

**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**

ANA SEVILLA PAVÓN

EDITORIAL  
UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA





UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



# **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***

PRESENTADA POR:

**Ana Sevilla Pavón**

DIRIGIDA POR:

**Dra. Ana Gimeno Sanz**

Valencia, 24 de mayo de 2013



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



*Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.*

© Ana Sevilla Pavón

Primera edición, 2013

© de la presente edición:

Editorial Universitat Politècnica de València

[www.editorial.upv.es](http://www.editorial.upv.es)

ISBN: 978-84-9048-072-4 (versión impresa)

Queda prohibida la reproducción, distribución, comercialización, transformación, y en general, cualquier otra forma de explotación, por cualquier procedimiento, de todo o parte de los contenidos de esta obra sin autorización expresa y por escrito de sus autores.

**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 presentada por:**

Ana Sevilla Pavón

**Dirigida por:**

Dra. Ana Gimeno Sanz



UNIVERSITAT  
POLITÈCNICA  
DE VALÈNCIA



Grupo de Investigación CAMILLE

Universitat Politècnica de València

Camino de Vera, s/n, 46022, Valencia, España

Tel.: (+34) 963877530 (ext. 75303)

Fax: (+34) 963877539

Web: <http://camilleweb.upv.es/camille>

---

Esta tesis fue presentada el 24 de mayo de 2013 como requisito para a la obtención del título de doctora por la Universitat Politècnica de València, con mención internacional, siendo los evaluadores: la Dra. Kristi Jauregi, el Dr. Jozef Colpaert, y el Dr. Jesús García Laborda; y los miembros del tribunal: el Dr. Germán Ruipérez (presidente), la Dra. Kristi Jauregi (vocal), el Dr. Jozef Colpaert (vocal), la Dra. Mathea Simons (vocal) y el Dr. Rafael Seiz (secretario).



## AGRADECIMIENTOS

Este es el apartado de la tesis que esperaba con más ilusión. No solo por el hecho de finalizar la tesis, sino porque tengo la gran fortuna de haber contado con un grandísimo apoyo de muchas personas que merecen ser destacadas en este trabajo.

Quisiera dar las gracias, en primer lugar, a mi familia y amigos, por entender y respetar el esfuerzo que suponía la realización de este trabajo y ofrecerme su apoyo incondicional. En especial, quiero dar las gracias a mis padres, Ovidio y Mercedes, que no sólo me dieron la vida sino que me enseñaron a disfrutar de ella y me transmitieron la pasión por conocer y aprender, animándome y apoyándome en todo momento; así como a mis hermanos, Carlos, Marina y Jorge, por su paciencia y optimismo. Sin duda he de resaltar el apoyo de José Luis Ferreras, por el cariño y alegría que me transmite a diario, y por entender mejor que nadie lo que supone la realización de una tesis, estando él mismo inmerso en el proceso de redacción de la suya, y sirviendo así de modelo de dedicación y esfuerzo. Agradezco también el apoyo de mis compañeros del grupo de investigación CAMILLE, en especial a Antonio Martínez, José Macário de Siqueira (a quien debo, además, la posibilidad de haber incluido anexos digitales en la presente tesis, y a quien agradezco enormemente la ayuda prestada en la elaboración de la página web de la misma), Roberto González y Rafa Seiz, por su amistad, su gran calidad profesional y humana, y por la ilusión y las ganas contagiosas con que emprenden cada uno de sus proyectos. Y también a Jesús García, Izabel de Araujo, Belén Serra, David Perry, Alexsandra Carvalho, Alexander García, Laura Cardona, Francesca Romero, Luiz Amaral y Virginia González, por brindarme su ayuda, su amistad, sus buenos consejos y su gran compañerismo. Así como al programa de becas FPI de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, por su apoyo y su compromiso con la investigación. Además, agradezco enormemente a los estudiantes de la UPV su participación y colaboración entusiasta en los diferentes estudios empíricos descritos en el presente trabajo.

Finalmente, he de destacar la labor de Ana M<sup>a</sup> Gimeno, toda una fuente de inspiración y de sabiduría, a la cual agradezco enormemente el que depositara en mí su confianza al abrirme las puertas de CAMILLE y de sus proyectos, y también el que me haya transmitido su inquietud investigadora, demostrándome que la pasión y la creatividad son muy importantes en este oficio. Sin duda es a ella a quien debo la oportunidad de poder iniciar esta carrera profesional, siendo la tesis el primer paso de un largo camino en el que espero poder seguir contagiándome de su entusiasmo y optimismo.





*Dedico este trabajo a mi familia y a mis padres,  
quienes me han acompañado y ayudado a caminar  
en la vida.*



## *El inicio del camino*

*“If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart.”*

Nelson Mandela

*“Develop a passion for learning. If you do, you will never cease to grow.”*

” Anthony J. D'Angelo

*“Imagination is the beginning of creation. You imagine what you desire, you will what you imagine, and at last, you create what you will”*

” George Bernard Shaw

Las tres citas anteriores tienen mucho que ver con mi modo de entender los idiomas, el aprendizaje, y la importancia de la imaginación y de la creatividad, lo cual intento reflejar en mis prácticas como profesora de idiomas y como investigadora del uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Mis inicios como docente están en la enseñanza del inglés, del español y del francés.

De las satisfacciones y también de los errores se fue nutriendo mi pasión, respeto e interés creciente por este oficio, lo cual me llevó a licenciarme en Filología inglesa y posteriormente en Filología francesa por la Universitat de València, realizando asimismo un curso de formación de profesores de español en la Universidad de Sevilla, y compaginando mis estudios oficiales con otra de mis grandes pasiones, los estudios de música (lenguaje musical, canto lírico), y con el perfeccionamiento de otras lenguas romances, como el portugués, el italiano y el catalán, así como con la formación adicional en voluntariado y cooperación internacional al desarrollo. Seguidamente, inicié el doctorado en Lenguas y Tecnología del Departamento de Lingüística Aplicada de la Universitat Politècnica de València y me incorporé, gracias a la confianza depositada en mí por la Dra. Ana Gimeno, al grupo de investigación CAMILLE, en el que tuve la valiosa oportunidad de trabajar codo con codo y de aprender de grandes profesionales del Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador, campo en que mi formación pluridisciplinar y mi carácter inquieto y deseoso de innovación fueron muy bienvenidos.

Poco a poco mi anhelo de innovar y de mejorar mis prácticas docentes me llevaron a centrar mi actividad investigadora en el desarrollo, validación e implementación de recursos multimedia, principalmente para el aprendizaje del inglés en contextos de educación superior, teniendo la suerte de poder experimentar directamente con diferentes grupos de alumnos en el aula, así

como comprobar con satisfacción la buena acogida de los diferentes materiales por parte de los mismos. En los años de experiencia como docente, combinados con mi experiencia como alumna-aprendiz de diferentes idiomas, mi visión ha ido evolucionando, partiendo de una percepción del aprendizaje como imitación de mis profesores modelos hasta llegar a mi visión actual del aprendizaje y enseñanza de idiomas desde una perspectiva comunicativa, complementada por un interés por la formación continua y un constante desarrollo profesional como docente e investigadora que me permitan expandir mi visión del tipo de profesional que quiero llegar a ser.

Entiendo la dualidad enseñanza-aprendizaje como un compromiso entre los diversos participantes en el proceso, representados por profesores y alumnos, con las metas que se han de alcanzar. Dicho compromiso es la base del interés, la motivación y el trabajo concienzudo dentro y fuera del aula, y se manifiesta a través de la variedad de recursos y de oportunidades de aprendizaje que se les presentan a los estudiantes, lo cual va unido a la innovación. Otro factor a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje son las estrategias de aprendizaje, siendo el papel del profesor el de facilitar dicho proceso como vía para el fomento de la autonomía y la toma de conciencia y de responsabilidad del propio aprendizaje por parte de cada alumno, por ejemplo mediante la evaluación formativa y la realización de actividades que inciten a la reflexión y a la puesta en común de estrategias empleadas por los estudiantes. Además, el componente afectivo es de gran importancia y de él surge un enfoque más humano en que el profesor conoce a los estudiantes; tiene en cuenta sus necesidades, preferencias e intereses a nivel individual y de grupo; y construye un clima cooperativo, participativo, creativo y de confianza en que los errores son vistos como necesarios para seguir aprendiendo; por ejemplo a través de diferentes dinámicas de trabajo, de tareas cooperativas relacionadas con el mundo real, y de actividades centradas en los alumnos en las cuales se les implica hasta tal punto que en ocasiones los alumnos llegan a ser autores y coautores de sus propios objetos de aprendizaje.

Esta concepción y filosofía del aprendizaje y la enseñanza de idiomas, junto con mis experiencias y formación, han marcado los planteamientos y razonamientos incluidos en mi tesis doctoral, la cual me ha servido para documentar de manera progresiva mis experiencias y reflexiones, partiendo de la teoría a la aplicación en el aula y desde la práctica retornando a la teoría, en un esfuerzo constante por no descuidar ninguno de los elementos que considero clave a la hora de alcanzar las metas planteadas.

# **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***

## **Resumen**

La presente tesis se ocupa de la creación, uso y validación de recursos multimedia para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del nivel B2 de inglés del MCER en contextos de educación superior, centrándose principalmente en los procesos de desarrollo, implementación y validación de un programa de preparación y evaluación, así como una serie de recursos complementarios.

El programa de preparación y evaluación *InGenio FCE Online Tester* (Módulo 1 y Módulo 2) es un recurso del sistema de gestión del aprendizaje *InGenio* para la preparación de exámenes de nivel B2 tales como el FCE y, más específicamente, su versión informatizada, CBFCE. En cuanto a los recursos multimedia complementarios, éstos son principalmente vídeos *Polimedia*, así como otros recursos relacionados con un proyecto de creación de relatos digitales para inglés como lengua extranjera e inglés para fines específicos.

La investigación explora el papel de los distintos recursos dentro del sistema *InGenio*, así como en el contexto más amplio de la Universitat Politècnica de València (UPV). Además de describir el proceso de desarrollo de estos materiales, así como sus diferentes funciones, se explican asimismo las metodologías que han guiado su desarrollo y uso, las cuales se han basado en principios pedagógicos sólidos.

Del mismo modo, la presente tesis se ocupa de la descripción y análisis de los resultados de tres estudios empíricos realizados con el fin de validar los recursos anteriormente mencionados, para así cumplir los objetivos y confirmar las hipótesis iniciales, relativas a la validez del proceso de desarrollo de los recursos y de las metodologías de uso de los mismos.

