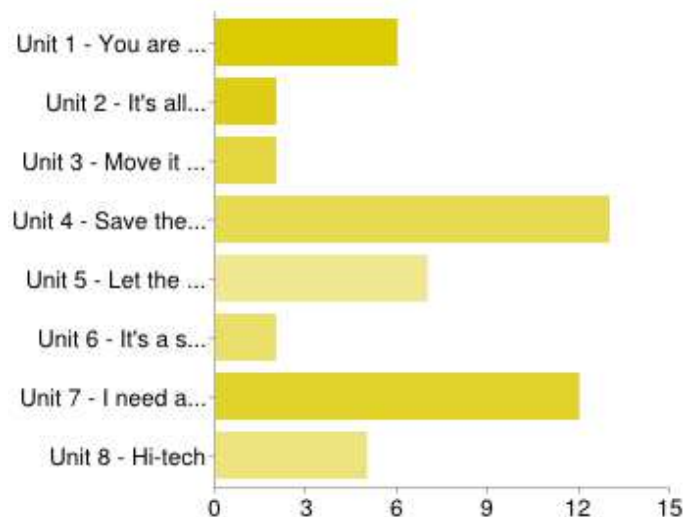
*Unit 4 - Save the planet, 27%*

*Unit 5 - Let the beat rock, 14%*

*Unit 6 - It's a small world, 4%*

*Unit 7 - I need a holiday!, 24%*

*Unit 8 - Hi-tech, 10%*



## 17. What COURSE unit did you enjoy the most?

Puesto que la pregunta 18 hace referencia a las unidades del *tester*, pasamos a la 19, en la que los alumnos han de valorar qué unidad del curso han disfrutado menos. En este caso no se observan unidades que destaquen por encima de las demás, ya que todos los porcentajes son muy igualitarios, quizás un dato a destacar sea que la unidad 8, “Hi-tech”, la que cuenta con el porcentaje más alto, el 16% del total. En el lado contrario se encuentra la unidad 6, “it’s a small world”, que recibe tan sólo un 6% de las opiniones negativas. Otro dato curioso es que las unidades con más apoyo en la pregunta analizada anteriormente no cuentan en este caso con los porcentajes más bajos, como sería de esperar, y pasan a quedar diluidas entre los porcentajes recibidos por el resto de unidades, como vemos a continuación:

*Unit 1 - You are what you eat*, 12%

*Unit 2 - It's all about business*, 14%

*Unit 3 - Move it or lose it!*, 10%

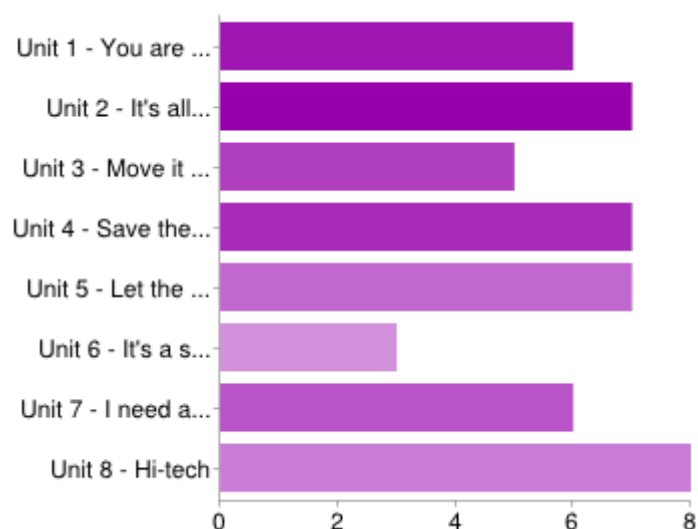
*Unit 4 - Save the planet*, 14%

*Unit 5 - Let the beat rock*, 14%

*Unit 6 - It's a small world*, 6%

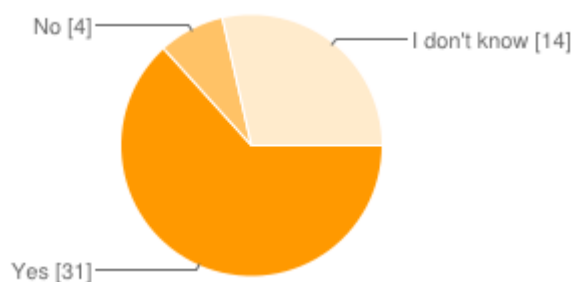
*Unit 7 - I need a holiday!*, 12%

*Unit 8 - Hi-tech*, 16%



19. What COURSE unit did you enjoy the least?

Otro dato que se confirma de forma explícita a través de la pregunta número 21 es que una gran mayoría de los estudiantes considera que se podría sacar el máximo partido de los materiales si éstos fueran utilizados en el aula con profesores. Un 63% así lo considera, frente a un 8% que difiere de esta afirmación. El 29% restante no sabe qué contestar.



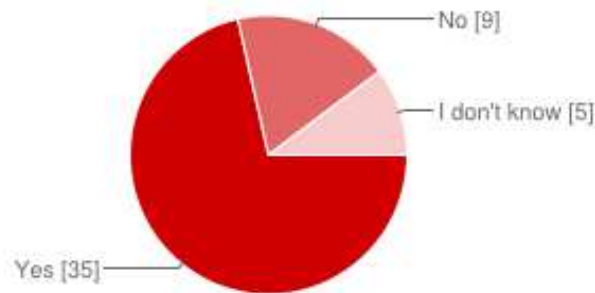
21. Do you think the Course and Tester would be more useful if they were used by teachers in a classroom?

A la pregunta sobre el número de horas semanales que han pasado trabajando con los contenidos, las respuestas son muy variadas, desde los alumnos que han dedicado dos horas a otros que han dedicado hasta 20, pasando por todos los puntos intermedios. Es inevitable que haya alumnos a los que les cueste menos horas completar los recursos, lo que no quiere decir que los resultados sean mejores o peores.

A la pregunta sobre si han considerado tener suficiente tiempo para completar los objetivos planteados, un muy representativo 71% considera que los planteamientos de trabajo han sido realistas, frente al 18% que considera que no, y que por tanto intuimos, se encuentran entre aquellos

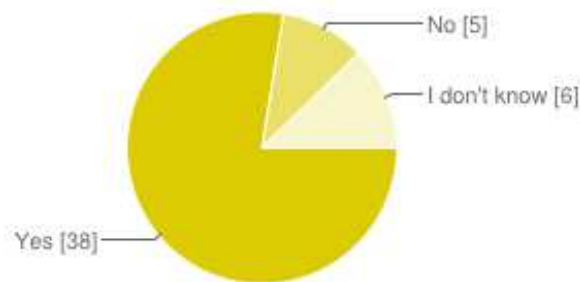


que han dedicado mayor volumen de horas semanales a completar todas las tareas planteadas en este primer módulo del curso. El 10% restante no sabe por qué opción decantarse.



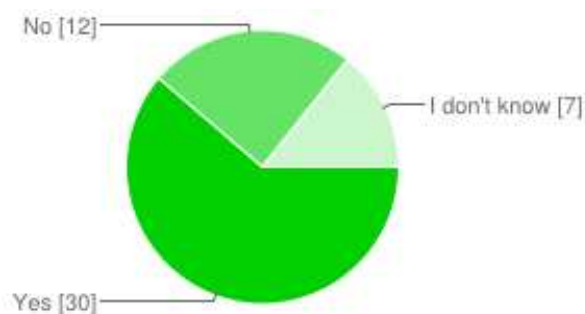
23. Did you feel that you had enough time to complete them?

Un muy alto 78% piensa que se sentiría cómodo si tuviera que realizar un examen oficial de inglés con la misma estructura y en el mismo formato que el planteado en los recursos *online*. El 10% piensa que no y el 12% opta por la opción que refleja desconocimiento.



24. Would you feel comfortable if you had to take an official exam with the same format of the Course and Tester?

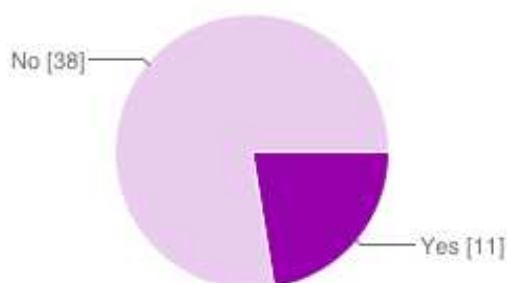
Sobre la utilización de contenidos relacionados con las temáticas propias de los estudios universitarios de los que proceden los participantes, la amplia mayoría cree que sería conveniente, en concreto un 61%. Este dato confirma la idoneidad de incluir material de carácter específico, como ya se ha hecho en muchas de las secciones y como se pretende seguir haciendo ante una posible ampliación de contenidos. El 24% niega la utilidad de trabajar en inglés con contenidos técnicos relacionados con sus tareas, el 14% se muestra indiferente ante dicha afirmación.



25. Would you prefer to use materials which are more related to your degree?

### Sección D: Sesiones voluntarias para la práctica de la expresión oral

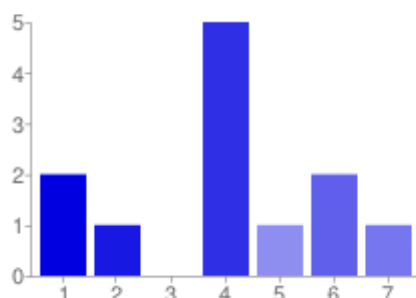
La sección D, que trata las sesiones voluntarias de práctica oral, se inicia en base a la última pregunta de la presente sección, en la que se pregunta a los estudiantes si formó parte de dichas sesiones. Un 22% sí se ofreció para participar en esas sesiones, mientras que el 78% optó por trabajar esta competencia en base únicamente a los ejercicios incluidos en los recursos y que en su mayoría implican grabar las respuestas y subirlas al repositorio para que un tutor pueda corregirlas y emitir el correspondiente *feedback*.



26. Did you take part in the voluntary Speaking sessions? (If your answer is yes, please answer the questions listed in the section below).

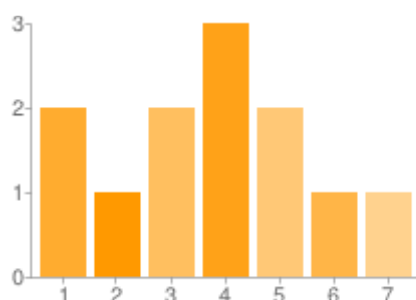
En la sección D de la encuesta, los alumnos han de valorar en una escala del 1 al 7 qué grado de satisfacción despiertan en ellos las afirmaciones planteadas en torno a las sesiones voluntarias de práctica oral, sobre las que ya se han aportado datos concretos en el cuarto capítulo de la tesis. El total de participantes en estas sesiones es algo reducido, 12 del total de alumnos que han completado el curso, lo cual ya es un dato que indica que hay que implementar cambios en el modo de organizar y desarrollar este componente. Con respecto a la interacción en grupos, con compañeros o con hablantes nativos en sesiones *online* o presenciales,

vemos cómo el porcentaje más alto se centra en la opción intermedia de respuesta, en concreto un 42%. Las opciones negativas registran el 25% de las opiniones (la 1 alcanza un 17% de representación y la 2, un 8%), siendo algo superior el de las opciones positivas, un 33% (8% dirigido al punto 5 de la escala, un 17% al 6 y un 8% al 7).



1. Interaction in groups, with classmates or with native speakers of English through online simulations of face to face meetings.

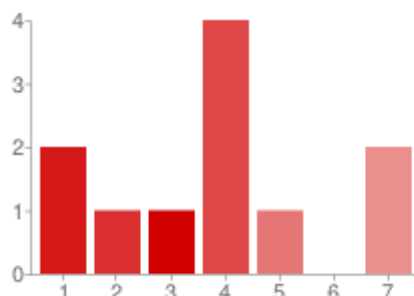
Con respecto a la interacción con los profesores que gestionan y controlan las sesiones *online*, el grado de satisfacción tampoco es muy elevado, confirmando que se trata del punto más débil de todos los planteados en el proceso de trabajo con los materiales. Conviene aclarar que se trata del único punto de trabajo fuera de la plataforma *online*. El porcentaje de apoyo recibido por las opciones negativas es, por primera vez en todo el cuestionario, superior al de las positivas. En el caso del primero asciende al 42% del total (17% en el caso de la opción 1, 8% en el de la 2 y 17% en el de la 3), mientras que el porcentaje para las respuestas positivas es del 33% (17% para la 5 y 8% tanto para la 6 como para la 7). El restante 25% es el de los alumnos que optan por la opción neutral.



2. Interaction with teachers in charge of monitoring the online sessions.

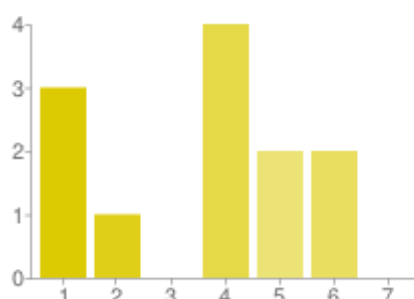
La misma tendencia se recoge en el caso de hablar sobre temas diferentes con hablantes nativos de inglés, que formaron parte de las sesiones de

práctica oral. El 36% es el porcentaje de alumnos que optan por la mitad de la escala. En el lado negativo encontramos otro 36% distribuido de este modo: opción 1, 18%; opción 2, 9%; opción 3, 9%. El 28% de las respuestas queda recogido en la parte alta de la tabla, en concreto con un 9% de representación para la opción 5 y un 19% para la opción 7.



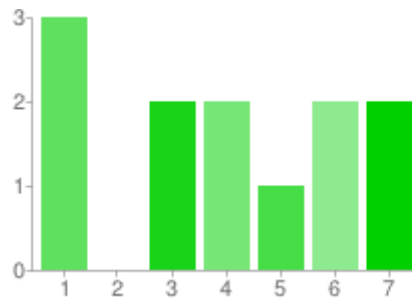
### 3. Speaking about different topics with native speakers of English.

Tampoco son positivos los datos obtenidos del uso de la plataforma *Polireunión*. El 25% da su apoyo a la opción más negativa, la número 1. El 8% a la opción 2 y ningún alumno apuesta por la 3. El 33% opta por el punto intermedio dentro de la gradación y el otro 33% se decanta por la vertiente positiva, porcentaje repartido en términos iguales entre las opciones 5 y 6.



### 4. Interaction via POLIREUNION.

La última pregunta sobre las sesiones voluntarias para la práctica de expresión oral se centra en el uso de la plataforma externa *Skype*. El grado de satisfacción también es reducido en este caso y queda superado por el del porcentaje de alumnos descontentos. El 24% se decanta por la opción más negativa, el 17% por la número 3. Idéntico porcentaje es el que se concentra en la opción neutra. La opción 5 recibe un 8% de apoyo, y las opciones 6 y 7 un 17% cada una.



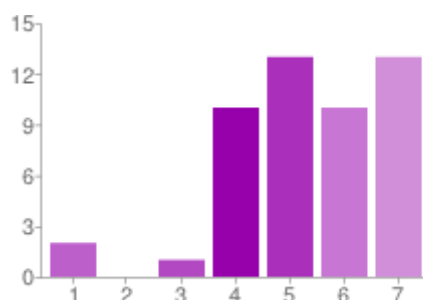
5. Interaction via SKYPE.

La conclusión que puede extraerse del mayor grado de descontento que se observa en esta sección de la encuesta es que las sesiones orales plantearon muchas dificultades técnicas. Se trata de sesiones que tuvieron lugar semanalmente o cada dos semanas en horarios concretos y predeterminados que no siempre podían ajustarse a todos los participantes. Además, la calidad de imagen y sonido no siempre era lo suficientemente buena. Otro dato a tomar en consideración era que los participantes no siempre eran los mismos y siempre había integrantes nuevos en las conversaciones que desconocían el procedimiento o que mostraban más dudas a la hora de intervenir. A pesar de estas posibles explicaciones, esta sección se convierte en uno de los retos de cara a mejorar la práctica de la expresión oral. Se buscarán nuevas fórmulas que, a ser posible, queden integradas dentro de los propios recursos, como ocurrirá en base a las respuestas obtenidas en la última sección del cuestionario, titulada “Future improvements”, que trata puntos variados para valorar estrategias de mejora de la estructura y de los contenidos.

## Sección E: Mejoras en el futuro

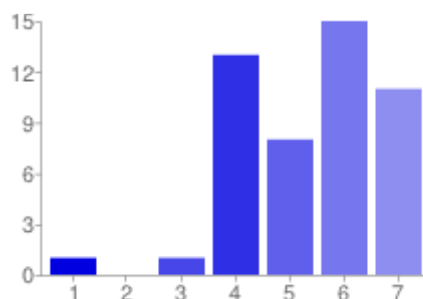
Para responder a las últimas preguntas el alumno tendrá que ordenar sus respuestas una vez más en base a una escala *Likert* de 7 niveles, considerando 1 como la opción que refleje el menor grado de utilidad del nuevo componente o idea a incluir y 7 como el punto de mayor utilidad de dichos nuevos recursos o mejoras.

En el caso del primer planteamiento, el alumno tiene que valorar el papel que tendrían vídeos cortos explicando todos los contenidos teóricos gramaticales incluidos en el curso. Los datos reflejan que el grado de aceptación de este componente sería muy alto, ya que sólo un 6% se muestra contrario a la propuesta (un 4% apoya la opción 1 y un 2% la 3). El porcentaje de indecisos es del 20% y el de optimistas ante la propuesta alcanza el 74% del total (la opción 5 recogería un 27% de apoyo, la 6 un 20% y la 7 otro 27%). La idea es que los contenidos que ahora aparecen de forma escrita junto con algunos vídeos explicativos se conviertan en la tendencia general y los alumnos puedan visualizar estos puntos en el formato *Polimedia*, al que ya se ha hecho referencia con anterioridad.



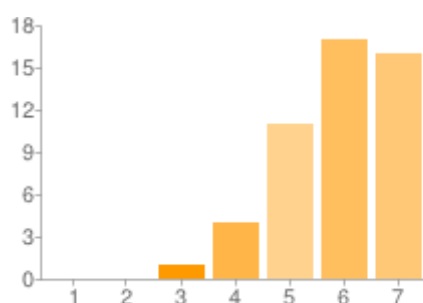
1. Short videos explaining grammar contents.

También es alto el porcentaje de alumnos que apoyan o consideran útil la inclusión de vídeos centrados en contenidos técnicos en inglés o en inglés técnico. Sólo un 4% estaría en contra de esta sugerencia (un 2% apoya la opción 1 y otro 2% la 3). El porcentaje de indecisos sube levemente en comparación con la pregunta anterior, llegando en este caso al 27% del total. La opción de respuesta número 5 es apoyada por un 16% de estudiantes, la 6 por el 31% y la 7 por el 22%. Una vez más queda patente que los estudiantes ven con buenos ojos hacer todo lo posible para que los contenidos para la práctica de la lengua estén lo más relacionados posible con sus estudios universitarios, que como hemos visto, puede subir considerablemente el grado de motivación de muchos de ellos.



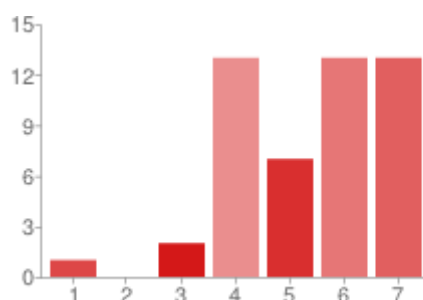
### 2. Short videos focused on technical English.

Una forma de mejorar la práctica de la expresión oral fuera del trabajo *online* con los recursos sería crear grupos de conversación con estudiantes nativos de inglés o personas con más nivel en dicha lengua para tratar temas variados. El 90% considera útil este planteamiento (22% en el caso de la respuesta 5, 35% en el de la 6 y 33% en el de la 7), lo que puede considerarse como una mejora de cara a superar las dificultades que se han descrito en el punto anterior del cuestionario. Sólo un 2% apoya la opción negativa de respuesta 3 y el 8% se mantiene en el grado de indecisión.



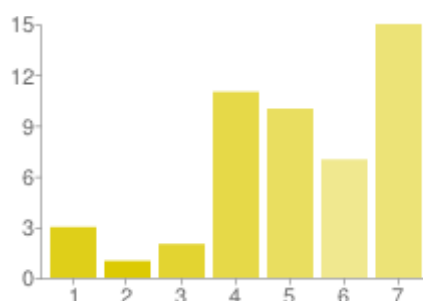
### 3. Speaking about different topics with other students from English-speaking countries.

Un planteamiento similar al anterior pero dentro de los mundos virtuales como puede ser *Second Life* también parece contar con el apoyo suficiente, en concreto el 68% así lo considera (el 14% da su apoyo a la opción 5 de la escala y el 27% tanto a la 6 como a la 7). Un 27% permanece indeciso y un 6% no estaría muy seguro de que esta idea pueda ser útil de cara a la mejora del proceso (2% para la opción 1 y 4% para la 3).



4. Speaking or chatting with other people in a virtual world such as *Second Life*.

La quinta opción está conectada con la plataforma *online InGenio*. El alumno es preguntado sobre la utilidad de subir los archivos de vídeo y audio directamente desde la plataforma, sin tener que hacerlo desde el portal de intercambio de archivos *PoliformaT* que pone a disposición de toda la comunidad la UPV. Este recurso agilizaría todo el proceso y facilitaría las labores de corrección por parte del tutor y de emisión de *feedback* de forma mucho más directa. Así lo considera el grueso de los estudiantes encuestados, en concreto un 65% del total, distribuido de este modo: opción 5, 20%; opción 6, 14%; opción 7, 31%. El porcentaje de alumnos que se siente más identificado con la opción neutra es del 22% y el de estudiantes en desacuerdo es del 12%, que en este caso se estructura como sigue: opción 1, 6%; opción 2, 2%; opción 3, 4%.



5. Uploading your voice recordings onto *InGenio* just by clicking a SEND button instead of uploading them onto *PoliformaT*.

Con este punto concluye el repaso de los datos y variables consultados y extraídos de ambas encuestas puestas en marcha en el contexto de la UPV a través de las cuales ha podido realizarse una aproximación muy detallada a todos los criterios más destacables en relación con los materiales publicados y se han podido explorar y analizar las opiniones vertidas por los estudiantes. A continuación, y de forma mucho más breve, se tratarán los datos obtenidos en el estudio desarrollado en el contexto de inmersión lingüística planteado en la DCU.



### **5.2.1.2 Estudio desarrollado en la DCU (Contexto de aprendizaje en un entorno de inmersión lingüística)**

En este punto comenzamos el repaso por los puntos más relevantes del estudio llevado a cabo en la institución irlandesa Dublin City University. Se trata de un estudio que desafortunadamente no ha alcanzado un nivel de repercusión y representatividad demasiado alto debido a diversos factores. Uno de ellos es que se llevó a cabo en un periodo muy breve de tiempo y los alumnos no contaron con el tiempo suficiente para completar un porcentaje significativo de contenidos. Este estudio se realizó durante los meses de mayo y junio de 2012, coincidiendo con el final del curso académico irlandés, lo que hizo que se desarrollara en la época más complicada y compleja en cuanto al grado de estrés de los estudiantes al tener que enfrentarse a sus exámenes y trabajos académicos. Este hecho condujo a que muy pocos tuvieran tiempo suficiente para trabajar en serio y con la dedicación necesaria con los materiales desarrollados.