# **Desenvolupament, implementació i validació de recursos multimèdia per a l'ensenyament i l'avaluació del nivell B2 d'anglès en contextos d'educació superior a través del sistema *InGenio***

## **Resum**

La present tesi s'ocupa de la creació, la validació i l'ús de recursos multimèdia per a l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació del nivell B2 d'anglès del Marc comú europeu de referència per a les llengües (MCER) en contextos d'educació superior, centrant-se principalment en els processos de desenvolupament, implementació i validació d'un programa de preparació i avaluació, així com una sèrie de recursos complementaris.

El programa de preparació i avaluació *InGenio FCE Online Tester* (Mòdul 1 i Mòdul 2) és un recurs del sistema de gestió de l'aprenentatge *InGenio* per a la preparació d'exàmens de nivell B2 tals com el FCE i, més específicament, la seva versió informatitzada, CBFCE. Quant als recursos multimèdia complementaris, aquests són principalment enregistraments *Polimedia* de vídeo, així com altres recursos relacionats amb un projecte de creació de relats digitals per a anglès com a llengua estrangera i anglès per a finalitats específiques. La recerca explora el paper dels diferents recursos dins del sistema *InGenio*, així com en el context més ampli de la Universitat Politècnica de València (UPV).

A més de descriure el procés de desenvolupament d'aquests materials, així com les seves diferents funcions, s'expliquen també les metodologies que han guiat el seu desenvolupament i ús, les quals s'han basat en principis pedagògics sòlids. De la mateixa manera, la present tesi s'ocupa de la descripció i l'anàlisi dels resultats de tres estudis empírics realitzats amb la finalitat de validar els recursos anteriorment esmentats, per així complir els objectius i confirmar les hipòtesis inicials, relatives a la validesa del procés de desenvolupament dels recursos i de les metodologies d'ús d'aquests.

# **Development, implementation and validation of multimedia resources for the learning and assessment of the B2 level of English in higher education contexts within the *InGenio* system**

## **Abstract**

This thesis deals with the processes of development, implementation and validation of multimedia resources for the learning and assessment of the B2 level of English in higher education contexts within the *InGenio* system, focusing on a learning and assessment programme as well as on several complementary resources.

The programme *InGenio FCE Online Tester* (Module 1 & Module 2) is a resource of the InGenio Learning Management System (LMS) for the preparation of B2 level exams such as FCE and, most specifically, its computerised version, CBFCE. As for the complementary multimedia resources, these are mainly *Polimedia* videos as well as other resources related to two projects involving the creation of digital stories for English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP).

In addition to unfolding the process of development of these materials and describing their different functions, the methodologies which guided their use are explored, following pedagogically and theoretically-sound principles.

Moreover, the thesis provides a description and analysis of the results of three empirical studies which were carried out in order to validate the aforementioned resources, so as to fulfil the objectives while confirming the initial hypotheses regarding the validity of both the development process and the methodologies of use of those materials.





# ÍNDICE

## *Primera parte*

### 1. INTRODUCTION

1.1	Background and state of the art .....	5
1.2	Hipótesis .....	10
1.3	Objetivos.....	13
1.4	Metodología.....	15
1.5	Estructura y bases teóricas .....	20

### 2. MARCO TEÓRICO GENERAL

2.1	Consideraciones en cuanto al diseño de materiales didácticos ....	29
2.2	Las TIC en la enseñanza de idiomas .....	32
2.3	Modalidades de aprendizaje y de evaluación	
2.3.1	El <i>e-learning</i> , el <i>b-learning</i> y la autonomía del estudiante .....	39
2.3.2	Evaluación formativa y evaluación <i>sumativa</i> / acumulativa ...	46
2.3.3	Evaluación por parte del tutor y autoevaluación .....	50
2.3.4	El aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) en la enseñanza superior .....	55
2.3.5	La evaluación asistida por ordenador .....	60
2.3.6	El papel del <i>Tester</i> ante el plan Bolonia .....	66

### 3. EL EXAMEN DEL *FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH* (FCE)

3.1	Origen, finalidad y conocimientos exigidos.....	75
3.2	Partes del examen y del programa de preparación y evaluación..	78
3.2.1	<i>FCE Paper 1: Reading</i> .....	80
3.2.2	<i>FCE Paper 2: Writing</i> .....	85
3.2.3	<i>FCE Paper 3: Use of English</i> .....	87
3.2.4	<i>FCE Paper 4: Listening</i> .....	90
3.2.5	<i>FCE Paper 5: Speaking</i> .....	92
3.3	Resultados de la prueba y sistema de puntuación.....	98
3.4	El <i>Computer-based First Certificate in English</i> (CBFCE) .....	101

3.5 Recursos <i>online</i> para la evaluación o autoevaluación en la preparación de la prueba del FCE .....	106
<b>4. EL PROGRAMA <i>INGENIO FCE ONLINE TESTER</i></b>	
4.1 El <i>Tester</i> como componente de <i>InGenio</i> .....	115
4.2 Contenidos, estructura y modalidades de evaluación .....	120
4.3 Fases de desarrollo e implementación del programa .....	129
4.4 Evaluación y autoevaluación por destrezas en el programa	
4.4.1 Comprensión escrita .....	140
4.4.2 Expresión escrita .....	144
4.4.3 Comprensión oral .....	148
4.4.4 Expresión oral .....	158
4.4.5 Uso del inglés: gramática y vocabulario.....	166
<b>5. CONSIDERACIONES EN CUANTO AL DISEÑO DEL <i>TESTER</i></b>	
5.1 Decisiones en cuanto al diseño de pruebas asistidas por ordenador.. .....	175
5.2 Factores psicológicos relativos al uso del ordenador en la realización de exámenes .....	178
5.3 Diseño del programa.....	182
5.4 Evaluación del diseño.....	188
5.5 <i>Feedback</i> y evaluación de las respuestas lingüísticas.....	197
5.6 Usabilidad y ergonomía .....	205
5.7 Integración y cuestiones técnicas .....	208
<b><i>Segunda parte</i></b>	
<b>6. INICIATIVAS DE APOYO A LA ELABORACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS MULTIMEDIA DE CREACIÓN PROPIA</b>	
6.1 El Plan de actuación "Docencia en Red" .....	217
6.2 Los Proyectos de innovación y de mejora educativa (PIME) .....	223
6.3 Las grabaciones <i>Polimedia</i> .....	228

6.4	Los relatos digitales.....	238
6.5	Estudios empíricos en relación al uso del Tester y de los recursos adicionales .....	243
7.	ESTUDIO EMPÍRICO 1: EL USO DEL PROGRAMA <i>FCE ONLINE TESTER</i> EN LA ASIGNATURA "INGLÉS ASISTIDO POR ORDENADOR"	
7.1	Características generales de la asignatura "Inglés asistido por ordenador".....	247
7.2	Metodología del estudio empírico 1 .....	251
7.3	Resultados del estudio empírico 1 .....	255
8.	ESTUDIO EMPÍRICO 2: EL USO DEL RELATO DIGITAL EN LA ASIGNATURA DE "INGLÉS TÉCNICO" PARA INGENIEROS AEROESPACIALES	
8.1	Características generales de la asignatura "Inglés técnico" .....	283
8.2	Metodología del estudio empírico 2 .....	286
8.3	Resultados del estudio empírico 2 y discusión.....	302
9.	ESTUDIO EMPÍRICO 3: EL USO DEL RELATO DIGITAL EN LA ASIGNATURA DE "INGLÉS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA"	
9.1	Características generales de la asignatura "Inglés: comprensión y expresión oral y escrita" .....	327
9.2	Metodología del estudio empírico 3 .....	333
9.3	Resultados del estudio empírico 3 y discusión.....	336
	CONCLUSIONS.....	359
	BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS.....	369
	ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS.....	399
	ANEXOS.....	407



# PRIMERA PARTE

---





# Capítulo 1:

## Introducción

---









## 1. INTRODUCTION

### 1.1 Background and state of the art

The investigation preceding the present thesis addressed, first, the detailed planning of the development process of a preparatory and assessing programme for preparation for the Cambridge First Certificate in English Examination (FCE), *InGenio FCE Online Tester*, a resource of the *InGenio* system for the preparation of B2 level exams such as the FCE and, more specifically, its computerised version, available since early 2010, known as Computer-Based First Certificate in English (CBFCE). In this process, the role of the programme both within the system and in the broader context of the Universitat Politècnica de València (UPV) was underlined. Over the last few years, the UPV has been providing the means and taking the steps required for the implementation of the Bologna Process<sup>1</sup>, resulting in the adaptation of that institution to those new requirements.

---

<sup>1</sup> The Bologna Process is a European reform process aimed at creating the European Higher Education Area (EHEA) based on international cooperation and academic exchange, designed to ensure comparability in the standards and quality of higher education qualifications. It is named after the place it was proposed, the University of Bologna, with the signing in 1999 of the Bologna declaration by Education Ministers from 29 European countries (The official Bologna Process website, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>, accessed 12.12.2012).

Similarly, the research tasks carried out provided an introduction to the most relevant elements in the process of designing, developing and implementing the programme, emphasising factors such as usability, design evaluation, provision of various types of feedback through the programme, ergonomics and procedures for English learning and assessment. That is the departing point of this thesis, which provides an exhaustive description of these elements as well as of the role that they have played throughout the design, development and implementation processes mentioned above. Furthermore, the additional resources for teaching English in contexts of higher education of both English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP) are dealt with. These resources were developed and evaluated using the same parameters that guided the creation of the *Tester*. Seemingly, these resources, namely the *Polimedia* video recordings and the resources related to two projects of digital storytelling, can be accessed through the *InGenio* platform and have been specifically adapted to the scientific and technical context of the UPV.

One of the main outcomes of the measures undertaken by the UPV for the implementation of the Bologna Process, which was scheduled for completion in 2010, was the "Documento marco para el diseño de titulaciones de la UPV"<sup>2</sup>. Both this document and the official gazette of this institution (BOUPV 12/2008 No. 22<sup>3</sup>) state that all students aspiring to graduate must demonstrate a B2 level of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Council of Europe, 2002) – in a foreign language before completing their degree, and that this will therefore be a prerequisite for graduation. This requirement implies the development of a range of skills and sub-skills related to language use: understanding the basic ideas of complex texts on both concrete and abstract topics, including technical discussions in their field of specialisation; being able to communicate with a degree of fluency and spontaneity with native speakers in a normal interaction without comprehension difficulties arising from any of the speakers; having the ability to produce clear, detailed texts on a wide variety of topics; and expressing their views about any of these issues, pointing out the pros and cons of various options presented regarding a specific topic of discussion

---

<sup>2</sup> In [http://www.euita.upv.es/Titulaciones/Documentos/Dise%C3%B1o%20Titulaciones\\_UPV.pdf](http://www.euita.upv.es/Titulaciones/Documentos/Dise%C3%B1o%20Titulaciones_UPV.pdf), last accessed 12.12.2012.

<sup>3</sup> In <http://www.upv.es/upl/U0446902.pdf>, last accessed 12.12.2012.

(CEFR, 2002). The UPV offers its students the opportunity to demonstrate such knowledge and skills by passing the FCE exam, on the grounds that the upper-intermediate level that the FCE certifies is equivalent to the B2 level required. A good preparation of the candidates is therefore essential for students to be able to certify a B2 level in order to finish their degree. In addition, the students need to develop the ability to communicate and function in an increasingly culturally, linguistically and economically globalised and diverse world. Here is an excerpt of BOUPV 12/2008 No. 22, which establishes the requirement for knowledge of a foreign language (preferably English):

“De acuerdo con lo indicado en el punto 8 del *Documento Marco para el diseño de titulaciones* aprobado por el Consejo de Gobierno el 14 de febrero de 2008, en relación con el tratamiento de las lenguas extranjeras: “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* (MCERL) (...) Dicha acreditación se podrá conseguir por alguna de las siguientes vías: superación de una prueba de nivel de lengua extranjera supervisada por el Departamento de Lingüística Aplicada de la UPV; o certificación por organismos oficiales o internacionalmente reconocidos, que será validada por el Centro.”

The criteria taken into account and the objectives of the design of the *Tester*, along with the contents and their organisation, have been determined both by the characteristics of the FCE exam and the "Documento marco para el diseño de titulaciones de la UPV" referred to above, as well as by the "Action Plan for promoting language learning and diversity"<sup>4</sup> of the European Commission (2003), which sets the following goals relating to the formation of European citizens and the economic and social development of Europe:

"Objective 1: Improving the quality and effectiveness of education systems and training. Objective 2: Providing universal access to education and training. Objective 3: Opening up education and training to the wider world" (European Council, Lisbon, 23 -24 March 2000).

---

<sup>4</sup> In [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc308\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc308_en.pdf), last accessed 12.12.2012.

The creation of the *Tester*, along with other additional which will be dealt with in this thesis, which were designed and implemented through the *InGenio* system, is part, therefore, of the efforts the UPV has been conducting in recent years towards meeting the guidelines established by the Bologna Process with regards to foreign languages, constituting one of the major contributions of the CAMILLE research and development group towards facilitating a series of objectives that are established by the university. It seeks to help students develop communication skills in English, based on the need for European universities to put in place a clear and coherent language policy which takes into account cultural and linguistic diversity, as established by the European Commission. It is also intended that students acquire the level B2 of the CEFR (Council of Europe, 2002) in English, and can therefore withstand the FCE exam that proves they have acquired such level, with the help of a programme of preparation and evaluation and a series of additional resources for learning English which are expected to incorporate ongoing developments and innovations that will contribute towards the improvement of its users' performances.

Furthermore, the creation of these materials is intended to be a good example of how ICT can be used for the benefit of language teaching, using the multiple advantages that the constant technological advances offer today. Thus, the preparatory and evaluative programme, as well as the other resources, are the result of combining the planning and design of resources with the implementation and use of those resources for teaching and assessing knowledge of foreign languages within one of the most current trends within CALL: Integrative CALL, which focuses on the interaction between person and person and between person and computer, seeking greater integration and use of multimedia possibilities for language learning. This approach to language teaching and learning provides richness and variety, thanks to the endless possibilities of use of different technological tools; a growing understanding of how languages are acquired; a number of environmental factors that lead to a number of priorities, resources and objectives for different students in different contexts; and the possibility to overcome certain challenges as a result of the attributes or qualities of the target language (Levy and Stockwell, 2006).

Starting from a specific contextualisation of the pedagogical principles and the theoretical background, both concerning CALL in general, and Computer-assisted learning (CAL) and assessment (CAA) of English in particular, the role of the programme and the additional resources at the UPV is explored, bearing in mind the changes brought about by the Bologna Process. Furthermore, the characteristics of the CBFCE have been borne in mind prior to the design of the different materials. This means that the organisation, structure, level, content, knowledge, assessment system, and micro-skills and skills evaluated by the CBFCE exam have a direct influence on the design of the preparatory and evaluative programme, which also incorporates a series of innovations designed to enable a more effective and efficient test preparation: the personalised feedback or the feedback adapted to the needs of each student; the possibility of evaluating and self-assessing the different skills required in the exam; the different teaching and learning modalities offered; its flexibility, which makes the programme easily adaptable to the individual characteristics, needs and preferences of the students; and the possibility of monitoring the development of students for both the teacher / tutor and the students themselves through individualised reports.

The validation processes of the different materials started with three different empirical studies, the results of which will be discussed in the second part of this thesis. The first of those validation processes had to do with the preparatory and evaluative programme *FCE Online Tester*. This process started with the implementation of the *Tester* in contexts of use, with the students of a computer-assisted course of English which was taught during the first semester of the school year 2011-2012. An empirical study (empirical study 1) was carried out, the participants of which were 60 students of scientific and technical degrees at the UPV whose goal was to achieve the B2 level of English of to the CEFR (Council of Europe, 2002) and/or to be able to pass either the FCE or the CBFCE. These students were enrolled in the subject of computer-assisted English, which was delivered fully online, the main materials used being *InGenio FCE Online Course & Tester*. The students were asked to fill in a pre-questionnaire and a post-questionnaire which inquired about their language learning attitudes, their use of ICT in their daily life, their learning styles, their preferred learning modalities, their opinions about the general features of the *Tester* and its

contents, their self-assessment, their suggestions for improvement, the amount of hours they needed to complete the different activities, whether they thought that the time available was enough, their level of anxiety with regards to taking an exam similar to the *Tester* in format, structure, level, etc. and whether they would like more ESP materials to be introduced in the future versions of the programme.

As for the second and the third empirical studies, they involved the use of different materials related to a project of digital storytelling for ESP, in the case of the empirical study 2; and of EFL, in the case of the empirical study 3. Both studies were carried out in two different English subjects taught at the UPV during the second semester of the school year 2011-2012. In both cases, the steps of the project were: completing a pre- and a post-survey, learning about digital storytelling by doing a WebQuest, making decisions about the digital stories (topic, plot, software and media), sharing the stories with their classmates through the *PoliformaT* Virtual Learning Environment (VLE), watching their classmates' digital stories, using the forum to write their comments about their digital stories and their classmates', keeping a log, preparing and presenting their making-of orally in front of the class, and assessing both their peers' digital stories and their oral presentations. The project was aimed at fostering the students' learning and their development of different skills: linguistic, research, writing, organisation, digital, presentation, interpersonal, problem-solving and critical-thinking skills. The hypotheses which these studies were set up to confirm will be dealt with in the following sub-section (1.2).

## **1.2 Hipótesis**

En esta tesis se abordan cuestiones de elaboración de un marco teórico, creación de materiales multimedia, desarrollo de metodologías de uso de dichos materiales, y puesta en marcha de los procesos iniciales de validación de los materiales mediante la realización de tres estudios empíricos, desde una perspectiva multidisciplinar. No obstante, las hipótesis formuladas hacen referencia directa a los tres estudios empíricos llevados a cabo como parte de los procesos iniciales de validación (dichos estudios serán descritos en la segunda parte de la tesis), con lo que tienen que ver principalmente con los objetivos específicos de la investigación, mientras que las

cuestiones de creación de materiales y de desarrollo de metodologías, que forman parte de los objetivos generales de la investigación, son abordadas de manera transversal. Ello se debe a que los estudios empíricos son la culminación del trabajo de investigación llevado a cabo, y muestran la evolución del mismo, ya que se parte del marco teórico y pedagógico elaborado para, a continuación, proceder a la aplicación de dicho marco a la creación de los materiales. Dicho marco es, a continuación, tenido en cuenta en el posterior desarrollo de las metodologías de uso de los diferentes materiales. Seguidamente, se realiza el análisis los estudios empíricos llevados a cabo como parte de los procesos iniciales de validación de los materiales. Cada una de las hipótesis engloba diversos elementos o sub-hipótesis que se corresponden con los diferentes aspectos tratados en los tres estudios empíricos realizados.

**Hipótesis 1:** al finalizar los procesos iniciales de validación de los materiales, los usuarios valorarán positivamente la efectividad de los mismos para:

a) el desarrollo de las habilidades y competencias comunicativas y lingüísticas en lengua inglesa exigidas para la certificación del nivel B2 del MCERL, así como de diversas habilidades y competencias de tipo no lingüístico;

b) la preparación para el FCE y para su versión informatizada (CBFCE), a través de la adquisición de los conocimientos necesarios y el desarrollo de las habilidades requeridas para la superación de la prueba, tanto como las que el examen mide de manera transversal - tales como la competencia comunicativa, la intercultural y la electrónica -, como las que el examen mide de manera más directa - como son la comprensión y la expresión escrita y oral, además del uso del inglés (gramática y vocabulario);

**Hipótesis 2:** En lo que a actitudes y motivación se refiere, los usuarios considerarán que los materiales empleados:

a) son lo suficientemente completos y motivadores;

b) les permiten sentirse más seguros de sí mismos, más cómodos y más relajados ante el examen del FCE (y, principalmente, de su versión informatizada), por haber podido familiarizarse con diversos aspectos de dicho examen; por tener mayores

conocimientos relativos a estrategias de examen, duración de cada una de las partes, y sistema de puntuación; y por haber podido repasar tantas veces como fuera necesario (de diferentes modos, con diferentes enfoques y modos de aprendizaje) los aspectos que presentaran mayores dificultades en cada caso individual, dándoles la posibilidad de localizar áreas de dificultad y puntos débiles antes de la realización del examen;

c) fomentan el aprendizaje autónomo y entre pares (*peer-to-peer learning*) en actividades colaborativas y a través del contacto con materiales variados y auténticos en la lengua meta, tanto en el caso de los materiales seleccionados o producidos por la profesora como en el caso de los materiales encontrados, producidos y evaluados por los propios alumnos;

d) fomentan la reflexión, el pensamiento crítico, y la responsabilidad por el propio aprendizaje;

e) refuerzan el sentimiento de “autoría”, gracias a la posibilidad de que los propios estudiantes sean autores de materiales y puedan compartirlos con otros estudiantes, así como acceder a los materiales producidos por sus pares.

**Hipótesis 3:** En cuanto a la valoración global de los materiales empleados, lo anteriormente referido permitirá:

- a) que el programa *InGenio FCE Online Tester* se profile como una herramienta apta para la adquisición y evaluación general de los conocimientos y el desarrollo de las habilidades (lingüísticas, comunicativas, e interculturales) en lengua inglesa;
- b) que el programa *InGenio FCE Online Tester* pueda ser considerado apto para facilitar la consecución de los objetivos específicos establecidos en las guías docentes de las diferentes asignaturas de ILE y de IFE en que se emplea;
- c) que los recursos adicionales empleados, tales como las grabaciones *Polimedia* y los relatos digitales, puedan ser complementos adecuados para el aprendizaje que permiten responder a la necesidad de los estudiantes de emplear materiales de IFE relacionados con su campo de especialidad siendo, además,



susceptibles de ser usados tanto como objetos de aprendizaje<sup>5</sup> independientes como integrados con el *Tester*.