No obstante, consideramos que es interesante repasar algunos de los porcentajes más significativos obtenidos de la encuesta inicial, contestada íntegramente por diez estudiantes. Los estudios o formación de procedencia de los participantes son variados, desde estudiantes de medicina, estudiantes de informática, de psicología, y también alumnos que ya habían completado sus estudios superiores y en ese momento se encontraban realizando estudios de posgrado. Las edades de los participantes quedan comprendidas entre los 21 y los 38 años. El 80% de los participantes es de género femenino y el 20% de género masculino.

Pasamos a desgranar las respuestas a las preguntas incluidas en el cuestionario inicial. Recordamos que ha sido el único cuestionario al que, en este caso, han respondido los estudiantes. En la presentación de estos resultados no se citarán los porcentajes recibidos por la opción que recoge a los indecisos en cada pregunta, que podrán deducirse por sí solos a partir de la presentación del resto de porcentajes. Comenzamos por la sección que engloba los aspectos más generales. Un 80% se considera apto para el aprendizaje de lenguas. A la pregunta sobre si el aprendizaje de lenguas puede ser entretenido o divertido, teniendo en cuenta que es un proceso importante para las expectativas de todos, un 30% considera que no y un 60% que sí. A un 30% le preocupa mucho cometer fallos, a un 50% le preocupa y un 10% no se muestra preocupado.

En el caso de la pregunta ocho se pueden observar similitudes con respecto a esta misma pregunta respondida por los alumnos que

completaron el cuestionario en Valencia. Y es que los alumnos encuestados en un contexto de inmersión lingüística tampoco consideran que les resulte difícil entablar una conversación en su propia lengua. Un 10% lo considera duro, un 50% no está de acuerdo con esta afirmación, y un 20% no se encuentra nada de acuerdo con la misma. Las cosas también cambian en este caso de contexto en inmersión cuando se trata de hablar en una lengua que no es la suya, en este caso un 20% se muestra totalmente de acuerdo con la afirmación de la pregunta nueve (“I feel embarrassed when I try to speak in a foreign language, even if I’ve practiced”), un 40% está de acuerdo, mientras que sólo un 20% no considera que ese sea su caso.

A un 40% de los encuestados les gusta imitar otros acentos, mientras que a un 30% no. En el caso de la afirmación once (“In school, if I didn’t know an answer for sure, I’d sometimes answer out loud in class anyway”), un 20% se muestra de acuerdo y un 50% en desacuerdo, lo que refleja de nuevo el temor a cometer errores, especialmente cuando se hace frente a otras personas.

Pasamos a enumerar los porcentajes recogidos en la pregunta 12, en la que se pide a los alumnos que valoren el grado de motivación que en ellos despiertan los diferentes factores presentados. Un 90% considera motivador el hecho de aprender una lengua para conocer también la cultura meta; un 90% también cree que es necesario para sus intereses personales; un 100% por la simple motivación de aprender; un 60% considera como un factor de motivación la influencia de la interculturalidad en casa o en su entorno personal, mientras que un 10% no lo considera como un factor que ejerza un efecto sobre su motivación; un 60% piensa que es motivadora la necesidad de comunicarse con la gente que vive en su zona, algo que sorprende, ya que nos estamos refiriendo a un contexto de inmersión en el que de por sí se habla la lengua meta; el 70% considera motivadora la recompensa que suponen los avances en el aprendizaje; el 20% se motiva por su entorno familiar, mientras que el 40% no recibe esta influencia; el 100% cree que viajar es un factor motivador; un 70% considera motivadora la necesidad de aprender la lengua para poder viajar por motivos profesionales; el 80% se siente motivado por aprenderla para poder utilizarla en su entorno profesional; el 90% para conseguir un empleo.

Nos centramos en la segunda sección del cuestionario. En el caso de la pregunta nueve puede detectarse casi unanimidad ante la afirmación de que todos se han comunicado en una lengua extranjera a través de un canal *online*. Las respuestas se muestran mucho más divididas en lo que

se refiere al uso de las tecnologías como canal para aprender idiomas. En este caso, son más los que sí han tenido la oportunidad de probar esta experiencia, aunque les siguen muy de cerca los que no. A la pregunta de si consideran que la tecnología es un canal más motivador que las vías “tradicionales” o más conservadoras para aprender un idioma, son más los que creen que sí, gracias a la variedad de recursos a los que se puede acceder principalmente haciendo uso de Internet, pero también son varios los que creen que el canal a través del cual se está aprendiendo una lengua no incide en el grado de motivación. También encontramos dos alumnos que muestran preferencia por los métodos de corte más “tradicional”. En la pregunta cuatro (“Do you think an online environment is a less threatening environment than a face to face environment?”), una mayoría importante discrepa. Algunos se muestran indecisos y es muy reducido el número de estudiantes que cree que sí es su caso. Entre los que no, encontramos estudiantes que piensan que la figura del profesor hace que el entorno de aprendizaje presencial les cause una sensación de facilitación del aprendizaje.

Un 70% de los alumnos encuestados usa la tecnología para socializar todos los días, un 10% es el porcentaje que reciben las tres opciones intermedias (*every week, sometimes, hardly ever*) y ningún alumno afirma no utilizarla nunca para este fin. Otro 70% afirma utilizar la tecnología a diario para trabajar o estudiar, un 10% lo hace semanalmente y un 20% en ocasiones. El 90% la utiliza a diario para informarse de lo que pasa y consultar noticias, un 10% casi nunca. Un 60% la utiliza a diario para consultar datos concretos, como fechas, dudas lingüísticas, horarios, etc. Un 20% lo hace semanalmente para este fin y otro 20% en ocasiones. El 60% lo utiliza diariamente como canal de entretenimiento, un 10% cada semana y un 30% a veces. Un 50% lo utiliza a diario para estudiar, seguir cursos o investigar, un 40% algunas veces y un 10% casi nunca. Un 30% hace uso de la tecnología a diario para funciones del tipo acceder a sus cuentas bancarias, un 40% semanalmente, un 20% alguna vez y un 10% casi nunca. Un 10% afirma realizar compras *online* a diario, un 30% en ocasiones, otro 40% rara vez y un 10% nunca. Para otras funciones, un 30% lo hace a diario, un 10% cada semana, un 50% algunas veces y un 10% rara vez.

Ante la afirmación de que el medio de instrucción influye en el grado de motivación del estudiante para aprender, un 10% se muestra muy de acuerdo y un 70% de acuerdo. También es muy elevado el porcentaje de alumnos que creen que el uso de las TIC proporciona versatilidad y flexibilidad en el aprendizaje. El 40% se muestra muy de acuerdo y el 50% de acuerdo.

Pasamos a presentar las respuestas a la pregunta ocho, en la que se pide a los estudiantes que valoren cuán útiles les resultan los diferentes posibles canales de aprendizaje presentados:

a) “Watching television in the original language (other than your mother tongue)”:

*Very useful*: 60%

*Useful*: 40%

b) “Watching films / videos in the original language (other than your mother tongue)”:

*Useful*: 80%

*Neutral*: 10%

*Somehow useful*: 10%

c) “Playing games”:

*Neutral*: 10%

*Somehow useful*: 40%

*Not useful*: 50%

d) “Tandem exchanges”:

*Very useful*: 40%

*Useful*: 30%

*Neutral*: 30%

e) “Communicating with foreigners /foreign friends”:

*Useful*: 70%

*Neutral*: 30%

Como puede observarse, las valoraciones son muy positivas cuando se trata de opinar sobre el posible papel que pueden desempeñar a la hora de practicar un idioma la televisión o el visionado de películas u otro tipo de archivos de vídeo. Un grado algo más reducido de optimismo se percibe cuando se trata de valorar la función de los intercambios comunicativos mediante canales que hacen uso de la tecnología en relación con el fin que se persigue. Por último, cabría destacar que la mitad de los encuestados muestra una opinión negativa con respecto a la eficacia de otras actividades de carácter más lúdico como herramientas para el aprendizaje o la práctica de una lengua.

Nos centramos ahora en la sección C, que trata expectativas y preferencias. En la primera pregunta los estudiantes han de indicar la razón que les ha llevado a participar en el estudio y acceder, por tanto, a

un curso *online* de inglés. También se les pregunta por lo que esperan del curso. Muchos de estos alumnos, como se ha indicado anteriormente, se encontraban en una fase de preparación para el examen FCE, por lo que consideran que este curso les permitiría mejorar su nivel de inglés y poderlo utilizar como un canal para la práctica adicional de la lengua. En el caso de la segunda pregunta, sobre el número de lenguas que hablan, la mayoría habla inglés y su lengua materna. En el caso de algunos estudiantes españoles, las lenguas habladas son español y catalán, además del inglés. Otras lenguas maternas de los encuestados son árabe, coreano, portugués, japonés, alemán y francés.

A la pregunta sobre si consideran entretenido aprender otras lenguas, un 40% afirma que sí, mucho, y un 50% que sí. Una mayoría de los alumnos encuestados nunca antes había aprendido inglés haciendo uso de un canal *online*, a pesar de sí haberlo utilizado para otro tipo de cursos, por lo que en casi todos los casos estaríamos hablando de su primera experiencia.

De entre los encuestados, un 20% cree que su nivel de inglés antes de realizar el curso es avanzado, un 40% que es intermedio-alto y otro 40% intermedio. En cuanto a los puntos en los que consideran que tienen un mayor nivel de destreza encontramos respuestas muy variadas y no se observan tendencias claras. Vemos cómo algunos manifiestan sentirse más seguros a la hora de practicar destrezas orales y otros, por el contrario, sienten mayor comodidad en el ámbito escrito de la lengua. Algunos no se decantan por una opción u otra. También se muestran divididas las respuestas al preguntarles por sus preferencias en cuanto al trabajo en grupo o a nivel individual. Un par de alumnos afirma sentirse igual en ambos contextos, y a partes iguales encontramos aquellos que prefieren trabajar solos por miedo a cometer fallos, poder seguir sus propios métodos de trabajo, por no coincidir con compañeros que no sean lo suficientemente responsables, etc. Los que prefieren el trabajo en grupo afirman que se pueden extraer y compartir muchas ideas, lo cual puede tener un efecto muy positivo en el aprendizaje.

Ante la pregunta sobre el tiempo que creen que van a dedicar a este curso, encontramos respuestas que consideramos más optimistas que los resultados alcanzados finalmente. Son muchos los que afirman que dedicarían entre una hora y dos horas diarias para trabajar con el recurso *InGenio FCE Online Course*. Otros alumnos son incluso más optimistas y afirman que dedicarían hasta 12 horas semanales.

Teniendo en cuenta que este estudio se ha realizado en un contexto de inmersión lingüística, es especialmente relevante ver con qué frecuencia los estudiantes acceden a conversaciones con hablantes nativos de inglés

y por tanto, encuentran un canal adicional para la práctica y el aprendizaje de la lengua. Sorprende que sólo un 10% afirme hacerlo siempre, un 40% confirma que lo hace a menudo, otro 40% algunas veces y un 10% en ocasiones muy aisladas.

Algunos estudiantes afirman no haber utilizado nunca herramientas *online* o páginas web para aprender inglés. En la mayoría de casos, en los que sí se ha hecho uso de este tipo de recursos, los alumnos confirman haber utilizado la página de la BBC y algunos de los diccionarios *online* más comúnmente consultados. Ante la pregunta sobre si tienen un contacto regular con la lengua inglesa encontramos respuestas diversas, aunque todos coinciden en que, además de las conversaciones que puedan tener con hablantes nativos, muchos también se comunican con personas que están en su misma situación, es decir, aprendiendo la lengua. Otras formas de estar en contacto con el inglés son canciones escuchadas en esta lengua, películas, periódicos, noticias, la televisión, libros, etc. A la pregunta 12, sobre si han vivido fuera, la mayoría afirma que además de en Irlanda, han pasado algunos periodos en otros países, la mayoría de habla inglesa como EE.UU., Nueva Zelanda o Reino Unido.

La sección D, que trata los estilos de aprendizaje, comienza preguntando a los estudiantes por la que creen que es la mejor opción para el aprendizaje de un idioma. Un 70% apuesta por el formato de corte más “tradicional”, es decir, presencial con la figura de un profesor. El 20% apuesta por el curso presencial haciendo uso de la tecnología. Un reducido 10% piensa que la mejor opción sería un curso *online* con la asistencia de un tutor y nadie apuesta por el curso *online* realizado de forma totalmente autónoma e individual como el modo más eficaz para alcanzar el propósito que nos ocupa. De nuevo, y al igual que ocurría con el estudio desarrollado en Valencia, observamos cómo a pesar de los desarrollos tecnológicos, los estudiantes siguen confiando más o valorando de forma más positiva los entornos de aprendizaje empleados a lo largo de las décadas. Ante la pregunta sobre la modalidad que elegirían para trabajar con el curso *online* desarrollado, una muy amplia mayoría, el 80%, cree que lo mejor sería combinar aprendizaje autónomo con autoaprendizaje, es decir, combinando el trabajo autónomo con la asistencia de un tutor que pueda emitir *feedback* concreto y también despejar posibles dudas.

A pesar de que a la hora de plantear este estudio ya se contaba con las dificultades que iba a plantear la práctica de la expresión oral, se decidió preguntar a los estudiantes por la modalidad que preferirían para dicho fin. Un 10% apuesta por la grabación de las respuestas para su posterior

envío al tutor. Ningún alumno apoya la opción dos, consistente en la interacción con otros hablantes, nativos y no nativos, en entornos *online*. Un 20% da su apoyo a la posibilidad de practicar de manera presencial en el aula y un muy elevado 70% apuesta por la combinación de todas las opciones planteadas. El 10% de los estudiantes que han optado por la primera opción creen que sería la más apropiada ya que se sienten más cómodos y relajados trabajando por su cuenta. Éste también es el motivo elegido por los que apuestan por interactuar en grupos presenciales. El 70% de los estudiantes que confían en la combinación de posibilidades creen que la variedad puede contribuir de forma más positiva y efectiva en el proceso. El 80% de los encuestados cree que el *feedback* recibido durante el proceso es clave, mientras que un 20% se muestra indeciso. Ante la pregunta sobre cómo de útil resulta practicar con ejercicios similares a los de un examen oficial de cara a la superación de la prueba, son más los estudiantes que piensan que el principal efecto que tendría sería aumentar en nivel de preparación, otros optan por apostar por una combinación de ambas posibilidades (mayor nivel de preparación y menor ansiedad de cara a la realización de la prueba).

La última parte del estudio mide el conocimiento sobre el examen FCE. El 70% de los alumnos desconoce qué es o afirma no haber oído nunca hablar sobre el *MCERL*, frente a un 30% que sí. La explicación podría encontrarse en que una parte muy importante de los alumnos encuestados no son de origen europeo. A pesar de los datos que acaban de facilitarse, un 70% conoce que el nivel más alto de dicho marco de referencia es el C2, frente a un 30% que cree que es el A1. También se encuentran divididas las respuestas sobre el nivel que certifica el FCE; un 10% cree que certifica el A1, un 50% cree que certifica un nivel B1 y sólo un 40% se decanta por la opción correcta, nivel B2. El 100% conoce en el momento de realizar el cuestionario que el examen cuenta con cinco secciones, de entre las cuales un 80% conoce que las destrezas orales también son evaluadas por el mismo. El 20% restante no está seguro. De entre los alumnos encuestados para la realización de este estudio, tan sólo dos cuentan con certificación oficial, en ambos casos, se trata del IELTS.

A la pregunta número siete, sobre si tienen en mente realizar el examen oficial FCE, un 60% afirma querer hacer la versión tradicional y un 10% la versión informatizada. Un 30% no se muestra partidario de realizar la prueba. Con este dato concluimos la presentación de resultados de este estudio y se da paso a la sección de resultados generales y discusión.





## Capítulo 6. Resultados generales y discusión

En el presente capítulo se recogerán los aspectos más relevantes relacionados con los puntos tratados en secciones anteriores. Puesto que en el capítulo anterior ya se han presentado los resultados de los dos estudios llevados a cabo, en el capítulo que ahora comienza trataremos de abordar algunos de los entresijos más llamativos y remarcables. Al mismo tiempo, trataremos de plantear cómo podrían integrarse las mejoras y optimizar los recursos desarrollados de acuerdo con los datos teóricos presentados y sobre todo, en base a las respuestas emitidas por los estudiantes durante la fase de validación y evaluación. Otro de los objetivos de este capítulo es observar en qué grado la plataforma *online* de aprendizaje empleada incorpora y dispone de los criterios presentados en la sección de la tesis centrada en la evaluación de *InGenio*. Una vez concluido este punto, pasaremos a ver en qué medida se ha dado respuesta a través del cuerpo de la tesis a las preguntas e hipótesis iniciales. Otro de los objetivos de este capítulo es combinar las ideas presentadas con puntos de discusión relacionados, la valoración de las decisiones tomadas y la visión global de todo el proceso, desde el diseño y planteamiento de los recursos a la fase final de validación y evaluación.

Comenzamos haciendo un repaso de algunos de los datos más representativos a partir de los resultados de los estudios llevados a cabo en la UPV en la fase de evaluación y validación de los materiales, presentados en el capítulo anterior. El primer dato que podemos destacar es que los estudiantes encuestados, en su mayoría, se consideran buenos estudiantes de lenguas, un aspecto que hace que ya a priori se pensara que el trabajo iba a resultar más motivador y realizable que en el caso de que en esta pregunta del comienzo ya se detectaran actitudes negativas claras. También en relación con el nivel de motivación a la hora de empezar a practicar con materiales destinados al aprendizaje de una lengua interviene el efecto que tendrá en la futura carrera profesional de los estudiantes, que de acuerdo con los datos extraídos de la encuesta es muy alto.

Los datos derivados de la encuesta inicial contribuyen igualmente a confirmar una idea que está muy extendida en el contexto español de aprendizaje de una lengua extranjera. Se trata del miedo o temor que experimentan los alumnos ante la posibilidad de cometer errores delante

de otras personas, factor que tiene efectos directos en los resultados y nivel oral de dichos alumnos. Este tipo de temores contribuye a dificultar que los alumnos se desenvuelvan con normalidad en el ámbito de la práctica de las destrezas orales y quizás sea éste uno de los motivos por los que no hubiese un mayor número de participantes en las sesiones voluntarias destinadas a la práctica de esta destreza. Este dato queda corroborado a través de la pregunta específica en la que los estudiantes son preguntados por su nivel de timidez cuando han de mantener una conversación en una lengua no materna. Esta actitud también se detecta en cuestiones relacionadas con el acento del alumno a la hora de hablar la lengua que está aprendiendo. Comprobamos, por las respuestas emitidas, que es muy bajo el porcentaje de estudiantes que busca, cuando está hablando en la lengua meta, imitar el acento en dicha lengua con el fin de que su producción se parezca lo máximo posible a la de un nativo, factor que a menudo tiene como consecuencia que los alumnos produzcan un discurso en inglés que a nivel de pronunciación está muy contaminado por la lengua materna.

En la encuesta inicial encontrábamos una sección centrada en posibles aspectos que pudieran contribuir positivamente a fomentar y aumentar el grado de motivación con el que cuentan los alumnos a la hora de aprender una lengua. A través de dicha sección hemos podido comprobar de forma inequívoca lo importante y motivador que resulta para los estudiantes aprender una lengua para facilitar la aproximación y acercamiento a otras culturas y entornos, para poder desarrollar actividades profesionales fuera del contexto nativo o por el simple hecho de poder viajar con más herramientas comunicativas. Comprobábamos igualmente lo motivador que resulta conocer otras lenguas con la mente puesta en las expectativas laborales en el extranjero, incluso para ser utilizadas en el propio contexto español de trabajo y de cara a mejorar la posición laboral en la que pudieran encontrarse. Algo menos motivadora resultaba la idea de aprender la lengua por el simple hecho de ampliar conocimientos, algo que también ocurría cuando los alumnos eran preguntados por la motivación que les aportaba aprender lenguas para poder desenvolverse con mayor facilidad en su entorno habitual, doméstico o familiar.

Otro dato a destacar que puede extraerse de la encuesta inicial es lo poco familiarizados que están los estudiantes españoles con la comunicación oral a distancia en otra lengua haciendo uso de canales o herramientas *online*. Las tendencias y opiniones recogidas demuestran que las preferencias suelen dirigirse al uso de medios escritos, evitando, en la medida de lo posible, cualquier canal comunicativo oral. Un amplio número de estudiantes reflejaba no estar familiarizado con el entorno

*online* como medio o canal para el seguimiento de cursos de idiomas, reflejando lo novedoso que para ellos resultaría el contexto de aprendizaje en el que se ha desarrollado la experimentación, un factor que consideramos ha podido influir en el alto índice de respuestas positivas recogido en la encuesta final que ha permitido validar los materiales desarrollados. Las opiniones a priori ya eran bastante positivas y las expectativas principales estaban depositadas en aspectos tales como la familiaridad de los estudiantes con el medio o canal empleado, la autonomía con la que podrían contar para el trabajo con los recursos o incluso el factor ecologista de utilizar vías que eviten el consumo excesivo de papel. El canal *online* también es considerado por un importante número de alumnos como menos estresante o simplemente como más cómodo para desarrollar el aprendizaje de una lengua, especialmente en lo relacionado con la práctica de las destrezas orales. Esta idea conecta con el punto tratado anteriormente, que reflejaba el elevado temor de los alumnos a cometer errores delante de sus compañeros. Decíamos previamente que los estudiantes están familiarizados con el medio o canal de aprendizaje empleado. Esta afirmación tampoco es aleatoria ni improvisada. Así lo reflejan los datos obtenidos a partir de la encuesta inicial que se han presentado en el capítulo anterior, donde han quedado recogidas las actividades que haciendo uso de las TIC resultan más comunes y frecuentes en la vida diaria de los estudiantes, tanto a nivel personal como profesional. Muchos alumnos incluso resaltaban el hecho de haberse decantado por la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador” por el simple hecho de que fuera *online* y esto les permitiera disfrutar de un contexto de aprendizaje menos rígido y más basado en la independencia, autonomía y flexibilidad. Muchos de ellos confirman haberse decantado por esta asignatura sin contar con experiencias previas en el aprendizaje de lenguas a través de canales similares al utilizado. Un número importante de estudiantes ha considerado que el hecho de que el curso planteado sea *online* hace que sea mayor el número de factores que puedan contribuir de forma positiva a la motivación de los estudiantes. Algunos de estos factores ya se han mencionado anteriormente, como pueden ser lo novedoso de no haber trabajado nunca una lengua en un canal *online*, la autonomía de la que puede disfrutar el alumno accediendo en cualquier momento o lugar a los recursos, pudiendo organizar todo el proceso del modo que más le pueda convenir, la posibilidad de seguir los recursos de forma independiente, practicando aquellos aspectos en los que no pueda demostrar un nivel alto de seguridad, sin tener que afrontar los temores fruto de la timidez o la negativa a hablar una lengua que no se domina delante de otras personas, etc. Pero otro dato que no puede pasarse por alto es el destacado por algunos estudiantes, que señalaban que no se puede confundir motivación

con comodidad para seguir el curso. Esta afirmación es cierta, aunque no resulta descabellado señalar que un nivel más alto de comodidad nunca podría contribuir de forma negativa al grado de motivación que sientan los alumnos. También conocemos mediante este cuestionario previo, como ya ha quedado reflejado, que una amplísima mayoría de los estudiantes confirma disfrutar aprendiendo lenguas extranjeras o segundas lenguas, factor que desde el comienzo hacía pronosticar buenas actitudes y aptitudes en nuestro periodo de trabajo común.