### 1.3 Objetivos

Los objetivos del presente trabajo tienen que ver, por un lado, con la elaboración de un marco teórico; con los procesos de diseño y creación de materiales multimedia de elaboración propia para el aprendizaje del inglés, adaptados al contexto científico-técnico de la UPV y en concordancia con las directrices del Plan Bolonia; y con la creación de metodologías pedagógicas que guíen el uso de tales materiales. Y, por otro lado, con los procesos iniciales de validación de los recursos y de las metodologías de uso de los mismos.

Así, los objetivos generales de la investigación son:

1) Elaborar un marco teórico para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del inglés nivel B2 mediante el uso de las TIC y de diversos recursos multimedia online de elaboración propia, adaptados al contexto científico-técnico de la UPV y en concordancia con las directrices del Plan Bolonia;

2) Desarrollar una serie de materiales didácticos y de evaluación/autoevaluación online de inglés nivel B2 de elaboración propia, así como las metodologías pedagógicas de uso de los mismos, adaptados al contexto científico-técnico de la UPV, institución en que es obligatorio que los estudiantes tengan un nivel B2 de inglés al concluir sus estudios.

Por su parte, el objetivo específico de la investigación es llevar a cabo con éxito los procesos iniciales de validación, tanto de los materiales creados como de las metodologías de uso desarrolladas, con especial atención al recurso de creación propia *InGenio Online FCE Tester* y a los materiales adicionales de elaboración propia, como son las grabaciones *Polimedia* y los relatos digitales, y teniendo en cuenta el contexto específico en que dichos materiales son empleados. Dichos procesos iniciales de

---

<sup>5</sup> El concepto de "objeto de aprendizaje" será tratado con más detalle al inicio del capítulo 6.

validación se realizarán a partir de tres estudios empíricos que tendrán como finalidad última la confirmación de las hipótesis formuladas en cuanto a la acogida de los materiales por parte de los usuarios.

Para lograr dichos objetivos, una vez identificadas las necesidades, establecidos los fundamentos teóricos y sentadas las bases en cuanto a lo que el programa *FCE Online Tester*, junto con los recursos adicionales, es capaz de aportar en términos de calidad, facilidad de uso, eficiencia, funcionalidad, fomento de la autonomía del estudiante y preparación del mismo para una sociedad en que la capacidad para comunicarse e interactuar de una manera espontánea y fluida con hablantes de otras lenguas es cada vez más necesaria, se procedió a la creación del programa de preparación y evaluación en cuestión, siguiendo los pasos especificados a lo largo de la primera parte de este trabajo. Tras haber concluido la fase de desarrollo del programa y de los recursos adicionales, el siguiente paso consistió en la evaluación detallada del mismo, siendo éste el paso previo a la puesta en marcha de los procesos de validación en contextos reales de uso, en el transcurso de los cuales la investigación se centró en los factores mencionados al inicio de este párrafo. Para ello, se observaron factores como la reacción de los estudiantes ante el uso del programa de preparación y evaluación, la valoración que éstos hacen del mismo, las aportaciones del programa en cuanto a motivación para el estudio y para la realización de la prueba, la adaptación del programa y de los recursos adicionales a las diferentes características individuales, necesidades y preferencias de los candidatos y/o de los tutores, las diferentes posibilidades en cuanto a modalidades de aprendizaje y de evaluación proporcionados, etc.

Una vez recabados todos los datos relativos a cada una de las características del *Tester* y de los recursos adicionales, así como a su acogida por parte de los estudiantes, el siguiente paso fue realizar un tratamiento estadístico de los datos con el fin de obtener información precisa de los aspectos que tuvieron una mejor acogida por parte de los estudiantes, así como de aquellos aspectos que deben ser revisados y mejorados. Este proceso de validación del *Tester*, así como la validación de los recursos de aprendizaje adicionales, se realiza a través de los estudios empíricos descritos en la segunda parte de la presente tesis, en que se observan aspectos tales como el modo

en que los estudiantes consideran que los diferentes materiales contribuyen a facilitar la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades y de destrezas del nivel B2 del MCERL, así como la obtención de dicho nivel y la superación de un examen de nivel (como el FCE) que así lo acredite.

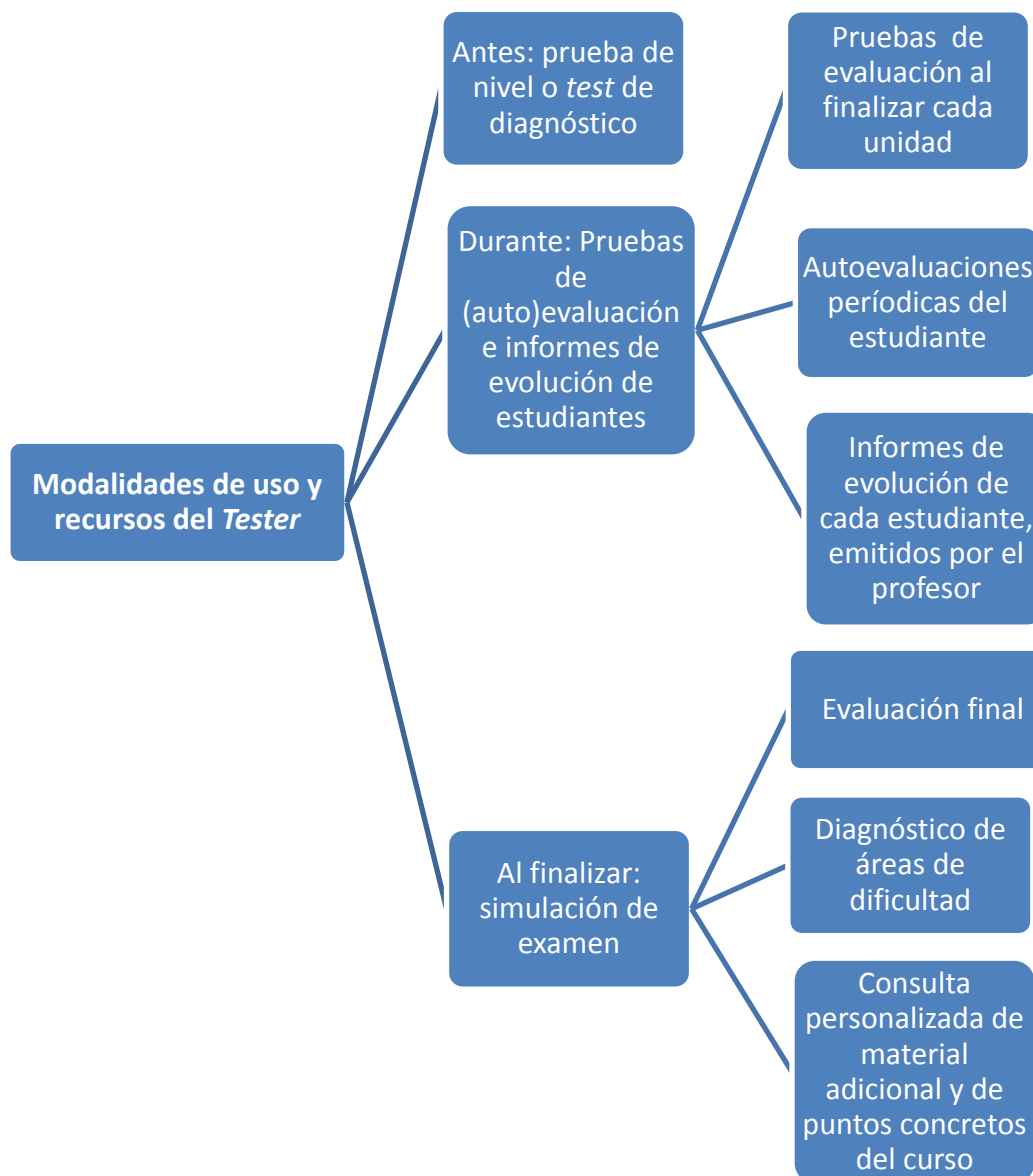
#### **1.4 Metodología**

En este trabajo se hace una distinción entre la metodología pedagógica o de enseñanza, y la metodología de investigación. En el caso de la metodología de enseñanza, cabe señalar, en primer lugar, que los participantes en los tres estudios empíricos que se describen en la segunda parte del presente trabajo son estudiantes de inglés nivel B2 que se encuentran realizando un grado científico-técnico en la UPV. La metodología docente se apoya en el uso de un gran número de recursos, principalmente electrónicos; de materiales auténticos y relacionados con el campo de estudio de los estudiantes; y de actividades lingüísticas y culturales para el aprendizaje del inglés que permiten un mayor contacto con la lengua meta y un conocimiento más profundo de la misma.

Los principales recursos empleados en el primero de los estudios empíricos son el *Tester* y los vídeos *Polimedia* explicativos y demostrativos de diversa índole. En cuanto al segundo y tercer estudio empírico, en éstos los materiales empleados son fundamentalmente recursos en relación a dos proyectos de elaboración de relatos digitales para IFE y para ILE llevados a cabo en el contexto de dos asignaturas de inglés: inglés técnico, en el caso del segundo estudio empírico; e inglés oral y escrito, en el caso del segundo.