De la encuesta inicial se extraen otros datos a partir de las opiniones de los estudiantes en relación a la utilidad –de cara al aprendizaje de una lengua– de ver la televisión, películas o vídeos en general en dicha lengua meta, entablar conversaciones en el idioma que se está aprendiendo o comunicarse con extranjeros. Por otro lado, se muestran algo más dubitativos en cuanto a la utilidad, para dicho fin, de jugar a videojuegos o mediante la práctica de deporte. A pesar de estos datos, se deduce de los resultados de la encuesta que una gran mayoría de los estudiantes nunca tiene la oportunidad o nunca participa en situaciones comunicativas con hablantes nativos de la lengua meta. Recordemos que tan sólo un 21% del total lo hacía frecuentemente o en ocasiones (un 3% frecuentemente y un 18% en ocasiones). En cuanto al acceso a recursos en la web, los más frecuentes o de uso común son los diccionarios *online* o páginas de medios de comunicación del tipo BBC que ponen a disposición del lector materiales para mejorar su nivel en la lengua vehicular.

Una vez presentados y repasados algunos de los datos más significativos en cuanto a la predisposición inicial de los estudiantes que han participado en el proceso de validación y evaluación, se produce un giro que conduce a remarcar algunos de los puntos más importantes obtenidos a partir de la muy clarificadora encuesta final. Como resultado general puede destacarse la importante aceptación de los materiales propuestos por parte de los alumnos y el muy elevado número de respuestas positivas en prácticamente la totalidad de las preguntas formuladas. Se ha podido comprobar cómo los alumnos consideran lo siguiente en relación al componente formal y aspecto de los recursos: la interfaz de la plataforma *InGenio* es fácil de utilizar, incluso para una persona que no esté habituada al uso de recursos *online*; la navegación por el sistema es intuitiva tanto por la plataforma en sí, como por las actividades y recursos desarrollados, en los que se han empleado símbolos y gráficos que los estudiantes valoran como claros y facilitadores; el uso de colores, fuentes, iconos y otros elementos que forman parte de la apariencia general de la plataforma resultan atractivos para una mayoría amplia de estudiantes.

En cuanto a los contenidos en sí, se ha podido verificar que el nivel de aceptación también ha sido muy alto. En relación a este punto concreto, cabe destacar las siguientes valoraciones: los estudiantes consideran que el contenido lingüístico aportado les resulta positivo, significativo e interesante; los audios empleados cuentan con la aceptación mayoritaria de los estudiantes, que han tomado en consideración que se trata de materiales originales diseñados, grabados y editados para ser incorporados en estos recursos; aceptación muy alta, la recogida también por las grabaciones en formato audiovisual *Polimedia*, que igualmente han sido diseñadas y grabadas para este fin; los contenidos del curso son considerados de forma casi unánime como relevantes y útiles. Procedemos con una pausa en este punto puesto que nos encontramos con un punto de la encuesta que ha proporcionado un resultado dispar. Se trata de la pregunta en la que los estudiantes han de valorar si creen que los contenidos teóricos incluidos hasta el momento son suficientes. De esta pregunta se extraen datos de un muy alto interés de cara a la comparación de cómo va evolucionando la concepción y el planteamiento de los procesos de enseñanza de lenguas y la actitud o percepción del proceso con la que cuentan los alumnos. En esta pregunta las respuestas positivas apenas alcanzaban el 50%, el porcentaje más bajo de aceptación en todo el cuestionario. El dato que se extrae es que la otra mitad de los alumnos considera que debería ampliarse el número o la cantidad de contenidos teóricos proporcionados. Cabe recordar que en gran parte de estos contenidos tratan gramática y consejos o técnicas de producción escrita de textos de diferente tipología en inglés.

Son muchos los estudios y también experiencias profesionales que se comparten día a día los que muestran que se intenta dejar atrás ese planteamiento algo más conservador basado en la omnipresencia del estudio de la gramática, así como de su práctica con ejercicios variados. La tendencia con más seguimiento y la que cuenta con más prestigio entre los docentes de la lengua suele estar basada en los principios del *Método Directo*, que como hemos visto, consiste en hacer que todo el proceso de formación tenga lugar en la lengua meta sin importar el nivel de partida del alumnado. También se suele dar prioridad a la práctica de las destrezas orales con el fin de que, a partir del mantenimiento de conversaciones constantes, el alumno pueda extraer las reglas que rigen y regulan el lenguaje de forma similar a como un niño aprende a hablar sin necesidad de que le expliquen de antemano cómo ha de construir sus oraciones. A pesar de ello, una parte importante de los estudiantes de lengua consideran que es fundamental contar con el material o soporte teórico al que poder acudir antes, durante y después de practicar en la lengua meta, bien para saber cómo partir en la construcción de una

determinada frase, para ampliar conocimientos o para comprobar si lo que ya se ha formulado ha sido correcto o no. Es por este motivo, por las opiniones vertidas por los alumnos a través del cuestionario y por las competencias lingüísticas y las características del curso por lo que se ha decidido que las secciones teóricas sigan estando presentes en los materiales. Son éstas también las razones por las que se pretende ampliar las secciones dedicadas a este fin hasta cubrir la totalidad de las competencias propias del nivel B2, y el objetivo es que se haga tanto en formato escrito como audiovisual, con grabaciones similares a las conocidas como *Polimedia*. No obstante, se seguirá ahondando en el tema en cuestión con el fin de hallar fórmulas que permitan combinar los puntos más exitosos de los diferentes métodos de enseñanzas de lenguas con el fin último de que el curso sea lo más completo, práctico y eficiente posible y satisfaga al mayor número posible de estudiantes. A través de la encuesta queda constancia de que, en lo que se refiere a los contenidos prácticos, casi la totalidad de los estudiantes considera que son suficientes, que el nivel planteado es el adecuado y que han contado con el tiempo suficiente para poder completarlo. Prácticamente la totalidad de los estudiantes encuestados afirman consultar las secciones teóricas antes de trabajar con los recursos prácticos propuestos, dato que confirma que consideran estas secciones como puntos clave a la hora de seguir un curso para aprender una lengua extranjera.

Uno de los puntos más importantes formulados hasta el momento tiene que ver con el hecho de que los materiales desarrollados permiten a los estudiantes un grado de autonomía e independencia muy superior a otros cursos de lengua en general o preparatorios para un examen oficial en particular. La pregunta en la que los alumnos habían de considerar si el curso fomenta estos puntos del proceso contaba con un apoyo muy mayoritario. También se ha podido comprobar cómo, a pesar de valorar positivamente la autonomía e independencia que permite conducir por uno mismo el aprendizaje de una lengua, es evaluada de forma muy positiva también la posibilidad de contar con un tutor al que poder acudir en caso de duda o bloqueo o que pueda ofrecer o proporcionar *feedback* personalizado cuando la corrección automática no es posible. Los alumnos consideran además de gran utilidad el poder acceder a los informes de evaluación producidos de forma automática a partir de su progresión por los recursos, lo que permite que no sólo el profesor controle la andadura del alumno por el curso, sino que también favorece que el alumno pueda ser consciente de aquellos puntos a los que ha de prestar más atención o para los que habría que buscar ejercicios prácticos complementarios o correctivos.

Como ha quedado demostrado en el capítulo anterior, el alto número de respuestas positivas a la hora de evaluar y validar los recursos que componen el *FCE Online Course* da lugar a pensar que se trata de un curso que cuenta con los ingredientes para funcionar correctamente y dar lugar a resultados muy satisfactorios. Un ejemplo muy significativo puede hallarse en la pregunta que aúna y engloba la opinión del alumno, en la que ha de contestar si recomendaría el curso a un amigo, siendo un 84% el número de estudiantes que sí lo haría. A rasgos generales, esta pregunta podría considerarse como una de las que reafirman la evaluación positiva que queda patente a través de otras preguntas de carácter mucho más específico.

Algunas de las consideraciones obtenidas a partir de las respuestas a dichas preguntas a un nivel mucho más particular son las siguientes: los estudiantes valoran muy positivamente la claridad y precisión de las instrucciones recibidas a lo largo del curso; valoran como útil el vocabulario general y también de tipo más específico incluido en los recursos; consideran relevantes e interesantes los contenidos que forman parte de textos, ejercicios y resto de materiales escritos o audiovisuales; valoran como variadas las tareas integradas; clasifican como originales tanto los contenidos como las tareas; piensan que es de utilidad la información sobre el examen oficial en base al cual comenzó a gestarse el curso, así como los ejercicios planteados de cara a la preparación para dicha prueba; consideran que los materiales han contribuido con claridad a la mejora de sus destrezas lingüísticas. En el caso de la pregunta sobre la reducción del nivel de estrés que podría experimentarse al realizar el examen oficial tras trabajar con los recursos, observamos que el porcentaje de respuestas positivas baja en comparación con lo que ocurría en todas las afirmaciones que acaban de ser presentadas. A pesar de este dato, cabe recordar que las respuestas positivas superan ampliamente a las negativas y siguen siendo muchos más los que creen que plantear un curso en el mismo formato en el que el examen sí puede contribuir positivamente a la reducción del nivel de estrés y ansiedad. La validación en este caso no cuenta con el mismo respaldo y una posible explicación podría hallarse en una posible comparación con el formato impreso. Es decir, los estudiantes, especialmente aquellos que nunca hayan realizado un examen por ordenador, pueden comparar el nivel de ansiedad y estrés que experimentan cuando realizan una prueba en formato impreso, que no queda reducido por el hecho de haber preparado el examen utilizando materiales en ese mismo formato. Esta hipótesis la planteamos salvando todas las diferencias que existen con el formato electrónico en general y *online* en particular. La diferencia principal puede encontrarse en que el nivel de inseguridad algo mayor que experimentan los estudiantes cuando

realizan un examen en un formato al que no están acostumbrados, y en concreto por ordenador, pues suelen sentir algo de temor ante la posibilidad de que falle algún componente, como por ejemplo, que se borre la información introducida en una pantalla al pasar a otra diferente. Ante este tipo de inseguridades, haber trabajado previamente con dicho formato puede contribuir de forma muy notable a reducirlas. Además, los estudiantes, una vez más casi de forma unánime, consideran que el curso ha sido de gran ayuda para conocer en profundidad el examen oficial FCE y, más en concreto, todos los secretos que encierra en relación con su estructura, tipos de ejercicios o tiempo con el que se cuenta para realizar cada una de sus secciones.

En este punto pasamos a resaltar algunos de los aspectos más llamativos de la sección de la encuesta centrada en los comentarios personales y en la autoevaluación por parte de los estudiantes. Se puede afirmar que se trata de una de las secciones claves de cara a la validación de todo el trabajo realizado, ofreciendo datos que van incluso más allá, posibilitando que se puedan contrastar las opiniones de los alumnos con muchas de las ideas y de los planteamientos teóricos presentados a lo largo de la tesis. Los estudiantes comienzan comparando el efecto en la motivación que puede tener la tecnología en sí. Como se ha podido comprobar, una amplia mayoría así lo considera, lo que pone de manifiesto ese posible efecto positivo que puede tener el desarrollar un proceso de aprendizaje a través de un canal al que no se está tan habituado para este fin, pero sí para otros muchos cotidianamente, lo que hace que confirmen que se sientan muy cómodos trabajando con recursos *online* o que consideren que el canal en que se trabaja tenga un efecto directo en su nivel de motivación. En secciones anteriores se han ido tratando posibles variables que contribuyen a fortalecer esta visión positiva en cuanto al grado de motivación y de disfrute por parte de los estudiantes, siendo un ejemplo el mayor nivel de autonomía o independencia con el que cuentan o la posibilidad de introducir cambios en el formato al que se han ido habituando después de muchos años estudiando inglés.

Sin embargo, a pesar de que todos los datos obtenidos apuntan a que los estudiantes han contado con un alto grado de motivación, han disfrutado con el curso y han sacado partido a su realización, existe una pregunta en concreto, como ya ha quedado de manifiesto páginas atrás, en la que los estudiantes se refugian en la metodología y el canal a los que están más acostumbrados. Comprobábamos cómo al preguntarles de nuevo por el formato y planteamiento que consideran perfecto para aprender una lengua, éstos apuestan por el modelo presencial, trabajando con un profesor en el aula. El cambio de tendencia observado al comparar los



datos de la encuesta final con los de la encuesta inicial se encuentra en que la opción más votada en el caso de esta última es la que incorpora a la clase presencial la tecnología. De estos datos puede deducirse que la mayoría de los alumnos apuestan de nuevo, y tras completar el curso *online* planteado, por las clases presenciales. El posible efecto positivo que ha tenido el curso en su opinión general acerca del mejor modo de aprender una lengua puede hallarse en que es en la encuesta final en la que los estudiantes reflejan lo necesario que resulta incorporar el componente tecnológico en el proceso. No puede dejarse al margen que se trata de una pregunta muy general y que los estudiantes son preguntados por el modo que ellos consideran como más adecuado o idóneo para aprender una lengua. Aunque lo deseable de cara a afianzar la validación y aceptación del curso *online* desarrollado hubiese sido que subiera la valoración de las opciones del curso *online* con o sin tutor, lo cierto es que los estudiantes han apostado por una opción de *blended learning*, que combine la figura humana conductora del proceso de aprendizaje a la vez que se recurre a una herramienta que tiene mucho que aportar, como es la tecnología en general y los recursos *online* en particular. De hecho, la gran mayoría considera que el modo perfecto de utilizar el curso *online* creado sería trabajando con él en el aula, contando con el profesor en todo momento. Sin embargo, esta consideración podría entrar en conflicto con los principios de autonomía e independencia en el proceso que tan positivamente han valorado en preguntas previas.

Ya concluyendo el repaso por los datos más importantes extraídos de la encuesta final, cabe destacar lo positivo del dato que refleja que un 82% de los estudiantes considera que ha mejorado su nivel de inglés después de trabajar con los recursos. Otro dato a resaltar es el hecho de que los alumnos piensen mayoritariamente que no sobra nada del curso, aunque algunos sí consideran que hay demasiado número de actividades prácticas. En cuanto a posibles elementos a añadir, son muchos más los que dejarían el curso como está, y como se ha comprobado anteriormente, aquellos que apostarían por ampliar contenidos, lo harían con más secciones teóricas, centradas especialmente en tratar puntos gramaticales no incorporados hasta el momento. Destacamos una vez más que los estudiantes han estado trabajando con el primero de los dos módulos que componen el curso, por lo que es posible que los contenidos que echan en falta estén presentes en el segundo módulo.

En relación a la incorporación de contenidos específicos de los estudios que están cursando dentro del recurso *online*, las actitudes son igualmente positivas. Una mayoría de los estudiantes ven muy positiva la posible contribución que el inglés de especialidad tendría en un curso como el

planteado. Quizás el punto más complejo sería el diseño del mapa de trabajo basado en la libre elección de contenidos. De este modo, serían los estudiantes los que podrían marcar y delimitar las posibles vías por las que se podrían expandir los contenidos en base al número de receptores finales de una temática u otra. Se debe tener en cuenta que los grados de los que proceden son muy variados y no resultaría del todo conveniente mezclar temáticas en un nivel más elevado de especificidad. Un ejemplo sería un estudiante procedente de los estudios de bellas artes, al que probablemente no le parecería motivador o quizás le pudiera plantear desafíos innecesarios un texto especializado que versara sobre ingeniería mecánica y viceversa. Este planteamiento abre un abanico de posibilidades y un nuevo camino por recorrer, basado en el diseño de ese mapa de contenidos que guiara a los estudiantes por los senderos de su especialidad, que puedan despertar más interés en ellos o que simplemente consideren como más útiles de cara a su trayectoria futura a nivel académico y profesional.

El punto algo más negativo de la fase de experimentación procede de las sesiones voluntarias *online* para la práctica de la expresión oral, pues contaron con una participación más baja de lo esperado. Este hecho también entra en conflicto con las opiniones vertidas por los alumnos sobre la idoneidad de aprender una lengua de forma presencial contando en todo momento con la figura del profesor, salvando siempre las diferencias entre un entorno de aprendizaje presencial y un entorno *online*, aunque ambas situaciones comunicativas comparten muchas similitudes también. Sin embargo, el hecho de que la participación sea tan baja sí que concuerda con las respuestas emitidas de antemano por los alumnos en las que confesaban de forma mayoritaria los temores, inquietudes e inseguridades que experimentan al tener que hablar en una lengua extranjera delante de otras personas, así como su miedo a cometer errores. Este hecho podría abrir por sí solo una puerta a otra investigación paralela con el fin de obtener respuestas a un problema muy presente en los contextos de enseñanza de lenguas en España.

Como podía leerse en la sección anterior, autores como Leakey (2011), que han indagado en la evaluación de entornos de aprendizaje *online*, han considerado lo importante que resulta de cara al aprendizaje fomentar aspectos de los recursos como la comodidad, la ergonomía y otro tipo de componentes de carácter afectivo y psicolingüístico que pueden tener efectos directos en el fin u objetivo que nos ocupa. El autor al que acabamos de hacer alusión también recordaba que los resultados extraídos a partir de estudios empíricos y de una investigación cualitativa deberían formar parte del diseño y construcción de plataformas digitales

apropiadas y adaptadas a las necesidades pedagógicas que un entorno o contexto concreto puedan plantear. En este punto del capítulo y de la tesis, una vez repasados y revisados los recursos –en todas sus fases hasta el momento final de la validación y evaluación–, una vez se han analizado y contrastado las diferentes modalidades de aprendizaje aplicables a los recursos creados y al entorno en el que se han publicado, pasamos a centrar la atención en otro componente señalado por Leakey como fundamental a la hora de desarrollar un proceso evaluativo completo, se trata de la plataforma digital empleada. En este caso en concreto, nos centraremos en cómo y en qué grado *InGenio* responde a los planteamientos teóricos presentados en el capítulo cinco. Como veíamos, autores como Leakey (2011) y Wyatt (1988) establecen lazos directos entre la plataforma empleada para el aprendizaje y aspectos tales como la adaptabilidad, la capacidad de combinar, ajustar y adecuar los diferentes elementos que intervienen en la progresión significativa de los estudiantes y el *feedback* recibido.

Un aspecto que no puede dejarse nunca de lado y que ha quedado remarcado a lo largo de la tesis a la hora de diseñar, desarrollar, implementar y también validar y evaluar un recurso nuevo destinado al aprendizaje de una lengua es que ningún elemento puede entrar a formar parte del proceso como fruto de la improvisación. Se ha podido comprobar que, en este caso particular, existen multitud de cabos por atar y de teorías que coordinar para dar lugar a unos recursos lo más adecuados y acertados posible. Un proceso muy similar se siguió en su día a la hora de diseñar e implementar la plataforma *InGenio*. Algunos años más tarde, planteamos su revisión en base a los criterios presentados en el capítulo anterior. Es en este punto en el que se valorará y discutirá cómo la plataforma da respuesta a los mismos o en qué modo sería factible que pudiera ofrecerla.

Tomlinson (1998) consideraba que las plataformas como *InGenio* debían permitir que el estudiante fuera capaz de trabajar con los materiales planteados en el lugar deseado, a su propio ritmo e incluso sin tener que recurrir al profesor. Todas estas son variables contempladas en *InGenio* y son posibles gracias al planteamiento de los recursos creados para ser publicados y realizados a través de dicha plataforma, así como mediante los diferentes sistemas de control y de edición de *feedback* que se han ido presentando a lo largo de la tesis. A pesar del alto nivel de adaptación y personalización del *feedback* que la plataforma pone a disposición del usuario, no puede olvidarse que resulta muy difícil y complejo proporcionar un curso que ofrezca una amplia variedad de tareas y que todas ellas puedan llegar a corregirse de forma automática. Tras el

proceso experimental y en base a los datos extraídos del trabajo en el diseño, desarrollo y edición de los materiales, cabe decir que una de las pocas posibilidades encontradas para poder seguir compaginando variedad y riqueza de contenidos prácticos y la posibilidad de ofrecer un seguimiento totalmente autónomo sin la figura del profesor o tutor es la de proporcionar modelos correctos de respuesta. A través de estos modelos, lo que se pretende es que el estudiante autónomo pueda hacer por sí mismo un seguimiento lo más completo posible de los recursos. Dichos modelos, como ya ha quedado patente en la sección de la tesis que versaba sobre las diferentes modalidades posibles de aprendizaje, le permitirían comprobar qué es lo que se espera de su producción, qué respuesta sería la más cercana a los objetivos que se exigen y qué es lo que se ha estimado que haya aprendido a través de dicha actividad, factor que fomenta que el estudiante siga de forma mucho más exhaustiva y consciente su propio proceso de aprendizaje. En cuanto a la otra vertiente, la de las secciones prácticas que sí permiten que un profesor edite y emita el *feedback* correspondiente, recordamos al lector que puede consultar, en el tercer capítulo, el apartado que describe esta utilidad.

Otro de los objetivos en relación a las modalidades de actividad presentes en el *InGenio FCE Online Course* y en cualquier otro curso publicado a través de *InGenio*, es poder llegar a plantear la tipología de ejercicios que Tomlinson (2010) denomina como “access-self” y cuyas características y posibles beneficios y efectos positivos ya han sido descritos en el capítulo anterior. Algunos de los aspectos resumidos de ese nuevo planteamiento de actividades serían los siguientes: amplia exposición al inglés auténtico, interacción con textos en todas las fases, detección de puntos débiles y práctica adicional para su subsanación, planteamiento de ejercicios que permitan al alumno sentirse y experimentar como si estuviera en un contexto real en el que se habla la lengua meta, *feedback* emitido a través de comentarios y no sólo a través de plantillas automáticas (aspecto que ya es posible en *InGenio*), etc.

Basili (1992) consideraba que todo proceso en cualquier ámbito en el que interviene la ingeniería, y por ende el diseño, interviene la necesidad de establecer *feedback* y proceder con la evaluación. Dentro del método GQM (*Goal, Question, Metric*), se encontraba el “Quality Improvement Paradigm” que contaba con tres fases destacadas; planificación, ejecución y análisis. Este último, desde su punto de vista, debía ser desarrollado a modo de autopsia, es decir, una vez desarrollado, con el fin de evaluar las prácticas que se llevan a cabo con el *software* o programa creado, para determinar posibles problemas, tener un registro específico de resultados y formular recomendaciones de cara a posibles mejoras a realizar a

posteriori. Dentro del proceso evaluativo propuesto por Basili (1992), podían hallarse los siguientes puntos: propósito, perspectiva y entorno. Rescatamos del apartado que versa sobre la “perspectiva”, el fomentar criterios como la eliminación de defectos, el establecimiento de cambios y el fomento de la fiabilidad y facilidad de uso. En el caso de *InGenio*, además de los cambios e introducción de nuevas modalidades de actividades, la mejora del mapa conceptual de contenidos, para que los estudiantes puedan conducir su proceso de acuerdo con unas necesidades mucho más concretas, también se puede contribuir a su mejora a través de las siguientes acciones: con el fin de aumentar su fiabilidad, y como ya ha quedado de manifiesto en la sección de ideas para mejorar la plataforma, se encuentra la de perfeccionar los accesos y actualizar la configuración de seguridad del sistema, lo que permitiría incluso la realización de exámenes con total seguridad y garantía tanto de efectividad en el momento de la realización y corrección de los mismos, como en todo lo relativo a la custodia y protección de datos. En relación con el fomento de la facilidad de uso, uno de los puntos más destacables es ampliar el número de navegadores en los que la plataforma ofrezca completas garantías para un funcionamiento correcto y eficaz. Actualmente, la plataforma sólo puede ofrecer estas garantías totales a través del navegador *Internet Explorer*. Algunas de las mejoras planteadas en la sección correspondiente permitirían superar los puntos débiles asociados con los sistemas de acceso de los diferentes usuarios y aquellos factores que ahora puedan resultar algo más problemáticos en lo que se refiere al entorno de trabajo de los diferentes actores que intervienen en el proceso.