En el caso del primer estudio empírico, se empleará el *Tester* en su modalidad de aprendizaje autónomo, a través de la realización de las diferentes tareas y actividades propuestas; y en las modalidades de evaluación y autoevaluación, mediante la realización de ejercicios de práctica y de simulaciones de examen del FCE. Además, el *Tester* también fue usado para determinar el nivel de partida de los estudiantes, mediante un *test* de diagnóstico; para determinar los avances de los estudiantes durante la utilización del mismo, mediante la emisión de informes de

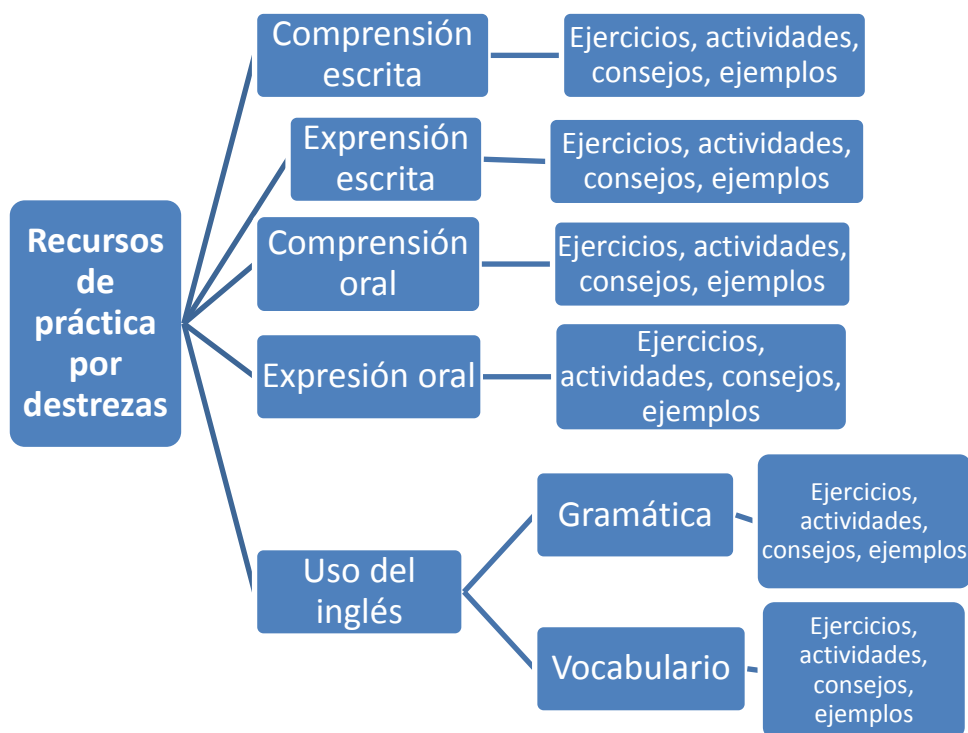
evaluación de los estudiantes, con información detallada sobre los mismos. El siguiente gráfico muestra un resumen de las modalidades de uso y recursos del *Tester*:



**Figura 1.1.** Modalidades de uso y recursos del *Tester*. Elaboración propia.

Los objetos de aprendizaje incluidos en el *Tester* son de varios tipos: práctica para cada una de las secciones del examen; teoría proporcionada a modo de *feedback*, siempre en relación a la práctica; objetos destinados a propiciar un aumento de los conocimientos de los alumnos respecto al examen en cuanto a su forma, duración, sistema de puntuación, etc.; consejos útiles de examen; información general y

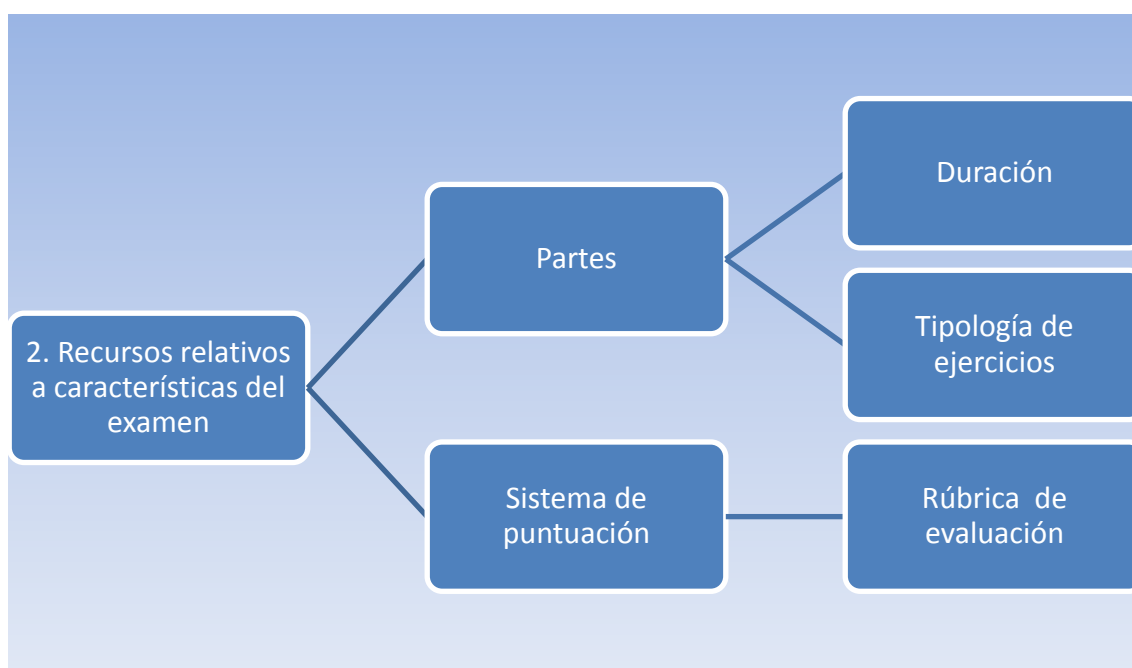
ejemplos y modelos de respuesta, a menudo a través de grabaciones *Polimedia*; y actividades y ejercicios de diferentes tipos. Los ejercicios podrían agruparse en diferentes categorías: la primera constaría de ejercicios de una tipología similar a los del examen, destinados a la práctica de cada una de las destrezas; la segunda categoría sería de ejercicios dirigidos a mejorar diferentes aspectos, destrezas y habilidades relacionadas hasta cierto punto con el examen pero que no aparecen en el mismo de manera explícita (fonética, vocabulario, diferentes tipos de comprensión oral, técnicas de estudio y de preparación/relajación previas al examen, etc.); y la tercera categoría podría estar constituido por ejercicios de IFE, de carácter científico-técnico, destinados a aumentar los conocimientos específicos de los diferentes grados de los estudiantes de la UPV. El gráfico que sigue muestra un resumen de los recursos del programa para la práctica de las distintas destrezas:



**Figura 1.2.** Recursos de práctica por destrezas. Elaboración propia.

En cuanto a la parte de conocimientos relativos al examen y a sus características concretas, ésta consistiría en diferentes recursos, por ejemplo recursos

*Polimedia*, destinados a explicar los diferentes tipos de examen (informatizado e impreso) de FCE, la utilización de los diferentes recursos presentados y la manera en que se aconseja que sean usados en cada caso, la estructura, etc. Y podrían incluir, además de las explicaciones, ejercicios de comprensión (por ejemplo, de elección múltiple) destinados a probar que realmente el alumno ha leído/escuchado cada uno de los recursos con suficiente atención y que ha asimilado la información proporcionada. La relación entre los recursos se muestra en el gráfico a continuación:



**Figura 1.3.** Recursos del *Tester* relativos a las características del examen del FCE. Elaboración propia.

En cuanto a la metodología de investigación y análisis de datos, por tratarse de procesos iniciales de validación de los materiales, con un enfoque centrado en la perspectiva de los propios usuarios de dichos materiales, se han recabado datos de tipo cuantitativo y cualitativo, principalmente de este último tipo. Teniendo en cuenta que la temática tratada en la presente tesis es multidisciplinar, también la metodología habrá de ser de tipo multidisciplinar, siendo el enfoque adaptado de tipo transdisciplinar, para dar cuenta de algunos de los hallazgos, modelos y principios más significativos. Sin embargo, no será posible tratar cada uno de los diferentes aspectos de manera detallada, ya que, por un lado, los procesos de validación que nos ocupan

son iniciales, y podrán ser complementados más adelante con procesos de validación más exhaustivos; y, por otro lado, existen limitaciones de espacio y tiempo.

En el primero de los estudios empíricos, los datos cualitativos han sido recabados a través de cuestionarios con preguntas destinadas a extraer las impresiones de los participantes acerca de la modalidad de enseñanza y de aprendizaje seguida, lo aprendido, el nivel de preparación que creen tener de cara a enfrentarse al examen, su nivel de seguridad, los aspectos que mejorarían, el grado de comodidad y de familiaridad con el uso los diferentes recursos *online*, la ergonomía, su motivación para el estudio durante el curso y de cara a utilizar una metodología similar en el futuro, etc., además de las sugerencias de mejoras. Estos cuestionarios son muy útiles en la obtención de información relativa a las actitudes e impresiones de los estudiantes, a través de la cual es posible comprobar la primera de las hipótesis formuladas al inicio del presente trabajo. Las respuestas de los estudiantes fueron proporcionadas tanto en una escala *Likert* de 7 puntos como a través de respuestas abiertas.

En cuanto a los estudios empíricos 2 y 3, en éstos se pondrán a prueba la validez y efectividad de los diferentes materiales y de las metodologías de uso en torno a la elaboración de relatos digitales en dos proyectos llevados a cabo con dos grupos de estudiantes de inglés técnico y de inglés general respectivamente. El gráfico siguiente muestra un resumen de los materiales empleados en dichos proyectos:



**Figura 1.4.** Recursos para la creación de relatos digitales. Elaboración propia.

Los datos correspondientes al segundo y al tercero de los estudios empíricos fueron recabados a través de cuestionarios en que se les pedía a los estudiantes que hicieran una valoración global de cada una de las actividades del proyecto y de los materiales empleados y resultantes del mismo, su motivación, el volumen de trabajo, sus opiniones respecto a las mejores presentaciones y a los mejores relatos digitales, la valoración de diferentes aspectos del proyecto y la autoevaluación de su aprendizaje y del desarrollo de diferentes destrezas y competencias. La valoración de los estudiantes se hizo en una escala *Likert* de 7 puntos, así como a través de respuestas abiertas. En la segunda parte de la presente tesis se proporcionan más detalles de tipo metodológico referentes a cada uno de los estudios empíricos llevados a cabo.

### **1.5 Estructura y bases teóricas**

La primera parte de la presente tesis consiste, en primer lugar, en una introducción teórica que sitúa la creación del programa *FCE Online Tester* en el



contexto de la creación de recursos multimedia online para la enseñanza de segundas lenguas, dentro de la disciplina de Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) y de la sub-disciplina de evaluación asistida por ordenador o *Computer-assisted assessment* (CAA). A continuación, se proporciona una descripción detallada del proceso de creación de dicho programa y una exposición de los objetivos del mismo. En cuanto a la segunda parte, ésta se centra en los estudios empíricos, a través de la descripción de los tres estudios realizados, y la explicación de cómo se llevará a cabo el tercero de ellos, junto con el análisis de las actividades y herramientas utilizadas, seguidas de las pertinentes discusiones, la conclusión y las referencias bibliográficas.

El diseño del programa ha sido guiado por unos principios pedagógicos firmes y se ha apoyado en fundamentos teóricos sólidos, teniendo siempre presente la importancia de basarse en conocimientos, investigaciones y estudios previos, de tal modo que se pongan a prueba de modo riguroso las teorías actuales para poder refinarlas y mejorarlas (Jordan, 2004). En este sentido, cabe destacar las principales razones por las que una u otra teoría se usan como punto de partida, habiendo las diferentes teorías sido agrupadas por Levy y Stockwell (2006) en las categorías de: razones generales, de diseño, de enseñanza y de investigación. Las razones generales serían justificar o legitimar un enfoque concreto o recomendar/informar sobre prioridades, objetivos, estructura y procedimientos. Entre las razones de diseño se incluirían proporcionar una base coherente para el diseño de materiales de ALAO (cursos online, páginas web, CDs, programas y actividades); estructurar y dar información respecto a la creación de elementos individuales en alguno de los procedimientos (*feedback*, selección de elementos multimedia, características de la interacción y disponibilidad de recursos) y ayudar a conocer a los estudiantes, tanto de manera individual como colectiva. Las razones relativas a la enseñanza serían proporcionar un marco metodológico, guiar la selección y uso de la tecnología en el aula, y dar información acerca de diversos aspectos de la organización y gestión del aula. Por último, las razones relativas a la investigación serían dirigir a los investigadores hacia preguntas importantes que se deben formular, proporcionar una fuente de hipótesis que habrán de ser probadas, hallar un modo de identificar y etiquetar variables significativas, ayudar a determinar lo que cuenta como aprendizaje

(lingüístico o no), identificar los eventos y factores relevantes en cuanto al aprendizaje, ayudar a situar las distintas variables, formular un marco explicativo para el aprendizaje de segundas lenguas, dotar al investigador de herramientas y métodos de investigación, y explicar las diversas relaciones. Nuestras razones concretas serán exploradas a lo largo de este trabajo y, más concretamente, dentro del apartado correspondiente al diseño.

Neuman (2003: 65) explica del siguiente modo la relevancia de las bases teóricas:

*“Theory frames how we look and think about a topic. It gives us concepts, provides basic assumptions, directs us to the important questions and suggests ways for us to make sense of data. Theory enables us to connect a single study to the immense base of knowledge to which other researchers contribute. To use an analogy, theory helps a researcher to see the whole forest instead of a single tree. Theory increases a researcher’s awareness of interconnections and of the broader significance of data”.*

Al escoger una determinada base teórica, inevitablemente optaremos por favorecer unas ideas y cuestiones determinadas y dejar otras en un segundo plano (Levy y Stockwell, 2006). En muchos casos, como en el del *Tester* que nos ocupa, los diseñadores de materiales de ALAO optan por un cierto pluralismo teórico (Mitchell y Myles, 2004), incluyendo tanto teorías relativas a la adquisición de segundas lenguas (centradas en la interacción) como las relacionadas con la educación de manera más general (teoría sociocultural, teoría de la actividad o *Activity Theory* (AT) y constructivismo), escogidas por su frecuencia de uso y por su aplicación en ALAO.

La primera teoría susceptible de ser aplicada con éxito en contextos de ALAO es la teoría interaccionista, que se sitúa dentro de la adquisición de segundas lenguas (ASL) y parte del modelo teórico de Krashen (1985), el cual consta de 5 hipótesis: la de la adquisición-aprendizaje; la de la “auto-monitorización”; la del orden natural, la del *input* y la del filtro afectivo. La cuarta de estas hipótesis, que señala la necesidad de proporcionar *input* al alumno, sería más adelante complementada por la hipótesis de la interacción (Long, 1996) y por la del *output* (Long, 1996; Swain y Lapkin, 1995), que

enfatan el papel de la interacción y de la negociación del significado como elementos fundamentales en el aprendizaje de segundas lenguas, el cual puede ser favorecido mediante la adaptación del *input* con el fin de que éste sea comprensible.

A continuación, nos referimos a la teoría sociocultural (perspectiva socio-constructivista), cuyas bases sentó Vygotsky (1896-1934) – quien, a su vez, tomó la filosofía de Engels como punto de partida -, que parte de la concepción del aprendizaje como resultado de la interacción social, y del lenguaje como una herramienta cognitiva que ayuda a configurar nuestra visión de la realidad (Levy y Stockwell, 2006; Kanselaar, 2002). En este contexto, el papel del profesor es el de un participante activo y comunicador que proporciona al estudiante el apoyo que necesita para ayudarlo a conseguir su autonomía, por ejemplo mediante tareas que están un poco más allá de las capacidades individuales del alumno, según la teoría de la Zona de desarrollo próximo (ZPD) o *Zone of Proximal Development* (Vygotsky, 1978). Diversos autores<sup>6</sup> se han basado en la teoría de Vygotsky para prácticas tales como las actividades con objetivos concretos, o el aprendizaje en un grupo social y en prácticas comunitarias en que el enfoque del aprendizaje cooperativo y colaborativo, junto con la mediación del profesor en el proceso de aprendizaje, ocupan una posición central.

Por su parte, la teoría de la actividad o Activity Theory (AT) puede ser considerada como la formulación contemporánea del trabajo de Vygotsky (Lantolf y Pavlenko, 2001), y es definida en cuanto a tres estratos interrelacionados de manera jerárquica: actividad, acción y operación. El sistema de actividades es, pues, considerado como la unidad básica de análisis dentro del contexto de aprendizaje, tanto a nivel individual como a nivel sociocultural. Lim y Hang (2003) destacan la practicidad de esta teoría pues, al establecer un lazo de unión entre la integración de las TIC en aulas específicas y las actividades concretas, hace posible elaborar un informe detallado de lo que los participantes hacen para que las actividades tengan éxito, de cómo las actividades se apoyan en el contexto sociocultural, y de qué problemas surgen dentro de este contexto. Esta teoría fue, además, el punto de partida

---

<sup>6</sup> Warschauer y Kern, 2000; Belz, 2003; Mercer, 1994; Debski, 1997.

de autores como Blin (2004), quien la empleó en su investigación en relación al desarrollo de la autonomía del estudiante.

En cuanto al constructivismo, sus principios básicos son, según Dangrano (2001, en Levy y Stockwell, 2006), que en él cada persona forma su propia representación del conocimiento, que fomenta el aprendizaje a través de la exploración activa, y que dicho aprendizaje tiene lugar en un contexto sociocultural en que la interacción entre unos estudiantes y otros es una parte necesaria y vital del proceso de aprendizaje. Para este autor, el constructivismo puede ser interpretado de las siguientes maneras en el aprendizaje asistido por ordenador o *computer-assisted learning* (CAL):

1. El descubrimiento, dirigido por el estudiante, de hipermedia, simulaciones, micro-mundos, etc., lo cual fomenta la exploración activa dentro de un entorno virtual.
2. La instrucción dirigida, combinada con el permitir al estudiante construir activamente el conocimiento usando hipermedia y herramientas cognitivas de manera guiada, así como sistemas de guías multimedia (*tutorial systems*).
3. La interacción social en el proceso de construcción del aprendizaje por parte del estudiante (tanto con compañeros como con profesores) y el uso de herramientas de aprendizaje colaborativo asistido por ordenador o *Computer-supported collaborative learning* (CSCL).

Las teorías anteriormente citadas no son las únicas usadas en ALAO, pero son más relevantes que otras en el ámbito del diseño y la utilización de materiales de ALAO, debido a la frecuencia en que son utilizadas como punto de partida de diseño, investigación y metodologías. Pese a que pueden ser utilizadas de manera aislada, es frecuente que profesores e investigadores usen una combinación de varias de estas teorías y enfoques. También puede ocurrir que ciertos autores se basen en enfoques o teorías menos conocidos, o que no citen de manera explícita las teorías y enfoques en que basan sus procedimientos. En el diseño del *Tester* se ha optado por una combinación de enfoques, entre los que se incluyen la teoría de la interacción, el constructivismo y el enfoque basado en los contenidos, junto con el sociocultural, a los que nos referiremos a lo largo del presente trabajo. En este enfoque socio-

constructivista del aprendizaje, que recibe influencias de la sociología y de la antropología, se enfatizan fundamentalmente los siguientes elementos: la colaboración o aprendizaje colaborativo y la negociación de nociones y significados; la construcción de significados y del conocimiento mismo; y la importancia del contexto físico y social en que se produce el aprendizaje.

En lo que a los aspectos prácticos se refiere, éstos aparecen principalmente en relación al proceso de creación del *Tester*, al exponerse los fines a que dicho programa se destinará. Como señalan Levy y Stockwell (2006), la naturaleza de la práctica en ALAO es compleja y depende del contexto concreto de aprendizaje de lenguas, de las herramientas de que se dispone y de la experiencia de profesores y alumnos. Dichos autores apuntan asimismo la tendencia de los profesionales de ALAO a asociar la tecnología con el desarrollo de áreas y destrezas lingüísticas concretas (como también ocurre en el presente trabajo), y enfatizan el hecho de que la tecnología es más apta para practicar y desarrollar algunas destrezas que otras aunque – puntualizan - la evolución de la tecnología esté permitiendo cada vez más atender a destrezas para las que tradicionalmente ésta no se consideraba tan apropiada. Así, los puntos fuertes de la tecnología en cuanto a la práctica de destrezas y áreas lingüísticas en el pasado solían ser la gramática, el vocabulario, la lectura y la escritura; pero, desde hace unos años, y gracias a los últimos avances tecnológicos, también se pueden incluir en esta lista la comprensión oral e incluso la expresión oral.

Tal es el caso del *FCE Online Tester*, cuya incorporación de las destrezas orales se explicará más adelante, en el punto relativo a la evaluación y autoevaluación por destrezas a través del programa. Levy y Stockwell (2006) justifican un enfoque por destrezas y áreas lingüísticas alegando que, pese a que un enfoque integrado puede ser muy beneficioso para el aprendizaje, en determinados casos es preferible un centro de atención más limitado, por ejemplo cuando el estudiante tiene un problema concreto o cuando desea concentrarse en mejorar una destreza en particular. A esto hay que añadir que, dentro de un enfoque comunicativo basado en contenidos y en tareas auténticas –en oposición al aprendizaje de lenguas basado en la forma- la comunicación no ha de producirse “*in a vocabulary and grammar vacuum*” (Healey, 1999: 116) sino que ésta debe apoyarse en la práctica de otra serie de destrezas, con lo

que es necesario asegurar que también esas destrezas reciban suficiente atención (Levy y Stockwell, 2006).