Algunas de las mejoras planteadas sobre la plataforma tienen que ver con los criterios de usabilidad, que ejercen un efecto muy potente en el estudiante y en todo el proceso de estudio y aprendizaje. Las opiniones vertidas por los estudiantes en relación a la apariencia actual de la plataforma son muy positivas. Sin embargo, se ha detectado la necesidad de renovar algunos de los aspectos de la interfaz que harían que su apariencia resultara mucho más actual y por ende, más llamativa y motivadora. El principal de los factores mencionados por Cunningsworth (1995) que podría evitarse o para el que se podría buscar solución en relación con la presentación actual de los contenidos, lo que no es sólo responsabilidad de cómo los presenta la plataforma en sí, sino también del momento de diseñar y valorar con qué características contarán unos recursos concretos es el siguiente: evitar páginas excesivamente largas que cansen a los estudiantes, pues tendrían que utilizar el ratón de forma constante para bajar hasta los últimos contenidos presentados. Una forma de evitar este problema sería la distribución de la información en diferentes plantillas o páginas que facilitaran la navegación. Otros de los

puntos sobre usabilidad presentados por dicho autor y con el que sí cuenta *InGenio* son: la consistencia y claridad del menú de contenidos presentados; los colores empleados para los enlaces e hiperenlaces; la consistencia de dichos enlaces desde el punto de vista estructural y de diseño; una arquitectura de los contenidos dotada de un completo sentido y significado y siempre en base a las necesidades que puedan presentar los usuarios finales de los recursos, los estudiantes. Davies (2003) consideraba la importancia de proporcionar material de refuerzo y la de organizar el aprendizaje en base a la consolidación y mejora de aquellos puntos en los que el estudiante no respondiera con claridad a las demandas formativas planteadas. Otro de los planteamientos formulados por Cunningsworth es que los recursos creados para ser publicados a través de una plataforma como *InGenio*, además de responder a dichas necesidades, también deben contar con un atractivo especial que los hagan llamativos además en un contexto fuera del aula. Este aspecto es considerado como uno de los claves a la hora de dar por validados materiales desarrollados para el fin que nos ocupa.

Colpaert y Cornillie (2009) establecían una relación directa entre la maximización de los efectos que las TIC pueden tener en el aprendizaje y el diseño al completo del entorno de aprendizaje que va a ser utilizado. En este caso, el haber trabajado en el seno del propio grupo de investigación en el que nació la plataforma empleada ha abierto numerosas puertas a la creatividad y a la propuesta e implementación de mejoras surgidas del propio proceso de diseño y desarrollo de recursos utilizados en contextos reales de aprendizaje.

Davies (2003) proporcionó un listado de elementos a tener en cuenta a la hora de evaluar *software* o un entorno de aprendizaje *online* como el que nos ocupa. Todos esos criterios también se tuvieron en cuenta a la hora de elaborar los cuestionarios y de valorar las opiniones de los estudiantes. Destacan los siguientes: el nivel de los recursos presentados se indica con total claridad en los mismos; la interfaz de la plataforma resulta fácil de seguir, sin elementos que puedan conducir a ambigüedades o causar confusiones problemáticas; resulta fácil navegar a través de la web del curso y es fácil conocer en qué punto nos encontramos gracias a los gráficos que *InGenio* proporciona con información adicional y completa, muy fiable además, del modo en el que se están siguiendo los recursos por parte de cada estudiante; el estudiante recibe diferentes tipos de *feedback* con el objetivo de que el curso pueda seguirse con plenas garantías de éxito, tanto si se trabaja con él de forma totalmente autónoma como a través de la vía que posibilita que un tutor siga el proceso y pueda ofrecer *feedback* más personalizado y específico; a través de las herramientas de edición de pistas y *feedback*, el profesor que

diseña los materiales puede indicar al alumno las razones por las que su respuesta es la correcta, las razones por las que no y los canales o las vías que le pueden ayudar a solucionar los problemas o fallos que se vayan encontrando; los estudiantes pueden evitar realizar aquellos ejercicios que escapen a sus niveles de comprensión o entendimiento de la información, aunque este dato queda reflejado en los informes de progresión y pueden tener un efecto negativo en su evaluación o puntuación final; se ha respetado igualmente que los contenidos estén muy relacionados entre sí y que cualquier dato teórico o elementos audiovisuales presentados estén conectados con la parte teórica, con la intención de favorecer la comprensión y la adecuación de los contenidos; en el caso de los audios grabados para el curso desarrollado, se han incorporado acentos de nativos de diversas procedencias y géneros, por lo que sí está presente la variedad que Davies (2003) consideraba necesaria; los estudiantes reciben *feedback* constante y pueden acceder a las puntuaciones que van obteniendo en todo momento.

En cuanto a los criterios o planteamientos fijados por Davies (2003) en los que se ha de seguir trabajando de cara a perfeccionar la plataforma *InGenio* en general y los materiales creados en particular se encuentran los siguientes: perfeccionar la considerada como “programme/website branch to remedial routines” con el fin de que los estudiantes sean capaces de reconducir o guiar el proceso de aprendizaje en base a necesidades concretas y puntuales; el alumno ha de poder grabar su voz en los ejercicios de voz directamente desde la plataforma y poder reproducir dicho documento de audio; se ha de indagar acerca de los posibles modos de insertar en la plataforma sistemas de reconocimiento de voz y de presentar plantillas de ejercicios y actividades que fomenten su uso; además, en el caso concreto del curso, y no tanto de la plataforma, se habría de ampliar el número de documentos de vídeo presentados y no hacer que los ejercicios de comprensión oral se centren básicamente en el componente de audio.

En este punto de la sección de resultados y discusión en la que se están abordando aspectos variados y destacados del proceso global, uno de los objetivos más importantes y de mayor efecto se encuentra en comprobar en qué medida han quedado contestadas las hipótesis formuladas inicialmente. La idoneidad del empleo de las TIC en un contexto de aprendizaje de lenguas ya ha quedado demostrada y bien fundamentada en la amplísima variedad de estudios publicados sobre el tema. En este punto nos centramos en ver si en el caso que nos ocupa todos los elementos han funcionado según lo previsto y si los resultados han sido los esperados.

La presente tesis comenzó a gestarse tomando como base principal la línea por la que el grupo CAMILLE ha conducido durante más de 20 años su investigación, centrada en el campo de CALL (*Computer Assisted Language Learning*) o ALAO (Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador). Además, uno de los objetivos fundamentales consistía en indagar en los puntos de relación existentes o en los lazos que podrían establecerse entre el campo lingüístico y de aprendizaje de lenguas y el contexto de estudios técnicos de la Universitat Politècnica de València, factor que ha dado como resultado que hayan estado muy presentes los campos de AICLE o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) y el de IFE o ESP (*English for Specific Purposes*). El objetivo ha sido en todo momento el de extraer la mayor cantidad de información posible y conocer más datos acerca de su papel en el ámbito más general de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, a la vez que se intentaba hallar el punto de equilibrio entre todas estas áreas de estudio y aportar así soluciones y propuestas concretas para respetar criterios, pautas, recomendaciones y datos extraídos de la investigación que hayan podido tener un efecto directo en los niveles de efectividad y adecuación del producto final.

No puede dejarse al margen el hecho de que el planteamiento de materiales en formato informático y, más específicamente, editados y publicados a través de la web hace que se produzca un cambio de roles en todo el proceso formativo. En un proceso de estas características se considera que “el alumno pasa de ser un mero receptor a ser una figura más activa, autónoma y responsable de su propio aprendizaje”, lo que permite alcanzar lo que se conoce como “aprendizaje significativo”, puesto que el estudiante adopta una posición mucho más activa y consciente en dicho proceso (Tello Díaz-Maroto, 2009). Otro de los objetivos ha sido probar que Internet puede ser una herramienta puesta a disposición de todos los profesores para mejorar su disposición para enriquecer su metodología de enseñanza (Tello Díaz-Maroto, 2009) y no en un sustituto, como algunos podrían pensar o temer. Teniendo en cuenta estos planteamientos, se han tratado los usos que se pueden hacer de Internet en los ámbitos de la educación y la formación. Un ejemplo puede hallarse en la visión de “Internet como apoyo a la enseñanza presencial, la enseñanza semipresencial a través de Internet (*blended learning* o *e-learning*) o la enseñanza virtual haciendo uso de Internet.

Como se ha puesto de manifiesto, uno de los puntos fundamentales de la tesis ha versado sobre la validación y evaluación de materiales desarrollados con unos fines establecidos de antemano. Al desarrollar contenidos para el aprendizaje de una segunda lengua, no se puede



olvidar que el principal objetivo es comprobar y validar que los estudiantes que los elijan como el camino a seguir para poder alcanzar el nivel meta o para enfrentarse a exámenes oficiales como el *First Certificate in English* de Cambridge logren alcanzar sus objetivos. Se partía del precepto de que una de las obligaciones de los creadores o redactores de nuevos materiales es prestar atención a todos los aspectos que puedan pasar a formar parte, de un modo u otro, de todo este proceso de aprendizaje. De esta forma, un análisis detallado de las opiniones de los alumnos a través de los cuestionarios y los análisis paralelos desarrollados en torno al resto de actores y elementos que han intervenido ha permitido obtener una imagen global del proceso de desarrollo, de realización y de evaluación de los recursos, y posibilita que ahora se puedan ofrecer respuestas concretas a las preguntas formuladas inicialmente o contrastar las hipótesis de partida, que pasamos a tratar a continuación, en la que constituye la última sección o parte de este capítulo seis de la tesis.

Demostrar la hipótesis de partida que decía que el material desarrollado podría ser un recurso óptimo para la consecución por parte de los alumnos del nivel fijado y que la superación con éxito del recurso les podría preparar para la superación del examen oficial FCE de Cambridge. Como ha podido comprobarse, han sido muchos los esfuerzos para que los materiales fueran lo más fieles posible a los criterios de nivel B2 tanto del *MCERL* como del propio examen oficial, y de acuerdo con los resultados alcanzados por los estudiantes que han realizado más del 80% de los contenidos prácticos que forman parte de los recursos, muchos de ellos estarían en condiciones de poder presentarse a la prueba. Las opiniones vertidas por los propios estudiantes a través del cuestionario final con respecto al nivel de los contenidos propuestos también es un indicador positivo que refleja que el curso se adecua al objetivo de nivel previsto y que por tanto, puede ofrecer resultados muy positivos de cara a la preparación del examen oficial. Esta idea también lleva a validar el segundo objetivo inicial planteado: “Que los contenidos de los que se compone el curso *online* para superar el mencionado examen se ajusten al nivel y a los contenidos lingüísticos exigidos”. Como ya se ha aclarado desde el comienzo, por limitaciones temporales y complicaciones que escapan a nuestras posibilidades, no ha sido posible realizar un seguimiento posterior de aquellos alumnos que han indicado en el cuestionario que sí querían presentarse a la prueba oficial.

Otro de los objetivos era poner en funcionamiento el curso en un contexto real de uso en la UPV con un número significativo de alumnos, de modo que éstos pudieran verter sus opiniones tanto antes como después de

trabajar con los recursos y así contar con una visión completa, panorámica y fidedigna de cómo los recursos eran recibidos por los propios estudiantes. Como ha quedado de manifiesto, las opiniones de los alumnos, emitidas de forma totalmente anónima, han validado prácticamente la totalidad de los ítems e hipótesis planteados con resultados muy positivos y porcentajes que, en muchos casos, alcanzan casi la unanimidad. Desafortunadamente, el estudio llevado a cabo en Irlanda, en concreto en la DCU, no ha podido cerrarse con el cuestionario final, como sí ha sido posible en Valencia, por las razones que se han indicado en la sección correspondiente del capítulo anterior. Los datos claramente positivos a los que hacíamos referencia han servido para comprobar que la investigación ha permitido llegar a una propuesta de curso que sea utilizado en contextos reales de práctica como un recurso capaz de introducir elementos novedosos, no sólo de formato sino también de carácter pedagógico, así como para poder poner en práctica los dos modos de seguimiento y evaluación que hemos presentado: de manera totalmente autónoma o con el apoyo y control de todo el proceso de aprendizaje por parte de un docente que en este proceso es conocido como “tutor”. La lectura y análisis de los resultados obtenidos de la encuesta también reflejan la consecución de uno de los objetivos y planteamientos iniciales; que el material creado se haya convertido en un medio que permite la práctica no sólo de contenidos lingüísticos, sino también específicos relacionados con diferentes campos o disciplinas, sin olvidar el contexto de carácter eminentemente técnico y científico de la UPV. Además, veíamos cómo una mayoría de estudiantes demandaba que se siguiera esta tendencia y se ampliaran los recursos y contenidos de este tipo, pues les posibilitan estar en contacto con un inglés que les prepara específicamente para su futuro profesional y para las demandas del mercado laboral. Al crear un curso preparatorio o para el aprendizaje de una segunda lengua, se ha de valorar, de este modo, el contexto en el que se pondrán en marcha dichos materiales, con el mismo ahínco con el que se estudian las características de los usuarios de los mismos. Estos criterios se han combinado a su vez con la investigación de los abundantes y diferentes elementos que tienen un papel, una función y un efecto directo en el campo del aprendizaje y de la evaluación de segundas lenguas. Además se ha valorado y estudiado cómo la inclusión de la tecnología ha de realizarse siempre con el fin de poder sacar el máximo partido de ella y se han estudiado los diferentes criterios que intervienen para alcanzar una integración óptima de contenidos lingüísticos y específicos en unos recursos con las características de los propuestos.

## **Chapter 7. Final conclusion and directions for future research**

Having presented and analysed the results, and after discussing and reflecting on them and on the rest of the data included in previous sections, in this chapter we shall address our final conclusions and directions for future research. Our primary aim is to deal with some of the outstanding and most relevant features which have resulted from all the preceding research stages. This last chapter should not be regarded as the end of a long path, as other options for future research have emerged. As mentioned before, this thesis covers all the steps taken throughout the entire process of design and implementation of new online learning materials in the context of higher education. At the beginning of the process, we took as a basis all the research conducted in order to complete our research project, a necessary step that preceded the beginning of the investigation. That project laid the theoretical foundation of a phase that has led us to implement our own learning materials and make them accessible to students at Universitat Politècnica de València (UPV) and also to students who are not official members of this institution. We have described the initial stage, which was devoted to defining the structure of the whole process, we have analysed already-existing materials, and explained how we have created and developed new resources, how they were implemented, evaluated, and validated by applying some specific criteria. Those criteria were established bearing in mind all the literature related to this field of study, all the ideas and parameters provided by experts, and last but not least, thanks to the students' opinions and contribution after accessing the resources, as we have previously shown.

Our first step consisted in exploring the theoretical framework that would help us contextualise the research. As this field of study is very wide, it would have not been possible to start to adopt an active role for the design, development, and edition of new materials if we had not dealt with multiple aspects and criteria first. Before completing some other tasks, our research was initially aimed at covering the outstanding ideas and theories in the fields of CALL (Computer Assisted Language Learning) as well as the most relevant aspects in relation with the participants and context. We have devoted some general and also very

specific sections to dealing with all these features and have always tended to go from the general aspects to the most specific ones in an attempt to provide the reader with all the relevant data and necessary reasoning.

We will be focusing now on some of the key steps. Firstly, we discussed how the study of a very representative corpus of existing materials in different formats, including printed as well as computer-assisted or even online resources, enriched the creation of the *InGenio First Certificate in English Online Course*. By analysing all of these courses, we were able to observe and capture not only the strengths, but also those limitations and features that could undergo some improvements. The aim was very clear; including the most adequate and efficient items and features in the resulting materials, which would enable us to offer more reliable and appropriate resources, able to fulfil the requirements and better respond to the expected level. It has been a very specific process, focused on very clear and predefined objectives, in which the context of application and the characteristics associated with the participants accessing the materials have always been borne in mind. Therefore, one of the aims of our thesis is to present the reader with a well-defined process as well as specific results described in detail so that it can contribute new ideas and reflections to the wide-ranging and increasingly influential field of CALL, and in particular, to its online variant.

One of the main aspects we have been dealing with is the interaction between a computer and a human being, represented by the figure of a lecturer or a student. Therefore, it is mandatory to remember how important the role played by the notions “autonomous learning” and “self-access learning” is when classifying those courses which are individually followed by a student or those which are integrated in the syllabus designed by a lecturer. This distinction has allowed the development of a course that is able to respond to both approaches, that is, that students can work on their own, but also being assisted by a tutor or lecturer who can monitor their progress very carefully. This distinction has led us to research, from a contrastive and comparative perspective, the two learning and evaluation options in order to obtain specific data about likely differences between one and the other. Besides, this approach has enabled the study of the experiences and opinions given by the students with regard to its implementation and use depending on the modality chosen by every participant. We have seen how students have shown their preference for the modality that includes the figure of a lecturer monitoring their learning process as well as their learning outcomes. The students have also assessed as very positive the fact of knowing that there is a tutor to whom they can forward their queries or

who can provide them with more specific and detailed feedback, apart from the feedback displayed by the platform itself. As already mentioned, the students, to whom we would like to thank once again for their contributions to the process, have shown a very clear tendency; they usually prefer blended learning contexts, that is processes that combine both the advantages provided by the autonomous and independent approach and the possibility of using technology accompanied by a lecturer to whom they can address their questions or who can help them in some of the sections comprised by the course. In the future, it would be interesting to study in depth if students from new generations, coming from contexts in which technology plays an even more dominant role, still show that same level of dependence on the human factor, represented by a tutor or by the designer of the materials every time they need help, supervision, or when they just have doubts or questions.

We have also tried to explore other requirements and find answers relating to another feature; the development of new language learning materials, and associated, at the same time, with the demands and expectations of those students who are considering working on them. The aim was to offer a course able to meet the formal and exact level of requirements expected by them or the lecturers who could be thinking of incorporating them as a part or as the main resource of their teaching methodology. This is one of the main reasons why, in this study, the students' responses, through the final questionnaire, are so relevant to validate this part of the research process. The study conducted in the initial stages has been considered highly relevant too, as it was very important to analyse materials including contents at an equivalent level in order to obtain the criteria that would allow us to develop the templates used to create all the online resources afterwards, either theoretical or practical contents, comprised by the two modules of the course.

As for the monitoring process as well as for the learning process itself, which have been essential to complete our research, it has been really useful to have had access to a platform like *InGenio*. It has offered us the tools to edit feedback and progress reports, a tool that enables lecturers or tutors to supervise, from a closer and more personalised perspective, the whole learning process, to know about the students' level, and the results achieved in any of the sections. Furthermore, in this course in particular, we have been able to measure their level of interest and motivation not only by means of the questionnaires presented in previous sections, but also through the interface that shows the number of sections and contents which have been completed by each and every student. Besides, we have also verified and double-checked the level of success thanks to the

percentages of correct or incorrect answers given by the students, which are accessible through the global feedback reports. Such reports and those obtained from the platform in other specific contexts, with some other students accessing them in the future, will represent a large source of data. The data will enable the continuation of our research and the emergence of new improvements and solutions which will help us enrich and polish up the learning materials.

Another aspect included in this last chapter is connected with the end of the process itself. We should consider whether the conclusion of our work can be interpreted as the end of the whole process too. As mentioned above, there is still work to be done and there are some options and paths to be explored in the near future. A part of future research would be focused on the materials that have been developed in parallel with our thesis and considered as an external result. They are independent, extensive, and exploitable resources which will continue to be used. It is possible to keep exploring and researching the resources which have been implemented – the tangible result of our research and also one of the main sources used to enrich it – in an attempt to improve or expand them, to adapt them to new and future demands coming from new contexts or participants, and also to adapt them to the changes on *InGenio*. There is also work in progress in an attempt to turn *InGenio* into a more dynamic platform, able to respond to and face new and upcoming challenges. As we have said before, all the research conducted in the future will be probably focused on the different areas that play a role in our field of study; education and computing contexts, pedagogy, etc. The ultimate aim would be to make our own contribution and be able to achieve improved and tangible results as well as effective changes in foreign and second language learning processes. These processes should also be able to provide more dynamic and closer evaluation stages so that the final results and achievements can be as appealing as possible to the student or to those lecturers who are willing to incorporate the materials into their teaching modules or courses.

There is another special factor we should pay attention to in this last section. We refer to the students' level of motivation, another commonly studied topic to which much effort has been devoted by those lecturers who try very hard to improve all the components of the learning context. The data presented in this thesis show how the students' level of motivation was very high from the very beginning in a context in which the technical and scientific disciplines have a dominant presence, as is the case of the university context in which the materials have been implemented for the first time. As has been proven, such a high level of

motivation could be caused, for instance, by the fact that these students consider they can enrich and improve their professional expectations if they add the knowledge of at least one foreign language to their specific training, something which is very important in a moment in which competition among candidates is so crucial. Another representative cause can be found with regard to the fact that most of the data collected in this study come from students who volunteered to follow the course *Inglés Asistido por Ordenador* (Computer-Assisted English) at UPV. The characteristics and willingness shown by the students at the beginning made us foresee and expect satisfactory results. Other likely reasons explaining why the students' level of motivation has been so high are the following: initial motivation, the online format used to follow and work on the materials, the fact that there was a tutor monitoring the whole process, the possibility of receiving extra training by accessing supplementary and additional materials or participating in voluntary Speaking sessions (via *Skype*), access to a platform like *InGenio*, which is able to provide automatic evaluation and feedback, etc. The final questionnaire has been the tool used to prove that the research conducted has been fruitful and that the incorporation of specific criteria, ideas, and techniques deriving from all the bibliographic references taken into consideration throughout our thesis have been effective and satisfactory too. However, in relation with this topic and bearing in mind the possibility of expanding the options for future research, we are interested in knowing more about the results in a different scenario. We wonder what the experience would be like if our materials were implemented in a context in which students are less motivated, less trained and less involved than the ones who have participated in our study. It is a relative question and we could just share our personal opinions and considerations or even our own hypotheses or conclusions about likely results in advance. We could, for example, make reference to the fact that it is difficult or almost impossible, in many cases, to overcome certain barriers or disadvantages. It would be a case of mere speculation on the basis of previous knowledge and experience. It would be very necessary to define in detail the new particular context where our resources could be tested in order to determine to what extent these students would react differently when accessing them in a different situation and applying different criteria. We could also deal with the different ways in which our materials could encourage the students to change their attitude and behavioural patterns. To sum up, the research which has been done could benefit from all those situations aimed at expanding the scenarios and incorporating new contexts of implementation and study.

In our attempt to explore new ways to expand our future research, it is necessary to mention one of the conclusions of our study. The data that we have obtained has shown how the inclusion of specific contents related to the students' degrees, fields of interest, and practice can also be seen as a very important factor when it comes to fostering their motivation. As we were able to see, motivation seems to be the supreme goal pursued by lecturers and researchers when trying to make the whole process work and obtain positive results in the end. It seems to be clear that the inclusion in a language course of specific contents linked to the students' professional and personal interests would have positive effects in terms of additional motivation. The future challenge would consist in exploring all the possible ways that could allow us to combine new resources with the ones which are already part of the existing materials. This is related to the possibility of expanding the resources by incorporating very specific topics. If we come back to the idea of continuing to use our materials and expanding them in the context where it all started, the UPV, specific scientific and technical topics could be regarded as the best option. A new module, which could be called *Module III* and which would be added to first two modules, could be seen as a tangible way to develop and implement this initial plan. The third module could be optional and should be developed after exploring all the different contextual options and once some other important factors have been taken into consideration, such as the specific topics to be included. We could then start with a new stage in the process; designing and creating the materials comprised by the third module. We might be setting very ambitious goals as the variety of the contents that could be incorporated into the course could be very broad if we bear in mind the number of degrees that are currently offered by the aforementioned institution. Therefore, we could smoothen the path by giving access to other tutors or lecturers who are willing to use the materials in a particular teaching context, as a part of other courses or as recommended resources for extra practice so that their students can keep on being in contact with the language. They could also play an active role in further stages of design and creation of supplementary materials by bearing in mind their own objectives, their topics of interest, those contents that could be linked to a specific knowledge area, or the interests shown by their students, who would end up accessing them.

Many other aspects included in our thesis offer us options to keep on working and researching in this field. One of them relates to the personality features which have been observed in this specific context as well as in other more general English teaching contexts. In-depth observations would allow us to make generalisations, to some extent,



about the standard personality features shown by a Spanish student of languages, as it would probably be the case of students from some other countries too. However, this would be just a mere hypothesis as the personality features of students of other nationalities have not been analysed in detail. As for Spaniards, we have observed how the level of shyness or fear rises when oral communication gets involved in the teaching practice. We have also noticed that the fear to make mistakes puts a high level of pressure on some of them, a fact which could end up lowering their level of confidence and affecting their willingness to participate, which could have a very negative impact on the general learning process as well. These aspects, facts, and factors with regard to the students' personality and their attitude towards the foreign language learning process can also be seen as topics for future research. It would be really useful to try to clarify and find concrete solutions in this specific area.

Contacting the students who have followed the materials would represent one of the last features in connection with the global results and future research options that we would like to mention in the present chapter. We would do that in an attempt to check whether they faced the official FCE examination in the end or not. Once we would have had access to this information, the students could be asked to participate in future studies by responding to new questionnaires so that we could see and analyse the real effects of our resources and how they could have contributed to the familiarisation of those students with the real official evaluation process. We hope we can develop these other phases of our research in the future. It would be a challenge to be able to contact a representative number of students facing the official examination outside the context of the course *Inglés Asistido por Ordenador* and using the resources as their main preparatory tool. In so doing, we could obtain very representative data on the sections and contents that could undergo an improvement process thanks to the students' results and personal opinions. This new step would be aimed at fully adapting the course to the new demands and requirements of the updated version of the official Cambridge examination.

As we have seen, the word "improvement" has had a prominent presence not only in our thesis but also in this final chapter. This word, in connection with a process, task, or resource, represents a very clear and outstanding aim. Motivation has also played a dominant role. Sometimes motivation can be a default feature which is already a part of students' personality. Some other times, students need to overcome the fears caused by previous failure, mere misinformation or simply a lack of interest. In those cases, further research, aimed at exploring how a

lecturer or the designer of new materials can contribute to the process and how technology can play a key role, would be required. Technology is usually a powerful tool, able to help overcome difficulties and obstacles that some other traditional resources and approaches would not be able to sort out.

We are now concluding a doctoral thesis that has been the result of many years of work. We could continue if all the possible ideas that have been listed in the previous paragraphs were developed. These years have been an example of ups and downs, which can be seen as something normal in a process as long as the one presented here. This process started with a varied range of aims and goals in mind. Sometimes the process and the steps have not been as fast or free-flowing as we expected at the beginning, mainly due to the variety of notions and features that have been analysed and studied. However, we should evaluate our work from a general perspective and we could feel satisfied as we have always felt motivated by the idea and aim of providing results which could fulfil the high quality standards that were set at the very beginning. Overall, we should not forget that this is the end of a research stage that comprises very valuable bibliographic contributions, varied validation tests, enriching experiences and unrepeatable moments. Working as a researcher within the CAMILLE Group has been undoubtedly an incentive. This group represents the spirit and motivation that have encouraged me to conclude the thesis. The aims and success achieved by the aforementioned group since it was founded more than twenty years ago have always been like a voice telling me to carry on and not pay attention to those issues that can occasionally have a negative effect or cause difficulty, doubt or worry. CAMILLE designed and developed *InGenio*, the authoring tool used to create, publish and follow our materials. This group has also provided us with all the possible means, has allowed me to work with highly professional workmates, who have made my life easier and friendlier on many occasions, and has made it possible to achieve the initial goals. The members of this group as well as the students who have participated in the study represent the human power that has enabled us to give answers to the questions posed at the beginning, to achieve what we have been expecting and to have the feeling that many challenges are yet to come. We will continue working in order to improve, revitalise and innovate this and other second and foreign language learning processes in which new achievements in the field of technology are implemented.

## Capítulo 7. Conclusión final y futuras investigaciones

Una vez presentados y analizados los resultados y tras concluir la sección destinada a la reflexión y a la discusión en base a esos datos y a toda la información recogida en el resto de secciones, comienza en este punto el capítulo que cierra la tesis doctoral, en el que se hará mención a algunos de los aspectos más sobresalientes y relevantes de la investigación llevada a cabo. Este último capítulo no supone un punto y final si se tiene en cuenta que a lo largo del estudio se han ido planteando posibles vías de investigación que quedan abiertas para el futuro. Como el lector ya conoce, la presente tesis reúne todos los pasos de un proceso íntegro de implementación de nuevos recursos para la formación *online* en el contexto universitario. El proceso que ahora concluye comenzaba hace ya unos años en base a los cursos teóricos de Doctorado previos y a la investigación que daba lugar al trabajo de investigación que precedía a la tesis. Dicho trabajo sentaba las bases teóricas para iniciar un camino que concluiría con la utilización de los recursos por parte de los alumnos de la Universitat Politècnica de València y de todos aquellos que finalmente decidan emplearlo de forma externa, como ha quedado reflejado. Se ha tratado, por tanto, desde la fase inicial de planteamiento y comienzo de la indagación en los materiales ya existentes hasta la misma fase de diseño y desarrollo de los nuevos recursos, la implementación de los mismos y su posterior evaluación y validación a partir de unos criterios concretos. Dichos criterios quedaban fijados en base a la literatura publicada sobre el tema en cuestión, de acuerdo con las ideas y los parámetros planteados por expertos en la materia y fundamentalmente, mediante las opiniones vertidas por los estudiantes que han hecho uso de los mismos, como se ha mostrado en secciones previas.

El camino comenzaba repasando el marco teórico en el que centrar la investigación, un campo de gran amplitud que implicaba tratar con multitud de aspectos y criterios que no podían dejarse de lado antes de adoptar un papel activo de diseño, desarrollo y edición de nuevos recursos. Con el recorrido por las ideas y las teorías más destacables o que se han considerado más relevantes para el trabajo realizado, se ha tratado de cubrir todos aquellos puntos relacionados con los participantes y con el contexto de investigación, a nivel general y también en las

diversas secciones concretas y particulares de las que se compone la tesis. El camino seguido ha consistido normalmente en ir de los aspectos más generales a los más específicos con el fin de dar cabida a un abanico muy diverso de ideas y de razonamientos relevantes y necesarios.

Entrando de lleno a repasar algunos de los pasos clave del trabajo realizado, se ha mostrado, por ejemplo, cómo la creación del curso *First Certificate in English Online Course* a través de *InGenio* se ha nutrido del estudio de un importante corpus de recursos anteriores, tanto de materiales publicados en formato impreso como de otros ya informatizados e incluso publicados *online*. El análisis de éstos permitió en su momento observar sus puntos fuertes, pero también hizo posible indagar en todos aquellos aspectos que pudieran ser objeto de algún tipo de mejora con un objetivo final muy claro, el de incorporar en el nuevo curso los elementos más adecuados y eficaces, sin perder nunca de vista el objetivo final, que no es otro que hacer que los alumnos sientan que se encuentran ante unos materiales fiables y adecuados a las demandas y al nivel deseado. Se trata de un proceso muy concreto y específico, centrado en unos objetivos claros y previamente definidos, en el que siempre se ha tenido en mente el contexto de aplicación y los participantes que van recibiendo y trabajando con el material final planteado. La tesis presenta, por tanto, un proceso y unos materiales y resultados claros y específicos, pero tiene como objetivo el ser también un texto capaz de contribuir y aportar nuevas ideas y reflexiones a un campo general y muy extenso, de gran envergadura e importancia, como es el de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas asistidos por ordenador y en concreto, publicados, gestionados y realizados *online*.

El estudio centrado en un área como ésta ha conducido a que la interacción entre el ser humano y la máquina con la que se produce dicha interacción, bien como profesor, bien como estudiante, contara con un protagonismo fundamental en la investigación. Al tratar dicha interacción, resulta obligatorio recordar las nociones de aprendizaje autónomo y autoaprendizaje, para distinguir, como ya ha quedado de manifiesto previamente, si el curso es seguido individualmente por un alumno o de si forma parte del programa formativo de un profesor. Este planteamiento ha hecho posible que el material resultante reúna las características de un método que el estudiante puede seguir independientemente y también mediante la incorporación de funciones tutoriales que conectan al profesor con el alumno para ese seguimiento cercano al que se ha hecho mención. Tal diferenciación nos ha llevado a realizar, observar y analizar, mediante un estudio comparativo, ambas modalidades de aprendizaje y de evaluación para obtener información

concreta acerca de las posibles diferencias entre los dos modos de seguimiento, así como de las experiencias y opiniones de los alumnos en lo que respecta a su implementación o utilización de una u otra manera. Como se ha podido observar, los alumnos han valorado de forma más positiva o han manifestado que se sienten más cómodos en aquellos contextos *online* de aprendizaje en los que no se olvida la figura del profesor ejerciendo la función de tutor. La figura de un tutor al que acudir ante posibles dudas o que nos pueda ofrecer una evaluación más específica que la que ya de por sí va a ofrecernos la plataforma *online* ha sido valorada de forma muy positiva. Como se ha mencionado, los estudiantes, cuya contribución al proceso quiere agradecerse una vez más, han manifestado una tendencia clara; la de decantarse por contextos de aprendizaje mixtos, es decir, que combinen las ventajas del trabajo autónomo y la independencia que facilita el uso de la tecnología y a la vez, poder contar con una parte humana a la que poder acudir en determinadas situaciones o estadios del proceso de trabajo y estudio con los materiales. Un punto interesante para profundizar en el futuro es ver si se sigue manteniendo, por parte de los estudiantes de nuevas generaciones, que provengan de entornos en los que cada día la tecnología domine más y más y ejerza un papel más preponderante si cabe, esa dependencia que se sigue observando o esa necesidad de saber que se sigue contando con ese recurso humano, personalizado en la figura de un tutor o bien en el diseñador de los materiales, al que acudir en caso de necesitar ayuda o supervisión, en caso de duda o simplemente como fuente directa de consulta.

La tesis ha pretendido dar también respuesta a otro aspecto complejo a la hora de desarrollar nuevos recursos para el estudio de un idioma, pero que también está muy ligado a las demandas y a las expectativas de los alumnos que van a trabajar con ellos; ofrecer un curso que reúna los requisitos formales y de nivel exactos que se esperan por parte de dichos estudiantes y por parte del profesor que decida incluirlos como un componente, bien esencial o bien complementario, de su metodología docente. De ahí que las opiniones vertidas por los alumnos en el cuestionario final se hayan considerado claves a la hora de validar este punto de la investigación. El estudio realizado previamente también ha sido un punto esencial de apoyo en relación con este factor, pues como se ha venido explicando a lo largo de la tesis, ha resultado fundamental la fase inicial en la que se analizaron recursos del mismo nivel que el esperado para los materiales resultantes y de la que se obtuvieron unos planteamientos bien delimitados con los que poder ir desarrollando las plantillas que finalmente han dado lugar a todo el corpus de recursos,

tanto teóricos como prácticos, de los que se componen ambos módulos del curso final ofrecido.

En cuanto al proceso de seguimiento y de aprendizaje en sí, vital para el progreso de la investigación, ha sido de gran utilidad el hecho de que la plataforma *InGenio*, mediante su herramienta para la edición de informes de resultados y progreso, permita al profesor o tutor de un curso supervisar el proceso de aprendizaje y el nivel de los alumnos en cada una de sus secciones, de forma más cercana y mucho más personalizada. Además, en el caso concreto del curso planteado, se ha podido medir el grado de interés y de motivación despertado en los alumnos no sólo mediante las encuestas ya presentadas, sino también a través de la comprobación del porcentaje de contenidos completado por cada uno de ellos. Por otro lado, se ha llevado también a cabo una verificación y comprobación del grado de éxito en base a los porcentajes de respuestas correctas o incorrectas emitidas por los alumnos al consultar los informes globales de resultados. Dichos informes y los informes que se vayan obteniendo de la aplicación y utilización directa de los materiales en contextos concretos y con nuevos estudiantes suponen una fuente de datos amplísima en la que se podrá seguir indagando y aportando planteamientos y soluciones nuevas que contribuyan a enriquecer y mejorar dichos materiales didácticos.

Otra de las ideas con la que se quiere poner fin a la tesis tiene que ver con el final en sí del proceso. Valoramos en este punto si la finalización de la tesis significa poner punto y final a un proceso o si por el contrario deja puertas abiertas. Como ya se ha ido poniendo de manifiesto, un ejemplo lo encontramos en las últimas frases del párrafo anterior, la valoración final que podemos hacer es que son varias las puertas que todavía no se han cerrado. Una de ellas tiene que ver con los propios materiales desarrollados, esos recursos que quedan ahí como un apéndice externo de la tesis, caracterizado por su extensión y “explotable”, ya a partir de este momento, fuera de ella. Se espera que los materiales en sí mismos, esos que han nacido a partir de la investigación y de los que la investigación también se ha ido nutriendo y beneficiando, como se ha demostrado, den lugar a investigaciones futuras centradas, por ejemplo, en la posible mejora o la ampliación de sus contenidos, en la adaptación a nuevas demandas por parte de nuevos contextos o nuevos participantes, o cómo no, también en los cambios que experimentará la plataforma *InGenio* para convertirse en una plataforma dinámica y conectada a los nuevos tiempos. Toda la investigación futura, como decíamos al inicio, posiblemente seguirá centrándose en los diferentes ámbitos que intervienen en un campo como el que estamos tratando; contextuales,

pedagógicos, informáticos, etc., con un fin último que no será otro que el de realizar una contribución propia que pueda conducir a unos resultados perfeccionados y tangibles y a alcanzar mejoras efectivas en el proceso de enseñanza o aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, en el que la fase de evaluación sea también lo más dinámica y cercana para lograr que el resultado final sea lo más atrayente posible para el estudiante o para el profesor que se plantee utilizarlo en sus módulos o asignaturas.

Por otro lado, cabe prestar atención, en este capítulo final, a un factor esencial. Nos referimos a la motivación de los estudiantes, una cuestión en torno a la cual suelen centrarse multitud de esfuerzos por parte de los profesionales docentes con la intención de que el proceso educativo concreto que se esté estudiando, valorando o mejorando en cada caso se vea lo más beneficiado posible y pueda incorporar aquellos componentes que lo acaben enriqueciendo. Los datos procedentes del estudio presentado en la tesis revelan que, en el contexto de enseñanzas de carácter técnico y científico en el que se han implantado inicialmente los materiales, el nivel de motivación de los alumnos que inician los estudios de una lengua extranjera suele ser ya de antemano bastante elevado. Como se ha podido corroborar, dicho nivel de motivación encuentra sus causas, por ejemplo, en el hecho de que el futuro profesional de dichos estudiantes se puede ver ampliamente beneficiado al añadir a su formación el conocimiento de al menos una lengua extranjera, especialmente en una era tan competitiva como la actual. El hecho también de que la mayoría de los datos recabados proceda de estudiantes matriculados de forma voluntaria en el módulo de la UPV presentado con anterioridad (“Inglés Asistido por Ordenador”) nos ofrece el perfil de un alumnado que presenta las características necesarias para que el proceso fluya de forma satisfactoria. La motivación inicial, el medio o canal *online* mediante el que se lleva a cabo el seguimiento y la realización del curso, el contar con un tutor que realiza un seguimiento cercano, la posibilidad de ampliar la práctica mediante materiales adicionales y sesiones orales voluntarias mediante teleconferencia, el disponer de una herramienta de evaluación *online* paralela al curso, etc. son razones muy generales que resumen y explican parte del correcto funcionamiento de los materiales desarrollados, como ha quedado demostrado. Igualmente se ha probado, a través del cuestionario final, que la investigación ha dado sus frutos y que la incorporación de los criterios, ideas y técnicas de carácter más específico procedentes de la consulta y consideración de las fuentes citadas a lo largo de la tesis ha resultado también efectiva y satisfactoria. Sin embargo, en relación con este tema y de cara a ampliar las posibles vertientes de investigación de cara al futuro, podríamos preguntarnos qué ocurriría si los materiales desarrollados se

implementaran en un contexto de estudiantes menos motivados, menos formados y menos involucrados que los que han participado en la investigación previa. Se trata efectivamente de una pregunta muy relativa para la que, sin iniciar estudios en contextos que presentasen estas características, ya podríamos ofrecer opiniones o valoraciones personales e incluso extraer hipótesis o conclusiones anticipadas sobre posibles resultados. A veces, podríamos concluir alegando lo difícil o casi imposible que resulta, en muchos de esos casos, salvar algunas de esas barreras o desventajas. Se trataría de meras especulaciones en base a conocimientos o experiencias previas y sería muy necesario definir muy bien el contexto concreto en el que se plantearía el uso de los recursos para poder determinar hasta qué punto estudiantes de contextos diferentes al tratado ya en la tesis reaccionarían de forma distinta al recibir nuestros recursos o cómo nuestros recursos podrían contribuir a cambiar dicha tendencia de comportamiento. En definitiva, la presente investigación podrá nutrirse de todo aquello que suponga una apertura de miras y la incorporación de nuevos entornos de implementación y estudio.

Profundizando algo más en otras posibles vías de investigación, cabe mencionar otra de las conclusiones extraídas del estudio presentado. Se ha podido observar en base a los datos obtenidos que el factor de poner a disposición de los estudiantes contenidos temáticos que estén lo más ligados posible a sus áreas de estudio, de formación o de interés puede ejercer un efecto importante de cara a poder aumentar de un modo destacable su nivel de motivación. Puede observarse cómo la motivación parece ser una especie de meta suprema que es perseguida por todo docente e investigador como una de las claves para conseguir que el proceso fluya y dé lugar a los resultados esperados. En el caso concreto de la incorporación de contenidos de temática cercana a las inquietudes profesionales y personales de los estudiantes de un curso de lengua como un factor de motivación adicional parece lo suficientemente claro, por lo que el desafío en el caso concreto de los materiales que nos ocupan estaría en explorar los modos y las vías posibles para combinar nuevos recursos con los ya disponibles en el curso planteado. Nos referimos a la posibilidad de expansión de los materiales recurriendo a temas muy concretos. Volviendo al ejemplo de la UPV, si lo que se pretende es que el curso siga siendo utilizado en dicho contexto, las temáticas de corte científico-técnico podrían representar los canales para la ampliación de los materiales. Una posibilidad sería que estos nuevos materiales de ampliación se presentaran en un hipotético “tercer módulo”, sumado a las dos primeras partes del curso ya implementadas. Este tercer módulo podría ser de carácter optativo y habría de definirse de acuerdo con un estudio contextual efectuado previamente que ofreciera las pautas claras,



centradas en una u otra temática específica, para poder así iniciar una fase nueva de trabajo, como sería el diseño y la edición de los materiales a incluir. Las expectativas pueden llegar a ser muy ambiciosas y las áreas temáticas concretas para trabajar en inglés con las que el curso podría ampliarse podrían ser tantas como estudios o grados universitarios existen en la actualidad. En esta tesitura, la solución podría hallarse en el hecho de conceder los permisos necesarios para que posibles tutores o profesores que decidan emplear el curso desarrollado en un contexto concreto, como parte de sus módulos o como una simple recomendación a sus estudiantes para que sigan practicando la lengua, adquieran un papel activo de diseño y edición de recursos complementarios, en base a sus objetivos propios, en torno a la temática que más pudiera interesarles siguiendo su guía docente o de acuerdo con los intereses mismos de los estudiantes que vayan a recibirlos en el futuro.

Existen otros muchos datos que pueden ofrecer multitud de vías de trabajo e investigación en la nueva etapa que comienza tras dar por concluida la tesis. Una de ellas la encontramos en los rasgos de personalidad que se han observado y que por experiencias complementarias vividas nos pueden conducir a establecer, en cierta medida, una generalización; nos referimos a la personalidad general observada en el estudiante medio español, y posiblemente también de otras nacionalidades que no hemos estudiado en la profundidad necesaria, a la hora de tener que expresarse, sobre todo de forma oral, en una lengua extranjera. Los datos recogidos han mostrado cómo el nivel de timidez o de temor aumenta en este ámbito de comunicación y cómo, en reiteradas ocasiones, el miedo a cometer errores ejerce una presión tan grande en el alumnado que puede terminar suponiendo o representando un freno de gran potencia en la práctica de la lengua estudiada y por ende, en los resultados en sí del proceso formativo. El estudio y la indagación en esos aspectos, hechos o factores conectados con la personalidad del estudiante y su actitud en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera representan vías alternativas para proseguir con la investigación de cara a encontrar la raíz de esta problemática latente con el fin de tratar de plantear y probar soluciones específicas.

Como última idea o vía de cara a seguir explorando en base a los resultados obtenidos estaría el hecho de emprender una nueva fase en la investigación que consistiría en volver a contactar con estudiantes que han trabajado con los materiales con el fin de comprobar si finalmente se enfrentaron a la prueba oficial. Una vez se dilucidara esta cuestión, dichos alumnos podrían ser los destinatarios de nuevos cuestionarios o pruebas en un estudio destinado a valorar la repercusión y los efectos de

los recursos *online* en el grado de éxito y familiarización con el examen oficial. Éste es, sin duda, un desafío que esperamos poder llevar a término algún día, sobre todo cuando se consiga recabar un número lo suficientemente representativo de estudiantes o candidatos que hayan trabajado con los materiales no como una parte complementaria o esencial de un módulo universitario concreto como la asignatura “Inglés Asistido por Ordenador”, sino con el objetivo claro de que este recurso se convierta en su principal plataforma de preparación de cara al examen. De esa forma y mediante el estudio de sus valoraciones y resultados en el examen, podrán recogerse datos más que concretos y fiables acerca de las vías exactas mediante las que el curso podría perfeccionarse y amoldarse más, si cabe, a las demandas y exigencias que plantea la prueba de Cambridge.

Como vamos viendo, casi todos los párrafos de la presente conclusión incorporan una frase que simboliza o representa directamente el objetivo claro de mejora y perfeccionamiento de un proceso, tarea o recurso. En el caso que nos ocupa, parece que también ha adoptado un papel más que destacable el factor de la motivación. Dicha motivación pueden ya traerla de casa o de serie los estudiantes con los que vamos trabajando, otras muchas veces, aprender un idioma, por frustraciones previas, por mero desconocimiento o por una simple falta de interés, supone un gran lastre para ellos. En esos casos, habrá que seguir estudiando y analizando en qué medida o de qué forma el docente o el diseñador de nuevos recursos puede contribuir y hasta qué punto la tecnología puede ejercer ese poder, que muchas veces se le atribuye ya de antemano, como la vía para esquivar o salvar aquellos obstáculos que otros canales o medios más tradicionales no han conseguido superar.