## Capítulo 2:

### Marco teórico general

---









## 2. MARCO TEÓRICO GENERAL

### 2.1 Consideraciones en cuanto al diseño de materiales didácticos

A pesar de la enorme cantidad de materiales didácticos, *online* e impresos, comerciales y gratuitos, que se encuentran al alcance de docentes y alumnos en la actualidad, cuyo número va en aumento, es común que los profesores hagan uso de materiales didácticos de creación propia en sus clases. Al fin y al cabo, todo profesor de idiomas es, también, creador de materiales didácticos (Tomlinson, 2003). El deseo de utilizar este tipo de materiales, diseñados por profesores concretos para alumnos concretos se debe, en parte, al hecho de que, con frecuencia, los materiales comerciales pecan de ser “políticamente correctos”, y tienden a la idealización de la realidad, evitando la controversia (St. Louis et al., 2010). Así, una gran cantidad de libros de texto recrean un mundo utópico en que todo es armonioso, pacífico, seguro y limpio, evitando tratar temas de mayor realismo pero que, precisamente por su realismo, podrían ser más significativos y más conectados con las preocupaciones, intereses e inquietudes de los estudiantes: sexo, drogas, criminalidad, guerra, religión, política, historia, y otros temas tabú. Si a los estudiantes se les brindara también la posibilidad de tratar estos temas, aumentarían las posibilidades de que los estudiantes

pusieran en funcionamiento sus habilidades cognitivas de cara a tratar los diversos asuntos con la requerida profundidad y espíritu crítico (Duarte y Escobar, 2008), consiguiéndose, de esta manera, que el aprendizaje fuera más duradero y significativo (Tomlinson, 1998).

Por otro lado, es destacable el hecho de que, pese a que se ha producido un boom de la industria de materiales didácticos para la enseñanza de idiomas en la segunda mitad del siglo XX, el número creciente de materiales para el aprendizaje de idiomas disponibles en el mercado no siempre ha caminado de la mano de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y, como señalan Mishan y Chambers (2010):

*In the tension between the business and pedagogical principles inherent in this relationship, the provision of published materials which appropriately match language learning needs can too often be compromised. The field of materials development is concerned with strengthening the language learning basis of language teaching materials of all types, from published course books to materials designed by practitioners 'on the ground' for specific teaching situations. Indeed, it is at this 'local' level, where published materials are very often unsuitable, inadequate or lacking, that materials development support is most needed.*

Mishan y Chambers, 2010: 1.

Además de lo anteriormente señalado, el uso de materiales de creación propia posee una serie de ventajas añadidas, pues los profesores conocen de antemano las preferencias y necesidades de sus estudiantes, con lo que saben lo que puede ser más beneficioso para ellos, sin necesidad de imaginar las características de un estudiante “modelo”, usuario potencial de los materiales; se pueden realizar *tests* de diagnóstico y llevarse a cabo un análisis de las necesidades de estudiantes y de grupos específicos, que permitan a los profesores tener una idea exacta de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes, así como del nivel que tienen y al que aspiran, y la manera más conveniente de alcanzar dicho nivel; podrán diseñar materiales relevantes a nivel cultural y lingüístico; y podrán dotar a dichos materiales de la flexibilidad suficiente para que se puedan actualizar y adaptar a los cambios y a las nuevas

necesidades que puedan surgir, pudiendo para ello basarse en la observación en el aula, en los resultados del análisis de necesidades o en las respuestas a cuestionarios realizados por los alumnos (St. Louis et al., 2010). Además, el diseño de materiales se puede convertir en una tarea colaborativa entre un equipo de profesores y especialistas, en que cada uno de ellos aporte los conocimientos de su área de especialidad, sin necesidad de utilizar equipos caros, simplemente mediante la reflexión acerca de los aspectos teóricos de la lengua y del aprendizaje, junto con la experimentación con diferentes tipos de actividades en diferentes etapas de su ejercicio docente (St. Louis et al., 2010).

Antes de proceder al diseño de materiales, y tras realizar el análisis de las necesidades, se ha de reflexionar acerca de las características de los materiales didácticos ideales que debemos aspirar a crear, los cuales, según Farr et al. (2010), han de ser: relevantes, basados en contextos reales locales o localizados, interesantes y motivadores, fácilmente accesibles, duraderos a lo largo del tiempo y actualizados, entre otros. A estas características, habría que añadir una serie de factores afectivos: los materiales deben tener un impacto en los estudiantes, y ayudarles a sentirse cómodos y con confianza en sí mismos (Arnold, 1999). Además, deben requerir y facilitar el desarrollo cognitivo y emocional, y permitir que la atención se centre en características específicas a través de un momento de reflexión silenciosa. Por otro lado, han de tener el nivel apropiado; estar conectados con la realidad académica, social y profesional (presente y futura) de los estudiantes, es decir, ha de haber un *continuum* entre los aspectos pedagógicos y el mundo real (Nunan, 1989); adaptarse a las características personales, necesidades y estilos, preferencias y estrategias de aprendizaje<sup>7</sup> de los estudiantes; fomentar el desarrollo de la autonomía y del espíritu crítico, sin dejar de lado la posibilidad de que el aprendizaje sea de tipo colaborativo; y estar basados en criterios pedagógicos bien asentados. Asimismo, se ha de tener en

---

<sup>7</sup> Se consideran “estilos de aprendizaje” los enfoques globales de los estudiantes para adquirir un nuevo idioma o cualquier otra material, como por ejemplo global, analítico, auditivo y visual; mientras que las “estrategias de aprendizaje” son entendidas como acciones, comportamientos, pasos o técnicas específicas, tales como entablar una conversación con un compañero, o estar dispuesto a afrontar una tarea lingüística compleja, usadas por los estudiantes para mejorar su proceso de aprendizaje (Scarcella & Oxford, 1992).

cuenta que los efectos positivos de la enseñanza no son inmediatos (Arnold, 1999), con lo cual es necesario concederles a los estudiantes el tiempo necesario para que adquieran nuevos conocimientos, conectándolos con los conocimientos ya adquiridos. En el siguiente gráfico se esquematizan las características antes mencionadas:



**Figura 2.1.** Características generales de los buenos materiales didácticos. Elaboración propia.

## 2.2 Las TIC en la enseñanza de idiomas

En el ámbito educativo, como en tantos otros ámbitos de la vida personal, académica y profesional de un número creciente de estudiantes, investigadores y docentes, las TIC han pasado a convertirse en un elemento fundamental y cotidiano,

cuyo uso exitoso requiere una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que se suman a los diversos requisitos del mercado laboral en el siglo XXI. En este sentido, el mayor desafío para el sistema educativo actual

*radica en la necesidad de formar a profesionales que estén preparados para incorporarse y participar de lleno en una sociedad de la información en la que el conocimiento es el recurso fundamental del desarrollo social y económico.*

Vinagre Laranjeira, 2010: 17.

El impacto de las TIC y de las exigencias de la nueva Sociedad de la información y del conocimiento<sup>8</sup> fue recogido ya en 1998 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el Informe Mundial sobre la Educación: *Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, en que se describieron las innovaciones y los cambios que las TIC comenzaban a provocar en las metodologías docentes, cambios que conllevaban una profunda transformación del proceso de aprendizaje y de enseñanza y de la forma en que docentes, estudiantes e investigadores acceden y se sirven de la información y del conocimiento, modificando el proceso formativo a diversos niveles: objetivos, contenidos, metodología, evaluación y papel de estudiantes y profesores en el aula y fuera de ella (Vinagre Laranjeira, 2010). Diez años después, en 2008, la UNESCO volvía a referirse al papel protagonista de las TIC en la educación en *Estándares de competencias en TIC para docentes*, estableciendo que *“Para vivir, aprender y trabajar con éxito en una sociedad cada vez más compleja, rica en información y basada en el conocimiento, los estudiantes y los docentes deben utilizar la tecnología digital con eficacia”* (UNESCO, 2008). En cuanto a

---

<sup>8</sup> Se considera “Sociedad de la información” aquella sociedad en la que la información y el conocimiento tienen un lugar privilegiado en la sociedad y en la cultura. La sociedad de la información se considera la sucesora de la sociedad industrial, siendo términos relativamente similares los de “sociedad post-industrial” (Daniel Bell), “posfordismo”, “sociedad postmoderna” y “sociedad del conocimiento”. Norbert Wiener, creador de la cibernética, anunció el advenimiento de una “Sociedad de la información” cuya base organizativa sería la circulación sin trabas de la información. Por su parte, la noción de “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por Peter Drucker, y en la década de los 90 fue profundizada en una serie de estudios de autores como Robin Mansel o Nico Stehr (Crovi Druetta, 2004).

las capacidades que los estudiantes deben desarrollar, se aspira que los estudiantes lleguen a ser:

- 1- *Competentes para utilizar las Tecnologías de la información;*
- 2- *Buscadores, analizadores y evaluadores de la información;*
- 3- *Solucionadores de problemas y tomadores de decisiones;*
- 4- *Usuarios creativos y eficaces de diversas herramientas de productividad;*
- 5- *Comunicadores, colaboradores, publicadores y productores;*
- 6- *Ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad.*

UNESCO, 2008.

El citado documento de la UNESCO describe un proyecto destinado a preparar a los docentes para *“desempeñar un papel esencial en la capacitación tecnológica de los estudiantes”* (UNESCO, 2008), mediante una serie de directrices para planificar los programas de formación y la selección de cursos necesarios para dichos fines. Dicho documento hace referencia a las tareas principales de los docentes, y las competencias que habrán de desarrollar ante el nuevo modelo educativo:

- 1- *Ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyadas en las TIC.*
- 2- *Utilizar las TIC de tal modo que éstas puedan contribuir al aprendizaje de los estudiantes, siendo ésta una capacidad que actualmente forma parte integral del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente.*
- 3- *Estar preparados para empoderar a los estudiantes con las ventajas que les aportan las TIC.*
- 4- *Poseer las competencias y los recursos necesarios en materia de TIC que les permitan enseñar de manera eficaz las asignaturas exigidas, integrando, al mismo tiempo, en su enseñanza conceptos y habilidades relacionados con las TIC.*

5- *Saber valerse de las simulaciones interactivas, de los recursos educativos digitales y abiertos (REA), de los instrumentos sofisticados de recolección y análisis de datos, etc. para así ofrecer a los estudiantes nuevas posibilidades para asimilar conceptos.*

UNESCO, 2008.

Por otro lado, el mencionado documento (UNESCO, 2008) señala tres factores principales de productividad que conducen a un crecimiento basado en capacidades humanas acrecentadas:

1- *Profundizar en capital, factor referido a la capacidad de los trabajadores para utilizar equipos más productivos que versiones anteriores de éstos.*

2- *Mejorar la calidad del trabajo, factor relacionado con el que los trabajadores posean mejores conocimientos que pueda agregar valor al resultado económico.*

3- *Innovar tecnológicamente, factor que hace referencia a la capacidad de los trabajadores para crear, distribuir, compartir y utilizar nuevos conocimientos.*

UNESCO, 2008.

Estos tres factores de productividad son la base para tres enfoques complementarios que establecen el estrecho vínculo entre las políticas educativas y el desarrollo económico:

1- *Incrementar la comprensión tecnológica de estudiantes, ciudadanos y trabajadores mediante la integración de competencias en TIC en los planes de estudios o currículos (enfoque de nociones básicas de TIC).*

2- *Acrecentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para utilizar conocimientos con el fin de añadir valor a la sociedad y a la economía, aplicando dichos conocimientos para resolver problemas complejos y reales (enfoque de profundización del conocimiento).*

3- *Aumentar la capacidad de estudiantes, ciudadanos y trabajadores para innovar, producir nuevo conocimiento y sacar provecho de éste (enfoque de generación de conocimiento).*

UNESCO, 2008.