La tesis que ahora concluye es el fruto de varios años de trabajo y podría seguir extendiéndose si se pusieran en marcha y empezasen a materializarse todas las posibles ideas incluidas en los párrafos anteriores. A lo largo de los años en los que se ha venido trabajando en ella, se han vivido los altibajos característicos de un proceso de amplísimas dimensiones como el que hemos ido presentando, con un abanico muy extenso de metas y objetivos que ha dado lugar a que, en ocasiones, los plazos no fueran todo lo rápidos o lo dinámicos que pudiese haberse esperado o deseado en un principio, pero cabe destacar que siempre se ha trabajado con la idea y objetivo de ofrecer un resultado lo más acorde posible con las expectativas de calidad planteadas inicialmente. Ante todo, y de cara a realizar una valoración global, lo importante es que se concluye un trabajo con la sensación de que aúna y engloba aportaciones bibliográficas muy valiosas, fases de experimentación de todo tipo,

experiencias enriquecedoras y vivencias irrepetibles. El grupo de investigación CAMILLE ha sido, sin la más mínima duda, un aliciente en el proceso y simboliza el espíritu y la motivación que han permitido que finalmente la presente tesis pueda ver la luz. Los objetivos y éxitos logrados por dicho grupo desde su fundación no han hecho sino convertirse en esa voz que siempre nos ha empujado a seguir adelante y no prestar atención a aquellos elementos que, en ocasiones, pudiesen ejercer alguna fuerza negativa o sembrar algún tipo de dificultad, duda o inquietud. De dicho grupo proviene, como ya hemos hecho mención, la plataforma empleada, y en el seno del mismo se han proporcionado todas las ventajas y recursos a nuestro alcance, tanto a nivel material como humano, para cumplir con cada uno de los puntos que habíamos planeado al comienzo. Los miembros de dicho grupo y los estudiantes que han participado en el estudio simbolizan esa fuerza humana que hace posible que los proyectos puedan completarse con la sensación de que se ha dado respuesta a muchas de las preguntas planteadas al comienzo, de que se han cumplido las expectativas fijadas y de que quedan por venir nuevos retos y desafíos que no tendrán otro propósito que el de poder contribuir a la mejora, a la dinamización y a la innovación de aquellos procesos de formación en segundas lenguas y lenguas extranjeras en los que se decida hacer uso de los nuevos recursos tecnológicos que vayan estando a nuestro alcance.



## Bibliografía

Abrams, Z. (2011). Interpersonal communication in intracultural CMC. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Ahmad, K. et al. (1985). *Computers, language learning and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ang Lu, J. (2009). Podcasting as a next generation teaching resource. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. New York: Information Science Reference.

Aoki, N. and Smith, R. (1999). Learner autonomy in cultural context: The case of Japan. In S. Cotterall and D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Appel, C., Robbins, J., Moré, J. and Mullen, T. (2012). Task and tool interface design for L2 speaking interaction online. In L. Bradley and S. Thouësny (Eds.), *CALL: Using, learning, knowing, EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden, 22-25 August 2012, Proceedings*. Dublin: Research-publishing.net

Arneil, S. and Holmes, M. (2003). Servers, clients, testing, and teaching. In U. Felix (Ed.), *Language learning online: Towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Arnó Macià, E., Rueda Ramos, C. and Soler Cervera, A. (2009). Designing a virtual learning environment for EAP students: *Quantum LEAP (Learning for Academic Purposes)*. In I. González-Pueyo, C. Foz Gil, M. Jaime Siso and M. J. Luzón Marco (Eds.), *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

Arnó Macià, E., Soler Cervera, A. and Rueda Ramos, C. (2006). The role of Information Technology in Languages for Specific Purposes: Some central issues. In E. Arnó Macià, A. Soler Cervera y C. Rueda Ramos (Eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and prospects*. New York: Springer.

Arnold, N. and Ducate, L. (Eds.) (2011). *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Bachman, L. F., and Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bangs, P. (2003). Engaging the learner – How to author for best feedback. In U. Felix (Ed.), *Language learning online: Towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Barberà, E. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

Barberà, E., Mauri, T., Onrubia, J., Aguado, G., Badia, A., Coll, C., Colomina, R., Ángel, A., Espasa, A., Lafuente, M., Naranjo, M. y Rochera, M. J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó.

Bardovi-Harlig, K. and Gass, S. M. (2002). Introduction. In S. M. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. S. Magnan, and J. Walz (Eds.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching: Studies in honour of Albert Valdman* (pp. 1-12). Amsterdam: John Benjamins.

Barrette, C. M. and Paesani, K. (Eds.) (2005). *Language program articulation: Developing a theoretical foundation*. Boston, MA: Thomson/Heinle.

Bartolomé Pina, A. R. (2001). Medios y recursos interactivos. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Bartolomé Pina, A. R. (2001). Vídeo interactivo. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Basili, V. (1992). Software modeling and measurement: The Goal/Question/Metric paradigm. University of Maryland. <http://www.cs.umd.edu/~basili/publications/technical/T78.pdf> (última consulta: 30/06/2015).

Bax, S. (2003). CALL - Past, present and future. *System*, 31 (1): 13-28.

Bax, S. and Chambers, A. (2006). Making CALL work: towards normalization. *System*, 34 (4): 465-479.

BECTA (2003). *A review of the research literature on the use of MLES and VLES in education*. [http://dera.ioe.ac.uk/1645/1/becta\\_2003\\_reviewmle\\_report.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/1645/1/becta_2003_reviewmle_report.pdf) (última consulta: 30/06/2015).

Blázquez Entonado, F. (2001). Los medios tecnológicos en la acción educativa. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Blin, F. (2005). *CALL and the development of learner autonomy: an activity theoretical study*. Thesis submitted for the degree of Doctor of

Philosophy in Educational Technology. Institute of Educational Technology, The Open University.

Brinton, D., Snow, A. and Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

*British Council Archive*.

<http://www.britishcouncil.org/professionals-archive-homepage.htm>  
(última consulta: 30/06/2015).

Brown, G. and Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bueno Alastuey, M. C. (2009). Using WebCT in a course of English for Academic/Specific Purposes: The case of English for Agriculture. In I. González-Pueyo, C. Foz Gil, M. Jaime Siso and M. J. Luzón Marco (Eds.), *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

Camacho Pérez, S. (2001). Formación del profesorado y nuevas tecnologías. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Cambridge ESOL Exams (2008). *First Certificate in English: Handbook for teachers for examinations from December 2008*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, G. (2005). There's something in the air: Podcasting in education. *Educause Review*, 40(6), 32-47.

Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 1-16 Universidad de Granada. [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf) (última consulta: 30/06/2015).

Carr, N. T. (2011). Computer-based language assessment: Prospects for innovative assessment. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Carroll, J. B. (1970). Problems of measurement related to the concept of learning for Mastery. *Educational horizons*, 48(3), 71-80.

Celce-Murcia, M. and Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language learning and technology*, 2/1, 22-34.

Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology: lectures on Applied Linguistics in the age of Information and Communication Technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

Chapelle, C. and Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger.

Chun, D. (2011). CALL technologies for L2 reading Post Web 2.0. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Coady, J. M. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context. In T. Huckin, M. Haynes and J. Coady (Eds.), *Second language reading and vocabulary learning*. Norwood, NJ: Ablex.

Colás Bravo, P. (2001). Diseño y evaluación de programas. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Coll, C. y Engel, A. (2008). La calidad de los materiales educativos multimedia: dimensiones, indicadores y pautas para su análisis y valoración. En E. Barberà, T. Mauri y J. Onrubia (Coords.), *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó.

Colpaert, J. (2006). Pedagogy-driven design for online language teaching and learning. *CALICO Journal*, 23 (3), pp 477-497.

Colpaert, J. (2013). The role and shape of speech technologies in well-designed language learning environments. In P. Badin, P. et al. (Eds.), *Proceedings of SLATE 2013 - Interspeech 2013 Satellite workshop on Speech and Language Technology in Education*, Grenoble, France.

Colpaert, J. (2014). Neither technology nor pedagogy should come first in design. *The Educationist*.

<https://www.openlearning.com/educationist/NorTechnologyNorPedagogyShouldComeFirstInDesign0> (última consulta: 30/06/2015).

Colpaert, J. and Cornillie, F. (2009). Designing for authenticity: a framework and guidelines for conversation simulation courseware. LINGUAPOLIS Research and Development. Language Teaching Symposium, Ghent.

Consejo de Gobierno de la UPV (2008). *Boletín Oficial de la Universidad Politécnica de Valencia* (BOUPV, 12/2008 n°22).

Consejo Europeo (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf) (última consulta: 30/06/2015).



Cotterall, S. (1999). Introduction to working with groups. In S. Cotterall and D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural Understanding: a case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels". In M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural diversity*. Bern: Peter Lang.

Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.

Dalgarno, B. (2001). Interpretations of constructivism and consequences for computer assisted learning. *British Journal of Educational Technology*, 32(2), 193-194.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Davies, G. (2003). Perspectives on online training initiatives. In U. Felix (Ed.), *Language learning online: towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

De Pablos Pons, J. (2001). El vídeo: usos didácticos fundamentales. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

De Pablos, J. y Cabero, J. (1990). El vídeo en el aula: El vídeo como mediador del aprendizaje. *Revista de Educación*, nº 291, pp. 351-270.

De Siqueira Rocha, J. M. (2012). *Desarrollo y validación de soluciones tecnológicas para el aprendizaje a través de la plataforma de e-learning InGenio [Tesis doctoral]*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

De Siqueira, J. M. y Gimeno, A. (2009). Evaluación del aprendizaje de lenguas asistido por ordenador: Análisis de resultados del curso Intermediate Online English del sistema InGenio. Actas del XXVI Congreso AESLA: *La lingüística aplicada actual: Comprendiendo el lenguaje y la mente*. Almería: Universidad de Almería.

Decoo, W. (2011). *Systemization in Foreign Language Teaching: Monitoring Content Progression*. New York: Routledge.

DeKeyser, R. M. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. In R.M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspective from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C. J. and Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dressen-Hammouda, D. (2008). Aligning EAP Writing pedagogies across European universities: A case study from France. In I. Fortanet-Gómez and C. A. Räisänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Dubin, F. and Olshtain, E. (1986). *Course Design: Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dudley-Evans, T. and St. John, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dunkel, P. (Ed.) (1990). *Computer-Assisted Language Learning and Testing: Research Issues and Practice*. New York: Newbury House.

Dyson, M. C. and Kipping, G. J. (1998). The effects of line length and method of movement on patterns of reading from screen. *Visible Language*, 32, 150-181.

Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2001). Some thoughts on testing grammar: An SLA perspective. In C. Elder, A. Brown, E. Grove, K. Hill, N. Iwashita, T. Lumely, T. McNamar, K. O'Loughlin (Eds.), *Experimenting with uncertainty in honour of Alan Davis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elola, I. and Oskoz, A. (2011). Using blogs and wikis to enhance cultural dialogue in the FL classroom. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Eriksson, A. and Gustafsson, M. (2008). Tackling transfer and transferability: ESP/EAP design for learning beyond templates. In I. Fortanet-Gómez and C. A. Räisänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Ertmer, P. A. and Newby, T. J. (1993). Behaviourism, Cognitivism, Constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4) pp. 50-72.

Esch E. (1997). Learner training for autonomous language learning. In P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning*, Essex: Longman - Applied Linguistic and Language Study.

Escudero Muñoz, J. M. (2001). La integración de las nuevas tecnologías en el currículum y el sistema escolar. En J. L. Rodríguez

Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Eskenazi, M., (1999). Issues in the use of speech recognition for foreign language tutors, invited paper: *Language Learning and Technology Journal* (online) Vol. 2, No. 2, January 1999, pp. 62-76.

Esling, J. (1991). Researching the effects of networking: Evaluating the spoken and written discourse generated by working with CALL. In P. Dunkel (Ed.), *Computer-assisted language learning and testing: Research issues and practice*. New York: Newbury House.

European Council (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Farr, F., Chambers, A. and O’Riordan, S. (2010). Corpora for materials development in Language Teacher Education: Underlying principles and useful data. In F. Mishan and A. Chambers (Eds.), *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Bern: Peter Lang.

Felix, U. (2003). *Language learning online: Towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75:173-80.

Forester, L. (2011). Connecting with CALL: Using technology to connect language learners with other disciplines. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Friedlander, A. (1990). Composing in English: Effects of a First Language on writing in English as a Second Language. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gallardo Paúls, B. (2005). El Lenguaje y la mente. En A. López y B. Gallardo, B. (Eds.), *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

García Laborda, J. (2010). Conocimiento y motivación del profesorado en su adaptación a una herramienta de exámenes para la Prueba de Acceso a la Universidad, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 9 (2), 3745.

García Laborda, J., Gimeno Sanz, A. and Martínez Sáez, A. (2008). Anticipating washback in a computer based university entrance examination: Key Issues. *Proceedings of the Thirteenth International CALL Conference; Practice-Based & Practice-Oriented CALL Research*. Antwerp: Linguapolis – Universiteit Antwerp.

García, J. C. (2005). Columnas, anchos de línea y legibilidad. [http://www.alzado.org/articulo.php?id\\_art=462](http://www.alzado.org/articulo.php?id_art=462) (última consulta: 30/06/2015).

Gardner, H. (1991). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. In A. J. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill Conference in honour of Wallace E. Lambert*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gass, S. M. (2006). Input and interaction. In C.J. Doughty and M. H. Long (Eds.), *The hand-book of second language acquisition*. Malden, MA: Blackwell.

Geeraerts, D. (2006). A Rough Guide to Cognitive Linguistics. In D. Geeraerts (Ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Gilmore, A. (2010). Catching words: Exploiting film discourse in the foreign language classroom. In A. Chambers and F. Mishan (Eds.), *Perspectives on language learning materials development*. Bern: Peter Lang.

Gimeno Sanz, A. (2002). *Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador: Herramientas de autor para el desarrollo de cursos a través de la web*. Valencia: Editorial UPV.

Gimeno Sanz, A. (2005). The InGenio online CALL authoring shell: New challenges in developing an online CALL authoring shell, content manager and courseware: the InGenio model. *ReCALL Journal*, Issue No. 7.

Gimeno Sanz, A. (2006). Proyecto InGenio: gestor de recursos para el aprendizaje de idiomas. *Marco ELE: Revista de didáctica Español Lengua Extranjera*. <http://marcoele.com/proyecto-ingenio-gestor-de-recursos-para-el-aprendizaje-de-idiomias/> (última consulta: 30/06/2015).

Gimeno Sanz, A. (2008). Online courseware design and delivery: The InGenio authoring system. *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

Gimeno Sanz, A. (2009a). How can CLIL benefit from the Integration of Information and Communications Technologies? In M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural diversity*. Bern: Peter Lang.

Gimeno Sanz, A. (2009b). Online Courseware design and delivery: The InGenio authoring system. In I. González-Pueyo, C. Foz Gil, M. Jaime Siso and M. J. Luzón Marco (Eds.), *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

Gimeno Sanz, A. y Benimeli, S. (2004). *Manual del redactor InGenio*. <http://camille.upv.es>. (última consulta: 30/06/2015).

Godwin-Jones, R. (2003). Optimising web course design for language learners. In U. Felix (Ed.), *Language learning online: Towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Goertler, S. (2011). Blended and open/online learning: Adapting to a changing world of language teaching. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

González-Pueyo, I., Foz Gil, A., Jaime Siso, M. and Luzón Marco, M. J. (Eds.) (2009). *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

Grabe, W. (2008). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grzib Schlosky, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces (CERA).

Guichon, N. and Hauck, M. (2011). Teacher education research in CALL and CMC: more in demand than ever. *ReCALL*, 23 (3): 187-199. Cambridge: Cambridge University Press.

Hall, J.K. (1999). The communication standards. In J. K. Phillips and R. M. Terry (Eds.), *Foreign language standards: Linking research, theories, and practices*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Hann, N., Timmis, I. and Masuhara, H. (2010). ESOL materials: Practice and principles. In F. Mishan and A. Chambers (Eds.), *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Bern: Peter Lang

Harless, W., Zier, A. and Duncan, R. (1999). Virtual dialogs with native speakers: The evaluation of an interactive multimedia method. *CALICO Journal*, 16(3), 313-336.

Hauck, M. and Hurd, S. (2005). Exploring the link between language anxiety and learner self-management in open language learning contexts. *European Journal of Open, Distance and E-Learning II*, [http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam\\_Hauck.htm](http://www.eurodl.org/materials/contrib/2005/Mirjam_Hauck.htm) (última consulta: 30/06/2015).

Healey, D. (1999). Classroom practice: Communicative skill-building tasks in CALL environments. In J. Egbert and E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice and critical issues*. Alexandria, VA: TESOL.

Hegelheimer, V. and O'Bryan, A. (2009). Mobile technologies, podcasting and language education. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. New York: Information Science Reference.

Hémard, D. (2003). Language learning online: designing towards user acceptability. In U. Felix (Ed.), *Language learning online: Towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Hendler, J. (2009). Web 3.0 emerging. *Computer* 42 (1), 111-113. <http://www.computer.org/portal/web/csdl/doi/10.1109/MC.2009.30> (última consulta: 30/06/2015).

Hesselbring, T., Barron, L. and Risko, V. (2000). Uses of technology in standards-based instructor education. *NPEAT Project 2.1.4*. [http://www.isca-speech.org/archive/slate\\_2013/papers/sl13\\_016.pdf](http://www.isca-speech.org/archive/slate_2013/papers/sl13_016.pdf) (última consulta: 30/06/2015).

Hubbard, P. (1996). Elements of CALL methodology: Development, evaluation and implementation. In M. Pennington (Ed.), *The Power of CALL*, Houston: Athelstan.

Hughes, A. (2010). Why should we make activities for young language learners meaningful and purposeful? In F. Mishan and A. Chambers (Eds.), *Perspectives on language learning materials development*. Bern: Peter Lang

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*, Vol. 3, No. 2, January 2000, pp. 32-43. <http://llt.msu.edu/vol3num2/hulstijn/> (última consulta: 30/06/2015).

Hussin, V. (2006). Uncovering tasks and texts – Teaching ESP through online workshops. In E. Arnó Macià, A. Soler Cervera and C. Rueda Ramos (Eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects*. New York: Springer.

Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. H. (1971). *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

Jauregi, K., De Graaff, R. and Van Den Bergh, H. (2012). Learning by doing: Promoting language teacher competencies for networked teaching and learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 34, pp. 116 – 121.

Jauregi, K., Kriz, M. and Van den Bergh, H. (2010). Integrating networked interaction in foreign language learning and teacher training programmes. In A. Gimeno (Ed.), *New trends in Computer-Assisted Language Learning: Working together*. Gandía (Valencia): Macmillan ELT.

Jespersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. London: G. Allen and Unwin.

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language and teaching*. Harlow: Longman.

Jonassen, D. H., Peck, K. L. and Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. New Jersey: Prentice-Hall.

Jones, L. and Plass, J. (2002). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition in French with multimedia annotations. *The Modern Language Journal*, 86, 546-561.

Jordan, W. R. and Follman, J. M. (Eds.) (1993). *Using technology to improve teaching and learning. Hot topics: usable research*. (ERIC document reproduction service No. ED355930).

Kennedy, C. and Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Hong Kong: Macmillan.

Kern, R. (1995). Restructuring classroom interaction with networked computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79 (4), 457-476.

Kern, R. (2006). Perspectives on technology in learning and teaching languages. *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210.

Knipe, D., and Lee, M. (2002). The quality of teaching and learning via videoconferencing. *British Journal of Educational Technology*, 33(3), 301-311.

Kol, S. and Scholnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *CALICO Journal*, 18(1).

Krause, S. (2008). On the role of student research in the ESP classroom: A call for sustainable language skills. In I. Fortanet-Gómez and C. A. Räisänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Kukulska-Hulme, A. and Traxler, J. (Eds.) (2005). *Mobile learning: A handbook for Educators and trainers*. London: Routledge.

Lankamp, R. E. (2008). Curriculum change as a result of the introduction of the masters program: Designing and implementing a European online thesis-training course. In I. Fortanet-Gómez and C. A. Räisänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Lara Ros, S. (2002). *La evaluación formativa en la universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas*. Barañáin, Navarra: Ediciones Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

Leakey, J. (2011). *Evaluating Computer-Assisted Language Learning: An integrated approach to effectiveness research in CALL*. Bern: Peter Lang.

Leech G. and Candlin, C.N. (Eds.) (1986), *Computers in English language teaching and research*. Cheshire: Longman.

Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.

Levy, M. (2007). Research and technological innovation in CALL. *Innovation in Language learning and teaching* 1(1), 180-190.

Levy, M. and Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in Computer-Assisted Language Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.

Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall and D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Littlemore, J. and Juchem-Grundmann, C. (2010). *Applied Cognitive Linguistics in Second Language Learning and Teaching*. AILA Review. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liyong, C. (2002). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. Education Resources Information Center: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442280.pdf> (última consulta: 30/06/2015).

Luoma, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Luzón, M. J. (2009). Learning academic and professional English online: Integrating technology, language learning and disciplinary knowledge. In I. González-Pueyo, C. Foz Gil, M. Jaime Siso and M. J. Luzón Marco (Eds.), *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang

MacKey, W. F. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longman.

MacLean, G. R. and Elwood, J. A. (2009). Digital natives, learner perceptions and the use of ICT. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. New York: Information Science Reference.

Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2001). El tratamiento informático de las evaluaciones”. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Martínez Ruiz, M. A. y Sauleda Parés, N. (2001). Informática: usos didácticos convencionales. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio



(Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Martínez Sáez, A., Sevilla Pavón, A. and Gimeno Sanz, A. (2011). Building up an equilateral language learning triangle through innovation and pedagogic improvement: the example of an educational innovation project. *The Eurocall Review*, Volume 20, Number 1, March 2012: *Proceedings of the EUROCALL 2011 Conference: The CALL Triangle: Student, Teacher and Institution*.

[http://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers\\_20%281%29/26\\_martinez.pdf](http://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/papers_20%281%29/26_martinez.pdf) (última consulta: 30/06/2015).

Martínez Sánchez, F. (1996). La enseñanza ante los nuevos canales de comunicación. En F. J. Tejedor y A. G. Valcárcel (Eds.), *Perspectivas de las nuevas tecnologías en la educación*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

Martínez Sánchez, F. (2001). Nuevas tecnologías de la comunicación y su aplicación en el aula. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Masuhara, H. (1998). What do teachers really want from coursebooks? *Materials development in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Dimensiones e indicadores de la calidad de los procesos formativos en línea: pautas para el análisis. *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC: Pautas e instrumentos*. Barcelona: Graó.

Mayer, E. R. and Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. In *Learning and Instruction* 12 107–119. <http://www.psychology.mcmaster.ca/bennett/psy720/readings/m1/m1r3.pdf> (última consulta: 30/06/2015).

McCarten, J. and McCarthy, M. (2010). Bridging the gap between corpus and course book: The case of conversation strategies. In A. Chambers and F. Mishan (Eds.), *Perspectives on language learning materials development*. Bern: Peter Lang, 11-32.

McDonough, S. (1999). A hierarchy of strategies? In S. Cotterall and D. Crabbe (Eds.), *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

Ministros y Secretarios de Estado de educación de la Unión Europea (1999). *Declaración de Bolonia*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV:c11088> (última consulta: 30/06/2015).

Mishan, F. and Chambers, A. (Eds.) (2010). *Perspectives on language learning materials development*. Bern: Peter Lang.

Mishan, F. and Strunz, B. (2003). An application of XML to the creation of an Interactive resource for authentic language learning tasks. *ReCALL*, 15(2), 237-250.

Mohan, B. A. and Au-Yeung Lo, M., (1985). Academic writing and Chinese students: Transfer and developmental factors. *Tesol Quarterly*, 19, 3, 515-534.

Moore, M. G. and Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Mungra, P. (2009). Online delivery of a writing course: Description of a blended language course integrated into Medicine. In I. González-Pueyo, C. Foz Gil, M. Jaime Siso and M. J. Luzón Marco (Eds.), *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nielsen, J. (1997). *How users read on the web*. <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html> (última consulta: 30/06/2015).

O'Brien G. (2011). Teaching and assessing pronunciation with computer technology. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

O'Bryan, A. and Hegelheimer, V. (2009). Mobile technologies, podcasting and language education. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. New York: Information Science Reference.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design Patterns and Business models for the Next Generation of Software. *O'Reilly: Spreading the knowledge of innovations*. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html> (última consulta: 30/06/2015).

O'Sullivan, B., Weir, C. and Horai, T. (2006). Exploring difficulty in Speaking tasks: an intra-task perspective. *The British Council: IELTS Research Reports*, 7, 119–160.

Palacios Martínez, I. M. (1994). *La enseñanza del inglés en España a debate: Perspectivas de profesores y alumnos*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.

Palalas, A. (2010). ESP for busy adult students: Is the blend of mobile and online learning the answer? In A. Gimeno (Ed.), *New trends in Computer Assisted Language Learning: Working together*. Gandía (Valencia): Macmillan ELT.

Palmer, H. E. (1917). *The scientific study and teaching of languages*. London: Harrap.

Parr, J. and Fung, I. (2003). *A review of the literature on computer-assisted learning, particularly integrated learning systems, and outcomes with respect to literacy and numeracy*. <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/e-Learning/5927> (última consulta: 30/06/2015).

Pastor Cesteros, S. (2005). La enseñanza de segundas lenguas. A. López y B. Gallardo (Eds.), *Conocimiento y lenguaje*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Poullisse, N. (1994). Communication strategies. In R. Asher (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.

Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Preece, J., Rogers, Y. and Sharp, H. (2002). *Interaction design: beyond human-computer interaction*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (última consulta: 30/06/2015).

*Proyecto InGenio*: <http://camilleweb.upv.es/camille/> (última consulta: 30/06/2015).

Pujolà, J. T. (2002). CALLing for help: Research in language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL*, 14(2), 235-262.

Purpura, E. J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Quintanilla Fisac, M. A. (2001). Educación y tecnología. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología educativa. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Raban, S. (2008). *Examining the world: A history of the University of Cambridge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Räsänen, C. and Fortanet-Gómez, I. (2008). The state of ESP teaching and learning in Western European higher education after Bologna. In I. Fortanet-Gómez and C. A. Räsänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.

Räsänen, A. (2008). Tuning ESP/EAP for mobility, employability and expertise: A pedagogical process of change in focus, insight, and practice. In I. Fortanet-Gómez and C. A. Räsänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rea-Dickins, P. (1994). Evaluation and English language teaching. *Language Teaching*, Volume 27(2), 71-91. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robin, R. (2011). Listening comprehension in the age of Web 2.0. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Romero Forteza, F. y Seiz Ortiz, R. (2006). Actividades colaborativas para el aprendizaje de lenguas. En M. L. Carrió-Pastor (Coord.), *Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador: ACAO*.

Rosell-Aguilar, F. (2007). Top of the pods – In search of a podcasting “pedagogy” for language learning. *Computer-Assisted Language Learning*, 20(5), 471-492.

Rossetti, A., Meed, J. and Knasel, E. (2001). *El aprendizaje personal. Un proceso continuo: Ideas prácticas para el desarrollo profesional*. Madrid: Pearson Education.

Rüschhoff, B. (2009). Output-oriented language learning with digital media. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. New York: Information Science Reference.

Sáenz Barrio, O. y Mas Candela, J. (2001). Recursos convencionales. En J. L. Rodríguez Diéguez y O. Sáenz Barrio (Eds.), *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Alcoy (Alicante): Marfil.

Sandholtz, J. M., Ringstaff, C. and Dwyer, D. C. (1997). *Teaching with technology: Creating student-centered classrooms*. New York: Instructors College Press.

Schaefer Fu, G. (1999). Guidelines for productive language counselling-tools for implementing autonomy. In S. Cotterall and D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schwier, R. (2007). Shaping the metaphor of community in online learning environments. In G. Calverley, M. Childs and L. Schneiders (Eds.), *Video for education*. London, UK: DIVERSE and the Association for Learning Technologies.

Selwyn, N. (1997). Teaching information technology to the computer shy: A theoretical approach to a practical problem. *Journal of Vocational Education and Training*. 49(3), 395-408.

Sevilla Pavón, A. (2013). *Desarrollo, implementación y validación de recursos multimedia para la enseñanza y la evaluación del nivel B2 de*

*inglés en contextos de educación superior a través del sistema InGenio [Tesis doctoral]*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.

Shelley, M. A. (2000). Distance education. In M. S. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

Shih, C. (2009). How tests change teaching: A model for reference. *English teaching: Practice and critique*, 8(2), 188-206. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n2dial1.pdf> (última consulta: 30/06/2015).

Shneiderman, B. (1987). *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (última consulta: 30/06/2015).

Sivin-Kachala, J. and Bialo, E. (1996). *Report on the effectiveness of technology in schools, 1995-96*. Washington, DC: Software Publishers Association.

Sly, L. and Rennie, L. J. (1999). Computer Managed Learning as an aid to formative assessment in higher education. In S. Brown, P. Race and J. Bull (Eds.), *Computer Assisted Assessment in Higher Education*. London: Kogan.

Solomon, G. and Schrum, L. (2007). *Web 2.0: New tools, new schools*, International Society for Technology Education: Eugene, Oregon and Washington, DC.

St. Louis, R., Trias, M. and Pereira, S. (2010). Designing materials for a twelve-week remedial course for pre-university students: A case study. In F. Mishan and A. Chambers (Eds.), *Perspectives on language learning materials development*. Bern: Peter Lang.

Stephens, D. and Mascia, J. (1996). The use of Computer Assisted Assessment in Biology: A survey. *Life Sciences. Educational Computing*, 7(2), 15-18.

Sturm, M., Kennell, T., McBride, R. and Kelly, M. (2009). The pedagogical implications of Web 2.0. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. New York: Information Science Reference.

Svensson, P. (2003). Virtual worlds as arenas for language learning. In U. Felix (Ed.), *Language learning online: Towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Sykes, J. M. and Holden, C. L. (2011). Communities: Exploring digital games and social networking. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.

Tello Díaz-Maroto, I. (2009). *Formación a través de Internet. Evaluación de la calidad*. Barcelona: Editorial UOC.

Thomas, M. (2009). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. New York: Information Science Reference.

Thorne, S. L. and Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression and language education. *CALICO Journal*, 22(3): 371-397.

Timmis, I. (2010). Teachers telling tales: Exploring materials for teaching spoken language. In F. Mishan and A. Chambers (Eds.), *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Bern: Peter Lang.

Tomlinson, B. (Ed.) (1998). *Materials development in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2003). Introduction: are materials developing? In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching*. London and New York: Continuum.

Tomlinson, B. (2010). Principles and procedures for self-access materials. *Studies in Self-access Learning Journal*, 1(2): 72-86. <http://sisaljournal.org/archives/sep10/tomlinson/> (última consulta: 30/06/2015).

Tomlinson, C. A. and McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting contents and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curricular Development.

Towndrow, P. A. and Vallance, M. (2004). *Using IT in the language classroom: A guide for instructors and students in Asia (3<sup>rd</sup> Edition)*. Singapore: Longman.

Travis, P. and Joseph, F. (2009). Improving learners' Speaking skills with podcasts. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. New York: Information Science Reference.

Trinder, R. (2009). The potential of blended learning environments in terms of beneficial language learning conditions. In I. González-Pueyo, C. Foz Gil, M. Jaime Siso and M. J. Luzón Marco (Eds.), *Teaching academic and professional English online*. Bern: Peter Lang.

Tsagari, D. (2007). Review of washback in language testing: How has been done? What more needs doing? *Education Resources Information Center*  
[http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED497709&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED497709](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED497709&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED497709) (última consulta: 30/06/2015).

Tudor, I. (2005). The challenge of the Bologna process for higher education language teaching in Europe. Discussion brief posted on the website of Task Group 1, Institution wide language policies. [http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Bologna\\_ENLU\\_OK.rtf](http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Bologna_ENLU_OK.rtf). (última consulta: 30/06/2015).

UNESCO: The World Education Report 1998: *Teachers and Teaching in a Changing World*, <http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer98.PDF> (última consulta: 30/06/2015).

UNESCO (2008): *ICT Competency Standards for Teachers*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf> (última consulta: 30/06/2015).

Universitat Politècnica de València. <http://www.upv.es/organizacion/la-institucion/> (última consulta: 30/06/2015).

Vallance, M., Vallance, K. and Matsui, M. (2009). Criteria for the implementation of learning technologies. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. New York: Information Science Reference.

Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

Viswanathan, R. (2009). Using mobile technology and podcasts to teach soft skills. In M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. New York: Information Science Reference.

Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Warschauer, M. (1997). Computer-mediated collaborative learning: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 81(4), 470-481.

Warschauer, M. (2001). Language, identity, and the Internet. *Motspluriels*, 18. <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP1901mw.html> (última consulta: 30/06/2015).

Warschauer, M. (2006). Foreword. In E. Arnó Macià, A. Soler Cervera y C. Rueda Ramos (Eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and prospects*. New York: Springer.

Warschauer, M. and Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71.

Warschauer, M. and Meskill, C. (2000). Technology and second language teaching. In L. Erlbaum (Ed.), *Handbook of undergraduate second language education*.

[http://www.education.uci.edu/person/warschauer\\_m/tslt.html](http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/tslt.html)  
(última consulta: 30/06/2015).

Weigle, S. C. (2009). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

White, C. (2009). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkinson, R. (2008). Locating the ESP space in problem-based learning: English-medium degree programmes from a post-Bologna perspective. In I. Fortanet-Gómez and C. A. Räisänen (Eds.), *ESP in European higher education: Integrating language and content*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Winke, P., Gass, S. and Sydorenko, T. (2008). The effects of captioning on video-based listening activities in the second language classroom. Paper presented at the International Association of Applied Linguistics conference, Essen, Germany.

Wolf, A. (1995). *Competence-based assessment*. Buckingham (Philadelphia): Open University Press.

Youngs, B., Ducate, L. and Arnold, N. (2011). Linking second language acquisition, CALL, and language pedagogy. In N. Arnold and L. Ducate (Eds.), *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language learning*. San Marcos, TX: CALICO Publications.

Zúñiga, R. (1997). La evaluación en la acción docente. *Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes.

### ***Libros de texto (orden cronológico):***

Thomson, A. J. and Martinet, A. V. (1961). *A practical English Grammar Exercises 1 & 2*, Oxford: Oxford University Press.

Fowler, W.S. (1973). *First Certificate English. Language & Composition. An intermediate course for Cambridge Certificate*. Hong Kong: Bright Sun Printing Press Co., ltd.

Watcyn-Jones, P. (1982). *Test your vocabulary*. London: Penguin Books.

Jones, L. (1983). *Progress to First Certificate. Teacher's book*. Cambridge: Cambridge University Press.



University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1986). *Cambridge First Certificate Examination, Practice 2*. Cambridge: Cambridge University Press

Vince, M., with Emmerson, P. (1993). *FC Language Practice with Key; English Grammar and Vocabulary*. Oxford: Macmillan.

Carne P., Hashemi, L. and Thomas, B. (1996). *Practice Tests for First Certificate 2, 4 & 5*. Cambridge: Cambridge University Press.

Haines, S. and Stewart, B. (1996). *New First Certificate, Masterclass, Student's book, Teacher's book & workbook*. Oxford: Oxford University Press.

Kenny, N. (1996). *First Certificate Passkey, Teacher's book & Student's Book*. Oxford: Heinemann.

Templer, J. C. (1996). *Practice Tests for First Certificate*. Oxford: Heinemann.

Triggs, T. D. (1996). *First Certificate Testbuilder*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.

Joseph, F. and Travis, P. (1997). *Candidate for FCE, Teacher's and Student's book*. Hemel Hempstead: Prentice Hall Phoenix Elt.

Kenny, N. and Luque-Mortimer, L. (2000). *First Certificate Practice Tests*. Harlow: Essex.

Norris, R. (2001). *Ready for First Certificate*. Oxford: Macmillan.

Naunton, J. and Hughes, J. (2008). *Spotlight on FCE, Student's book*. London: Heinle, Cengage Learning.

Newbrook, J., Wilson, J. and Acklam, R. (2008). *FCE Gold Plus. Coursebook*. Harlow: FCE Gold Plus.



## Anexo

### *1. Información adicional sobre las secciones del examen oficial Cambridge First Certificate in English en su versión de 2008*

#### **What does FCE involve?**

This booklet is a brief introduction to FCE. We show examples from each part of the exam, but in some cases we do not show the full text or all the questions. You can find more detailed information about FCE, as well as a full FCE sample paper, on our Candidate Support website at: [www.candidates.CambridgeESOL.org](http://www.candidates.CambridgeESOL.org)

#### **Information for Candidates – FCE**

*Content Time allowed Marks (% of total)*

Paper 1: Reading  
3 parts/30 questions  
1 hour 20%

Paper 2: Writing  
2 parts:  
Part 1 – one compulsory question  
Part 2 – one from a choice of four questions  
1 hour 20 minutes 20%

Paper 3: Use of English  
4 parts/42 questions  
45 minutes 20%

Paper 4: Listening  
4 parts/30 questions  
40 mins (approx.) 20%

Paper 5: Speaking  
4 parts  
14 minutes per pair of candidates 20%

## Paper 1: Reading

Time: 1 hour

### Part 1

In this part of the Reading paper you have to read a text carefully and answer some questions. The questions are multiple choice, each with four options (A, B, C or D) and they follow the same order as the information in the text.

In the example below we show you an extract from a novel and some of the questions from a typical exam paper. Read the text and try to answer the questions (1–3). In the exam, the text is longer and in this example there are five more questions like the ones below.

I shifted uncomfortably inside my best suit and eased a finger inside the tight white collar. It was hot in the little bus and I had taken a seat on the wrong side where the summer sun beat on the windows. It was a strange outfit for the weather, but a few miles ahead my future employer might be waiting for me and I had to make a good impression.

There was a lot depending on this interview. Many friends who had qualified with me were unemployed or working in shops or as labourers in the shipyards. So many that I had almost given up hope of any future for myself as a veterinary surgeon.

There were usually two or three jobs advertised in the *Veterinary Record* each week and an average of eighty applicants for each one. It hadn't seemed possible when the letter came from Darrow by in Yorkshire. Mr S. Farnon would like to see me on the Friday afternoon; I was to come to tea and, if we were suited to each other, I could stay on as his assistant. Most young people emerging from the colleges after five years of hard work were faced by a world unimpressed by their enthusiasm and bursting knowledge. So I had grabbed the lifeline unbelievably.

...

1 As he travelled, the writer regretted his choice of

A seat.

B clothes.

C career.

D means of transport.

2 What had surprised the writer about the job?

A There had been no advertisement.

B He had been contacted by letter.

C There was an invitation to tea.

D He had been selected for interview.

3 The writer uses the phrase 'I had grabbed the lifeline' (line 16) to show that he felt

A confident of his ability.

B ready to consider any offer.

C cautious about accepting the invitation.

D forced to make a decision unwillingly.

## Downhill racer

*Anna Jones tells of her move from skiing to downhill mountain biking and her rapid rise up the ranks to her current position as one of the top five downhill racers in the country.*

At the age of seven I had learnt to ski and by fourteen I was competing internationally. When I was eighteen a close friend was injured in a ski race, and as a

result, I gave up competitive skiing. To fill the gap that skiing had left I decided to swap two planks of wood for two wheels with big tyres. My first race was a cross-country race in 1995. It wasn't an amazing success. After entering a few more cross-country races, a local bike shop gave me a downhill bike to try. I entered a downhill race, fell off, but did reasonably well in the end, so I switched to own hill racing. I think my skiing helped a lot as I was able to transfer several skills such as cornering and weight-balance to mountain biking. This year I'm riding for a famous British team and there are races almost every weekend from March through to September. In fact, there's quite a lot of putting up tents in muddy fields.

Last season I was selected to represent Great Britain at both the European and World Championships. Both events were completely different from the UK race scene. I was totally in awe, racing with the riders I had been following in magazines. The atmosphere was electric and I finished about mid-pack. Mountain biking is a great sport to be in. People ask me if downhill racing is really scary. I say, 'Yes it is, and I love it.' Every time I race I scare myself silly and then say, 'Yeah let's do it again.' When you're riding well, you are right on the edge, as close as you can be to being out of control. However, you quickly learn how to do it so as not to injure yourself. And it's part of the learning process as you have to push yourself and try new skills to improve.

...  
**9**  
**10**  
**11**  
**12**

- A** I've fallen off more times than I care to remember.
- B** I usually have to stop during practice sessions.
- C** The courses were twice as long and the crowds were twice as big.
- D** The attitude was: how much skill do you need to sit on a saddle and point a bike in the same direction for a few minutes?
- E** I finished last, but it didn't matter as I really enjoyed it.

### *Part 2*

In Part 2, you have to read a text from which seven sentences or paragraphs have been removed. After the text you will find some sentences or paragraphs and you have to choose one of them to fit each space. There is one option which does not fit any of the spaces. In the example below, there is part of an article about a woman who is a downhill mountain-bike racer. Four sentences are missing. Read the sentences after the text (A–E) and try to decide which sentence best fits each gap (9–12). There is one extra sentence which you don't need to use. In the exam, the text is longer and there are three more gaps and three more sentences.

### *Part 3*

In Part 3, you have to read a series of prompts followed either by a long text divided into paragraphs or by a series of short texts. You have to scan the text(s) and decide which of the prompts matches which paragraph/text. There may be two or more 'matches' for each prompt, unlike Part 2. In the example below, you have to read part of a magazine article about people who collect things. For each of the questions (16–20), you have to decide in which section of the article (A–C) you can find the information. In the exam, the text will be longer and there will be 10 more questions like the ones below to match.

## Which person

had to re-start their collection?  
has provided useful advice on their subject?  
was misled by an early success?  
admits to making little practical use of their collection?  
regrets the rapid disappearance of certain items?

17  
18  
19  
20

## The World of Collecting

**Ron Barton** shares his home with about 200 sewing machines. His passion began when he was searching for bits of second-hand furniture and kept seeing 'beautiful old sewing machines that were next to nothing to buy'. He couldn't resist them. Then a friend had a machine that wouldn't work, so she asked Barton to look at it for her. At that stage he was not an authority on the subject, but he worked on it for three days and eventually got it going. Later he opened up a small stand in a London market. Most people seemed uninterested. Then a dealer came and bought everything I'd taken along. I thought, "Great! This is my future life." But after that I never sold another one there and ended up with a stall in another market which was only moderately successful.'

Nowadays, he concentrates on domestic machines in their original box containers with their handbooks. He is often asked if he does any sewing with them. The answer is that, apart from making sure that they work, he barely touches them. As a boy, **Chris Peters** collected hundreds of vintage cameras, mostly from jumble sales and dustbins. Later, when the time came to buy his first house, he had to sell his valuable collection in order to put down a deposit. A few years after, he took up the interest again and now has over a thousand cameras, the earliest dating from 1860.

Now Peters just cannot stop collecting and hopes to open his own photographic museum where members of the public will be able to touch and fiddle around with the cameras. Whilst acknowledging that the Royal Camera Collection in Bath is probably more extensive than his own, he points out that 'so few of the items are on show there at the same time that I think my own personal collection will easily rival it.'  
**Sylvia King** is one of the foremost authorities on plastics in Britain. She has, in every corner of her house, a striking collection of plastic objects of every kind, dating from the middle of the last century and illustrating the complex uses of plastic over the years.

King's interest started when she was commissioned to write her first book. In order to do this, she had to start from scratch; so she attended a course on work machinery, maintaining that if she didn't understand plastics manufacture then nobody else would. As she gathered information for her book, she also began to collect pieces of plastic from every imaginable source: junk shops, arcades, and the cupboards of friends. She also collects because it is vital to keep examples. We live in an age of throwaway items: tape-recorders, cassettes, hair dryers – they are all replaced so quickly.

King's second book, *Classic Plastics: from Bakelite to High Tech*, is the first published guide to plastics collecting. It describes collections that can be visited and gives simple and safe home tests for identification.

King admits that 'plastic is a mysterious substance and many people are frightened of it. Even so, the band of collectors is constantly expanding.'

**A**  
**B**  
**C**

## **Paper 2: Writing**

Time: 1 hour 20 minutes

### *Part 1 – Compulsory Task*

For this part of the Writing paper, you have to write either a letter or an email based on some input material of up to 250 words. The input material will be a letter or an email with notes. You have to write 120–150 words. In the example below, you have received an email from your English-speaking friend, Sara, who is planning to open a restaurant. You have to read Sara's email and the notes you have made and write an email to reply to Sara. Remember when you write that you should use all your notes.

### **Email**

**From:** Sara Martins

**Sent:** 15th March

**Subject:** Restaurant

*You remember how Alex and I have always wanted to open a restaurant – well, we're going to do it!*

*We want to serve food from different countries in our restaurant so we're planning to travel around to collect some ideas. We want to come to your country.*

*When is the best time to come?*

*We want to find out what people cook at home every day.*

*What's the best way for us to do that?*

*We'd also like to go to some local restaurants which serve traditional food. Can you recommend one?*

*When we open the restaurant in July, we'd like you to come.*

*Will you be free?*

*Reply soon.*

*Sara*

*Say when and why. Yes, give details*

*Suggest . . .*

*No,*

*because . . .*

### *Part 2*

In Part 2, you can choose one of the five options. These may be an essay, an article, a report, a review, a letter of application, an informal letter or a short story. The last question in Part 2 is a choice of two options based on the list of set books. You should write 120–180 words.

In the example below, you can choose to write an article, a review or a story (Questions 2–4). If you prefer to write about one of the set books you have read, you should look at Question 5 which gives you a choice (a or b) between writing a letter or an essay.

**2** You have seen this announcement in an international magazine.

Write your **article**.

Anexo (1)

**3** You recently saw this notice in an English-language magazine called Theatre World.

Write your **review**.

**4** Your teacher has asked you to write a story for an international magazine. The story must **begin** with the following words:

*Anna had a very special reason for getting up early the next day, so she set the alarm for 5 am.*

Write your **story**.

**5** Answer **one** of the following two questions based on **one** of the titles below. Write the letter **(a)** or **(b)** as well as the number 5 in the question box on the opposite page.

**(a)** *The Citadel* by A.J.Cronin

This is part of a letter from your English-speaking penfriend.

*We are reading The Citadel in class. Didn't you say you've seen the film? What do you think of the main character, Andrew Manson?*

Write a **letter** to your penfriend, giving your opinion. Do not write any postal addresses.

Write your **letter**.

**(b)** *Round the world in 80 days* by Jules Verne

Phileas Fogg and Passepartout are very different characters. Which one do you think enjoys the journey most? Write an **essay** saying who you think enjoys the journey most and why.

Write your **essay**.

### **MY FAVOURITE TEACHER**

Tell us about a favourite teacher of yours and say what you remember about him or her.

We will publish the most interesting articles next month.

### ***Reviews needed!***

Have you been to the theatre recently? If so, could you write us a review of the play you saw?

Include information on the characters, costumes and story and say whether you would recommend the play to other people.

The best reviews will be published next month.

## **Paper 3: Use of English**

Time: 45 minutes

### *Part 1*

In Part 1 you have a text to read in which there are 12 numbered gaps (plus one gap as an example). Each gap represents a missing word or phrase. For each gap, there are four possible answers (A, B, C or D) and you have to choose which word or phrase fills the gap correctly. Sometimes you have to choose between words with a similar meaning. You can sometimes identify the word you need because it is always followed by a particular preposition.



Below you have the first part of a text about travelling. The correct answer for the example (0) is 'called'. For each of the numbered gaps (1–8) you have four choices (A, B, C or D). In the exam, the text is longer and there are four more questions like the ones in the example below.

### A love of travelling

For Nigel Portman, a love of travelling began with what's **(0)** ..... a 'gap year'. In common with many other British teenagers, he chose to take a year out before **(1)** ..... to study for his degree. After doing various jobs to **(2)** ..... some money, he left home to gain some experience of life in different cultures, visiting America and Asia. The more adventurous the young person, the **(3)** ..... the challenge they are likely to **(4)** ..... themselves for the gap year, and for some, like Nigel, it can **(5)** ..... in a thirst for adventure.

Now that his university course has **(6)** ..... to an end, Nigel is just about to leave on a three-year trip that will take him **(7)** ..... around the world. What's more, he plans to make the whole journey using only means of transport which are **(8)** ..... by natural energy. . . .

- 1 **A** settling down **B** getting up **C** taking over **D** holding back
- 2 **A** achieve **B** raise **C** advance **D** win
- 3 **A** stronger **B** wider **C** greater **D** deeper
- 4 **A** put **B** set **C** aim **D** place
- 5 **A** result **B** lead **C** cause **D** create
- 6 **A** come **B** turned **C** reached **D** brought
- 7 **A** just **B** complete **C** whole **D** right
- 8 **A** pulled **B** charged **C** forced **D** powered

### Part 2

Part 2 also consists of a text with 12 numbered gaps and you have to think of a single word which will fill each gap correctly.

The example below shows the first part of a text called 'The temple in the lake'. The first gap (0) is an example and the answer was 'as'. Read the rest of the text and try to find the right answers for questions 13–18. In the exam, the text is longer and there are six more gaps like the ones in the example below.

### Part 3

Part 3 consists of a text in which there are 10 gaps. There is also one line at the beginning with a gap we have filled in for you to show you what you have to do. At the end of the line, separated from the text, is a word in capital letters. Use this word to make a new word which fills the gap to complete the sentence correctly.

The example below is part of a text about walking holidays. For the first gap, we give you the answer: SELECT becomes selection'. Read the text and try to find the correct words for the other gaps (25–28). In the exam, the text is longer and there are six more gaps like the ones in the example below.

### Walking holidays

The *Real Walkers Company* offers a **(0)** .....of small group walking holidays which explore some delightful hidden corners of Europe, the Americas and Australasia. There is something for everyone to enjoy on these holidays, **(25)** ..... of age or level of **(26)** ..... . The brochure includes various destinations and a range of itineraries. These range from sightseeing tours of **(27)** ..... cities to undemanding walking trips in unspoilt coastal and country regions and, for the more **(28)** ..... traveller, challenging mountain or hill-walking expeditions.

...  
**SELECT**  
**REGARD**  
**FIT**  
**HISTORY**  
**ADVENTURE**

### The temple in the lake

Lake Titicaca, often known **(0)** ..... the 'holy lake', is situated in South America on the border between Bolivia and Peru. The lives of the people **(13)** ..... tools and pottery have **(14)** ..... found on its shores have long remained a mystery. However, scientists taking **(15)** ..... in an exploration project at the lake have found what they believe to **(16)** ..... a 1000-year-old temple under the water. Divers from the expedition have discovered a 200-metre-long, 50-metre-wide building surrounded by a terrace for crops, a road and a wall. It is thought that the remains **(17)** ..... those of a temple built by the Tihuanacu people who lived beside Lake Titicaca before it became a part **(18)** ..... the much later Incan empire.

### Part 4

In Part 4, you have to rewrite a sentence so that the meaning is the same, but it is written in different words. There are eight sentences for you to rewrite in this way. Each sentence is followed by a 'key word' and a second sentence with a gap in the middle. You have to use the 'key word' to complete the second sentence so that it means the same as the first one. You must use between two and five words, including the word given.

Below we give you five questions from Part 4. In the exam there are three more questions like these.

**35** The two boys were sitting by themselves in the classroom.

**OWN**

The two boys were sitting ..... in the classroom.

**36** 'I have an interview tomorrow, so I ought to leave soon,' Yannis said.

**BETTER**

'I have an interview tomorrow, so I ..... soon,' Yannis said.

**37** The film will have started, so it's not worth going to the cinema now.

**POINT**

The film will have started, so ..... in going to the cinema now.

**38** Roberto arrived late this morning because his train was delayed.

**TIME**

If the train ..... Roberto would not have arrived late this morning.

**39** I had never met Pia's husband before.

**FIRST**

It ..... I had ever met Pia's husband.

### **SUMMER CAMPS**

The summer camp is a chance for teenagers to meet people and learn.

In the next camp, teams will work out problem-solving activities such as a with clues.

**9**

**10**

**11**

**12**

### **Paper 4: Listening**

Time: 40 minutes (approx).

You hear all the recordings twice in the exam.

If you have access to the Internet, you can find the recordings for the tasks below on the Cambridge ESOL Candidate Support website at:

**[www.candidates.CambridgeESOL.org](http://www.candidates.CambridgeESOL.org)**

#### *Part 1*

In Part 1, you hear eight short recordings of people talking in different situations. For each recording, you have a question with three possible answers. You have to choose the right answer (A, B or C).

Below we show you three typical questions from this part of the paper. In the exam, there are five more questions and recordings like these.

#### *Part 2*

In this part of the paper, you have to listen for specific words or phrases in one longer recording. You have to complete sentences which have gaps in them. In the example below you listen to an interview with a woman called Helen Hunter who runs a summer camp for teenagers. You have to listen for the missing words and write them in the gaps (9–12). In the exam, there will be six more sentences like this with gaps to fill. You need one to three words (or a number) for each gap.

**1** You hear a young man talking.

Why did he go back to college?

**A** He needed a better job.

**B** He needed an evening activity.

**C** He needed new skills.

**2** You hear a man talking on the radio.

What is he?

**A** an inventor

**B** a company employee

**C** a writer

Anexo (1)

**3** You hear someone talking on the radio about an artist.

How does the artist feel about his work?

**A** He would like to exhibit it in an art gallery.

**B** He wants to make his creations last longer.

**C** He is happy to see his work destroyed.

*Part 3*

In Part 3, you hear five short recordings of five different speakers. The recordings are all connected in some way – for example by the topic the speakers are talking about (e.g. travel), or the function of their speech (e.g. apologising). You then have to match a statement or opinion to each speaker.

In the example below, you listen to five different people talking about a mistake they recently made. You have to listen to the recordings and decide which person (Speakers 1–5) made which type of mistake (A–F).

*Part 4*

In Part 4 of the test, you have to listen for opinions, attitudes and main ideas from a longer text. You have to listen to the recording and then answer seven questions. Each question has three possible answers (A, B or C) and you have to choose the right one.

In the example below, you listen to a recording of an interview with a conservationist who has built a cable car in the rainforest. For each question (24–26) you have to choose the correct answer (A, B or C). In the real exam, there are four more questions like the ones below.

**A** ignoring someone's advice

Speaker 1

**B** failing to inform someone about something

Speaker 2

**C** mistaking someone's identity

Speaker 3

**D** arriving somewhere too early

Speaker 4

**E** getting a particular date wrong

Speaker 5

**F** losing something important

**19**

**20**

**23**

**21**

**22**

**24** What feature of the cable car makes it particularly good for seeing wildlife in the rainforest?

**A** the speed at which it moves

**B** the height at which it travels

**C** the distance that it covers

**25** What is the main aim of the cable car project?

**A** to educate local people

**B** to persuade people to save the rainforest

**C** to raise money for other conservation projects

**26** What is the advantage of the project for the local people?

- A** They can use the land if they want.
- B** They can sell forest products to the visitors.
- C** More work is available to them.

### **Paper 5: Speaking**

Time: 14 minutes per pair of candidates

#### *Part 1 – Interview*

In this first part of the Speaking test, the examiner will ask you questions about topics such as family life, daily routines, free-time activities, etc. and you will be expected to provide information about yourselves and give your opinions.

#### *Part 2 – Long turn*

In this part of the test you have to speak for 1 minute without interruption. The examiner will give you two colour photographs and you have to compare and contrast them as well as talking about your reaction to them. Your partner will get a different set of photographs and has to do the same thing. When each of you has finished speaking, the other will be invited to comment on the topic of the photographs (for about 20 seconds).

Have a look at the two photographs below which show people making music in different ways. Try to think of things you could say to compare them. In this example, the examiner asked the following question: ‘Why do you think the music is important to the different groups of people?’

#### *Part 3 – Collaborative Task*

This part tests your ability to take part in a discussion. You have to work with the other candidate to carry out a task based on some pictures which the examiner will give you. You have to talk for about 3 minutes.

In the example below, you have to imagine that a local café wants to attract more people. The pictures below show some of the suggestions they are considering. You have to discuss with the other candidate how successful each of the suggestions might be. Then you should decide which two ideas would attract most people.

#### *Part 4 – Discussion*

In this part of the test you have to take part in a discussion with the other candidate related to the topic of the task you did in Part 3. The examiner will ask you both some questions.

After the café task in Part 3, candidates had to answer questions like:

- What sort of restaurants are popular with visitors in your country? (Why?)
- Would you like to spend time in a café like this? (Why?/Why not?)

This part of the test lasts 4 minutes so you will need to practise giving full answers and initiating and keeping a discussion going with another student to perform well.

## Preparing for FCE

If you would like more practice material to help you prepare for the FCE exam, there are past paper packs available to buy which include an audio CD of the Listening test. You can find more information, prices and details of how to order on our website at:

**[www.CambridgeESOL.org/resources/past-papers.html](http://www.CambridgeESOL.org/resources/past-papers.html)**

## Next steps

We wish you every success in taking FCE and we hope that you will take other Cambridge ESOL exams in future. The Certificate in Advanced English (CAE) is the next level of the Cambridge exams. You can find more information about CAE on our website at:

[www.CambridgeESOL.org/exams/general-english/cae.html](http://www.CambridgeESOL.org/exams/general-english/cae.html)

*I've taken the PET in secondary school and the FCE exam when I started high school, and I think that each level has given me more tools to improve my skills. ... Cambridge has really given me ahead start in my future career.*

**Paola Marisela González, Mexico**

*This exam is really useful for me. My English improved a lot. Since that time daily life is much easier for me as I am living in a foreign country where the daily language is English, not my mother tongue.*

**Gisela Raab, Germany**

*I am working in an international environment which requires me to continuously improve my English. ... After the exam I got the motivation to study more English and then decided to enroll in an MBA conducted in English.*

**Phan Hoang Hoa, Vietnam**

## Información procedente de: **Cambridge ESOL Exams**

**[www.CambridgeESOL.org/FCE](http://www.CambridgeESOL.org/FCE)**

University of Cambridge  
ESOL Examinations  
1 Hills Road  
Cambridge  
CB1 2EU  
United Kingdom  
Tel. +44 1223 553355  
Fax. +44 1223 460278  
email [ESOLhelpdesk@CambridgeESOL.org](mailto:ESOLhelpdesk@CambridgeESOL.org)

## ***2. Pre-Questionnaire – Inglés Asistido por Ordenador (IAO)***

### **1-Language Learning Attitudes Questionnaire**

\* Required

1A. Name and Surname (optional):

1B. Could you please tell us about your professional or academic background (degree/ current job, etc.)? \*

2. I think I'm a good language learner. \*

3. Learning a language may be important to my goals, but I don't expect it to be much fun. \*

4. I worry a lot about making mistakes. \*

5. I find it hard to make conversation even with people who speak my own language. \*

6. I feel embarrassed when I try to speak in a foreign language, even if I've practiced. \*

7. I like to mimic other accents, and people say I do it well. \*

8. In school, if I didn't know an answer for sure, I'd sometimes answer out loud in class anyway. \*

9. Rate the following factors for how motivating they are for you to learn a language: \*

1 Motivating

2 Neutral

3 Not motivating

a. An interest in getting to know and understand other languages and cultures

b. A strong practical need in your life

c. An internal drive to learn

d. The influence of interculturality at home / personal background / learning community-based languages

- e. A need or willingness to communicate with people living in your area
- f. Rewards for your language learning achievements
- g. Your family background
- h. Willingness to travel
- i. Need to travel for work (current or future)
- j. Need to use other languages in the workplace (current or future)
- k. possibility to get a (better) job

## 2 - ICT-use Questionnaire

1. Have you ever communicated in a foreign language online? Explain: (medium, frequency, language) \*
2. Have technologies been part of your language courses in the past? Explain: (course, level, type of technology, frequency of use, level of integration within the syllabus). Say if computers/technology were the main medium, a regular component, an occasional addition or non-existent: \*
3. Do you think technology is more motivating than traditional language learning materials (like printed books, audio CDs, projectors, etc.)? Explain why / why not: \*
4. Do you think an online environment is a less threatening environment than a face to face environment? \*
5. I use ICT (Information and Communications Technologies)... \*

Daily  
Every week  
Sometimes  
Hardly ever  
Never

- a) to socialise and keep in touch with other people.
- b) to do my work/ homework.
- c) to know about the news / current affairs.
- d) to check facts (e.g. spelling/dates/names/timetables/definitions).
- e) for entertainment.
- f) to study / learn (following courses, researching subjects).
- g) to have access to online facilities and contact with officials (e.g. banking).
- h) for online shopping.



i) others.

6. The medium of instruction influences the student's motivation to learn.  
\*

7. Using ICT in language learning would provide versatility, flexibility, and time-independence. \*

8. Rate the following as factors that make you learn or practice languages in informal contexts: \*

Very useful

Useful

Neutral

Somehow useful

Not useful

a) Watching television in the original language (other than your mother tongue).

b) Watching films / videos in the original language (other than your mother tongue).

c) Playing games.

d) Tandem exchanges.

e) Communicating with foreigners /foreign friends.

### **3- Questionnaire on expectations and preferences**

1. Why did you choose this subject / why did you choose to follow the *FCE Online Course* and *Tester*? What do you expect from it? \*

2. How many languages do you speak? Say what languages they are and how you learnt them. \*

3. Do you enjoy learning languages? \*

4. Have you ever studied English online before? or any other subjects? \*

5. What do you think your level of English is? \*

6. List your strongest and weakest skills in English (reading, writing, listening, speaking)?

7. Do you prefer working in a team or individually? Why? \*

8. How many hours a week do you think you will spend learning English in general? And doing this course? \*

9. How often do you speak in English with native speakers? \*

Frequently.  
Sometimes.  
Hardly ever.  
Never.

10. Have you used any online tools and websites to learn English? If yes, which ones? How was your experience? \*

11. Do you have a regular contact with English? How? (Films, videogames, songs, radio, press, etc.) \*

12. Have you ever lived or stayed abroad? Was it an English speaking country? \*

#### **4- Learning styles questionnaire**

1. I consider that the best way to learn a language is: \*

- a) A face to face course in the classroom with a teacher.
- b) A face to face course using technology in the classroom.
- c) An online course being assisted by a teacher.
- d) A self-access online course working by yourself.

2. Which learning modality would you prefer for this subject? \*

- Self-access learning (learning online without a tutor).
- Autonomous learning (learning guided by a tutor).
- Blended learning (both combined).

Please read this information before answering the following questions:

As for the practice of the speaking skills, the materials that we are going to use for this course comprise several modalities of speaking practice.

- Option 1: Students will have to record their answers by using any voice recorder and will have to upload them onto *PoliformaT*. This modality helps students to improve their pronunciation, to practice ways to give accurate and relevant answers to different questions

concerning different topics and to increase their vocabulary. This modality provides opportunities to get oral practice and to feel more confident and fluent.

- Option 2. Students interact in groups communicating with each other, with the teacher or with native speakers of English through online simulations of face to face meetings. This modality helps students to develop their oral communicative skills, to get oral practice in real contexts of use, and to raise their awareness of the English-speaking culture.

- Option 3. Students interact in groups communicating with each other, with the teacher or with native speakers of English through group meetings in the classroom. The benefits of this modality are the same as stated in option 2.

- Option 4. A combination of all of the above.

3. Which option are you going to choose for the speaking online tasks (included in the FCE Online Course and Tester)? \*

4. Please give here details about why you chose that particular modality, your preferred schedule (in the case of options 2, 3 and 4) and the frequency (once a week, once a month, etc.): \*

5. Is it important for you to get feedback in order to improve your language skills? \*

6. How useful do you think doing simulations of an exam might be in order to: a) feel less nervous b) get a better preparation for the exam? \*

### **5- Questionnaire on knowledge about the *CEFRL* and about the FCE and Computer-Based FCE.**

1. Have you heard about the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL)*? \*

Yes

I am not sure

No

2. Which of the following levels of language of the *CEFRL* is the highest one? \*

A1

Anexo (2)

A2

B1

B2

C1

C2

3. What level of English does the *First Certificate in English* certify? \*

A1

A2

B1

B2

C1

C2

4. How many parts does it have? \*

1

3

5

7

10

5. Are oral skills evaluated by it? \*

Yes

I am not sure

No

6. Do you have any official English certificates? If yes, which one(s)? \*

7. Are you planning to take the FCE Exam? \*

Yes, I would like to take the pen and paper exam.

Yes, I would like to take the Computer-based exam.

No, I already have it.

No, I am not planning to take it.

### ***3. Final questionnaire - Inglés Asistido por Ordenador (IAO)***

Rate the following statements according to your level of disagreement (1) or agreement (7). \* Required

#### **Section A: General features**

1. The interface is user-friendly. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

2. The navigation is intuitive. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

3. It is easy for someone with minor computer skills to use the Course and Tester. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

4. The graphics / symbols are clear to the user. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

5. The layout (use of colours, fonts, icons) is appealing to me. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

6. The language input is meaningful and interesting. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

7. The audio input is clear and loud enough. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

8. The *Polimedia* recordings are useful and relevant. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

Anexo (3)

9. The Course contents are useful and relevant. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

10. The Tester contents are useful and relevant. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

11. The theoretical contents are sufficient. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

12. The practice contents are sufficient. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

13. The level is ok (B1 - B2). \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

14. One semester was enough to complete all the tasks. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

15. I took a look at the theory sections in each unit before starting to do the exercises. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

16. I watched the *Polimedia* recordings in each unit before starting to do the exercises. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

17. The Course and Tester encourage autonomous / independent learning. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

18. I had enough help from my tutor when I needed it. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

19. I enjoyed having freedom to organise my time my own way. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

20. I would recommend to do the Course and Tester to a friend \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

21. I enjoyed being able to self-assess my progress by accessing the progress reports. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

22. The feedback I got was useful and relevant. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

**Section B: Course and Tester contents**

Rate the following elements according to your level of satisfaction: unsatisfied (1) or very satisfied (7).

1. Clarity and precision of the instructions. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

2. Usefulness of the reading exercises. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

3. Usefulness of the writing theory sections. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

4. Usefulness of the writing exercises. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

5. Usefulness of the grammar theory sections. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

6. Usefulness of the grammar exercises. \*

Anexo (3)

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

7. Usefulness of the general vocabulary. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

8. Usefulness of the technical contents. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

9. Usefulness of the listening exercises. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

10. Usefulness of the speaking exercises. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

11. General interest and relevance of the language input. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

12. General interest and relevance of the topics. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

13. General interest and relevance of the tasks. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

14. Variety of contents and tasks. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

15. Originality of contents and tasks. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

16. Usefulness of the "Test your English" section. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

17. Usefulness of the information about the FCE exam. \*



1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

18. Usefulness of the tips and advice about the FCE exam. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

19. General improvement of my linguistic skills. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

20. General improvement of my preparation for a B2-level exam. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

21. Reduction of anxiety before facing a B2-level exam. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

22. Better knowledge about the FCE exam (structure, time, exercises, etc.) \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

### **Section C: Student self-assessment and personal comments**

Assess yourself and rate the following statements from 1 (You totally disagree) to 7 (you totally agree).

1. Technology is more motivating than traditional language learning materials. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

2. I feel more comfortable working in an online environment. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

3. My motivation to learn is influenced by the medium of instruction. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

4. I enjoy learning languages online. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

5. The best way to learn a language is: \*

- a) A face to face course in the classroom with a teacher.
- b) A face to face course using technology in the classroom.
- c) An online course being assessed by a teacher.
- d) A self-access online course working by yourself.

6. Regarding writing, I prefer: \*

- a) to write texts following precise instructions about topics and structure of the text.
- b) to write texts being able to choose topics and structure.

7. I'm planning to take the FCE exam. \*

- a) Yes.
- b) No.
- c) I don't know.

8. I used online dictionaries to complete the tasks. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

9. I used online automatic translation tools to complete the tasks. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

10. I found it easy to work autonomously / independently. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

11. I improved my general vocabulary. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

12. I improved my technical vocabulary. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

13. In general, my level of English has improved after completing the online Course and Tester. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

14. What are the things that should be improved about the Course and Tester?

15. What things could be removed from it?

16. What things could be added to it?

17. What COURSE unit did you enjoy the most? \*

18. What TESTER unit did you enjoy the most? \*

19. What COURSE unit did you enjoy the least? \*

20. What TESTER unit did you enjoy the least? \*

21. Do you think the Course and Tester would be more useful if it was used by teachers in a classroom? \*

22. How many hours per week have you spent on completing the contents? \*

23. Did you feel that you had enough time to complete them? \*

24. Would you feel comfortable if you had to take an official exam with the same format of the Course and Tester? \*

25. Would you prefer to use materials which are more related to your degree? \*

26. Did you take part in the voluntary speaking sessions? (If your answer is yes, please answer the questions listed in the section below). \*

### **Section D: Voluntary speaking sessions**

If you haven't taken part, don't answer these questions. Rate the following statements according to your level of satisfaction, from 1 (unsatisfied) to 7 (very satisfied).

Anexo (3)

1. Interaction in groups, with classmates or with native speakers of English through online simulations of face to face meetings.

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

2. Interaction with teachers in charge of monitoring the online sessions.

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

3. Speaking about different topics with native speakers of English.

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

4. Interaction via *Polireunión*.

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

5. Interaction via *Skype*.

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

**Section E: Future improvements**

Consider how useful the following options or techniques would be if they were included in the materials. Rate them from 1(useless) to 7 (very useful).

1. Short videos explaining grammar contents. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

2. Short videos focused on technical English. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

3. Speaking about different topics with other students from English-speaking countries. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

4. Speaking or chatting with other people in a virtual world such as *Second Life*. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7

5. Uploading your voice recordings onto *InGenio* just by clicking a SEND button instead of uploading them onto *PoliformaT*. \*

1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7