En el contexto español, el sistema educativo en general y, más especialmente, la educación superior, se ha basado tradicionalmente en las necesidades y requerimientos del mercado laboral, siendo las universidades *“instituciones con un fuerte carácter funcionarial, con un gobierno burocrático, y, sobre todo, con una fuerte orientación profesionalizante”* (Mora, 2004). Sin embargo, como señala Vinagre Laranjeira (2010: 19),

*el modelo pedagógico del sistema educativo español hace hincapié en la transmisión de teorías y conceptos y no incluye entre sus objetivos prioritarios el aprendizaje autónomo, el conocimiento instrumental, el aprendizaje basado en problemas o el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, competencias fundamentales que demanda la nueva sociedad del conocimiento.*

Vinagre Laranjeira (2010: 19).

La UPV viene desde hace años esforzándose por facilitar la adaptación de docentes, alumnos e investigadores a los nuevos requisitos educativos en materia de TIC anteriormente descritos. La incorporación e integración de las TIC en el sistema educativo español se plantea como una solución viable e incluso obligada al problema planteando por la atención excesiva que tradicionalmente se ha prestado a teorías y conceptos, por encima de destrezas y habilidades cognitivas de mayor rango, como las mencionadas por Vinagre Laranjeira (2010). Prueba de ello es el Plan de actuación *“Docencia en Red”* (ver anexo digital 12) establecido en dicha universidad, que *pretende favorecer el uso de las TIC en la práctica docente, apoyando al profesor en todo los procesos relacionados con acciones innovadoras y proporcionando tanto*



recursos como servicios de apoyo que faciliten el uso de estas tecnologías en la práctica docente<sup>9</sup>. Dicho Plan de Actuación será descrito en el capítulo 6 del presente trabajo.

En lo que a la enseñanza de lenguas se refiere, también la UPV impulsa y apoya otros proyectos de investigación y desarrollo destinados al uso de las TIC y a la innovación en la enseñanza y al aprendizaje de lenguas, como es el caso del Proyecto de Innovación y Mejora Educativa (PIME), que será descrito en el capítulo 6. Del mismo modo, el proyecto *InGenio*, descrito en el presente trabajo por ser el *Tester* uno de los recursos del sistema *InGenio*, fue financiado y apoyado por la UPV. Dicho proyecto se inició a finales de los 90 en el seno del grupo de investigación CAMILLE, gracias a la iniciativa de su directora del grupo, la Dra. Ana Gimeno Sanz, y continúa vigente en la actualidad. Prueba de ello son el desarrollo y la actualización frecuente de materiales y recursos, así como las constantes mejoras que son introducidas paulatinamente en el sistema *InGenio*. También recibió el apoyo de la UPV (así como del Ministerio de Educación de España) el proyecto PAULEX-Universitas, que fue llevado a cabo por el grupo de investigación CAMILLE de enero de 2007 a enero de 2011, culminando con la experimentación con más de 200 alumnos y profesores de bachiller de la Comunitat Valenciana y resultando en la validación de una plataforma *online* a través de la cual realizar la evaluación asistida por ordenador de los conocimientos de una lengua, tal y como se describe en la tesis doctoral del investigador que se ocupó del desarrollo informático de dicha plataforma, José Macário de Siqueira Rocha (2012).

En el caso del aprendizaje y la enseñanza del inglés, la plataforma *InGenio* cuenta con un curso de inglés de nivel B1 del MCERL, desarrollado por la Dra. Ana Gimeno Sanz, que viene desde hace varios años siendo usado con éxito; y con un curso de nivel B2 de preparación para el FCE, de cuyos contenidos es autor el investigador Antonio Martínez Sáez, además del programa de preparación y evaluación *InGenio FCE Online Tester* descrito a lo largo de la presente tesis doctoral, cuyos contenidos han sido creados por la autora de la presente tesis. Con el fin de obtener el máximo provecho de la infinidad de recursos tecnológicos disponibles en la UPV, el *Tester* se

---

<sup>9</sup> Más información en: [http://www.upv.es/entidades/DOCENRED/menu\\_710333c.html](http://www.upv.es/entidades/DOCENRED/menu_710333c.html), consultada el 12.12.2012.

esfuerzo por combinar las ventajas que ofrece el sistema *InGenio* (flexibilidad; diversas modalidades de aprendizaje; *feedback* general e individualizado; control del tiempo *online*; capacidad de integrar recursos tales como vídeo, audio, gráficos e imágenes; etc.) con recursos tales como los diferentes objetos de aprendizaje que es posible desarrollar en el marco del Plan de actuación “Docencia en Red” en la UPV (grabaciones *Polimedia* y *Polimedia Plus*, vídeos didácticos, grabaciones *screencast*, etc.) y materiales de ayuda y de consulta disponibles en OCW, etc. Dichos recursos serán descritos en el capítulo 6 del presente trabajo.

Cabe destacar la estrecha relación entre la lengua inglesa y las TIC. En las últimas décadas, el inglés ha pasado a ser la lengua franca mundial o, como Warschauer la denomina, “*(the) world’s unofficial lingua franca*” (en Arnó Macià et al., 2006: prólogo). Ello se debe a que en esta lengua se producen los más importantes eventos comunicativos a nivel económico, político, científico-académico y social; siendo ésta, además, la lengua dominante en la Web, tras haber aumentado a una velocidad vertiginosa la necesidad de comunicarse en una lengua internacional, habiendo sido este papel adoptado por el inglés (Warschauer, 2001), el cual ha pasado desempeñar un papel protagonista en la Sociedad de la información y del conocimiento, sirviendo, además, como “*the language of Internet transactions involving science and scholarship*” (Altbach, 2004).

Entre los cambios introducidos por las TIC y por los requisitos de la Sociedad de la información se incluyen una serie de elementos que integran el proceso formativo, como son: los cambios de la enseñanza al aprendizaje y de los conocimientos a las competencias; los cambios en los métodos de enseñanza, en los entornos de aprendizaje, y en los modelos organizativos; y los cambios en el modo y el proceso de evaluación (Vinagre Laranjeira, 2010). Estos cambios parecen abrumadores, pero podrían no serlo si se tiene en cuenta que una gran parte de los afectados en este proceso de cambio, los estudiantes, están familiarizados con el uso de las TIC y poseen lo que Kasper (2000) denomina “*digital streetwise*”, ya que su contacto temprano y continuado con las TIC hace que pueden ser considerados como una generación de nativos digitales (Prensky, 2001). Aun así, la familiaridad de los jóvenes con ciertas tecnologías podría no ser suficiente. Por ello, se hace necesario lograr que los

estudiantes vayan más allá, y que desarrollen una batería de destrezas que habrán de permitirles valerse de una compleja interacción de destrezas técnicas, cognitivas, lingüísticas, y culturales, todas ellas necesarias para participar de manera activa en la comunidad global (Kasper, 2000). Ello implica que los estudiantes habrán de pasar de ser instruidos o “*literate*”, es decir, de poseer la capacidad de recopilar, analizar y usar recursos de información para así resolver problemas y tomar decisiones, y de aprender de manera independiente y cooperativa; a ser “*multiliterate*”, que implicaría, además de todo lo anterior, el ser competentes en un conjunto más diverso de destrezas funcionales, académicas, críticas y electrónicas, siendo dichas destrezas indispensables para el éxito en una sociedad digital y orientada hacia la transmisión de información (Kasper, 2000).

## 2.3 Modalidades de aprendizaje y de evaluación

### 2.3.1 El *e-learning*, el *b-learning* y la autonomía del estudiante

El *e-learning* es un modo innovador de fomentar el aprendizaje autónomo que ha venido recibiendo una atención cada vez mayor, gracias a las múltiples posibilidades pedagógicas que ofrece. Esta modalidad de aprendizaje ha sido a menudo considerada como un tipo de aprendizaje a distancia o por correspondencia asistido por ordenador y, por lo tanto, con frecuencia se lo ha definido en oposición al aprendizaje presencial o *face-to-face*. Sin embargo, el *e-learning* es mucho más que eso, pues se trata de

*un proceso de aprendizaje autónomo, de tipo tanto síncrono como asíncrono<sup>10</sup>, que hace protagonista al sujeto en su actividad de construcción de sus propios conocimientos, emancipándolo de los tiempos que establece el profesor en su actividad docente.*

Ardizzone y Rivoltella, 2004: 39.

---

<sup>10</sup> La comunicación **síncrona** en el e-learning puede realizarse a través de la participación en reuniones vía red, teletutorías, videoclases o videoconferencias, estudios de caso y soluciones *online*; mientras que la comunicación **asíncrona** puede presentarse en forma de una videoclase disponible en una parrilla o un archivo digital online utilizando la tecnología *videostreaming* (Ardizzone y Rivoltella, 2004: 41).

Dicho proceso supone, tal y como se especifica en la legislación de la Unión Europea en materia de TIC<sup>11</sup>, el *uso integrado de las tecnologías en apoyo de los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Así, el *e-learning* puede ser entendido también como un sistema de enseñanza y de aprendizaje que utiliza las TIC y los recursos electrónicos (de ahí la letra “e-”, que precede a “learning”, en sustitución de la palabra “electronic”) como apoyo tecnológico de las prácticas didácticas, siendo el trabajo *online* una de sus características específicas. Para Ardizzone y Rivoltella (2004: 41), los tres descriptores básicos del *e-learning* son tres: el sujeto, que designa el tema y el contexto de la oferta formativa; la pedagogía, que se refiere al paradigma educativo al que se hace referencia; y el objeto o “*target* de referencia”, relativo al tipo de usuario y a las consiguientes implicaciones que su estatus comporta en cuanto al aprendizaje, a los tiempos y al ritmo de trabajo, y a sus necesidades y motivaciones. Dichos autores identifican, además, un descriptor adicional, considerado de tipo interno en cuanto al modelo didáctico elegido: la dimensión tecnológica, que favorece un enfoque centrado en el usuario en que el énfasis se sitúa en la situación formativa, y no en la tecnología empleada.

Asimismo, en la línea de Meyrowitz (1985), estos autores consideran el aula no como un lugar físico, sino en términos de comportamientos sociales, destacando en ella tres elementos fundamentales: la situación, las acciones y el tipo de enseñanza. La situación sería entendida como *un repertorio de informaciones posibles, una inmensa base de datos que contiene una documentación valiosísima sobre una serie de problemas, ninguno de los cuales es relevante hasta que no entra en escena el actor con sus proyectos* (Mantovani, en Ardizzone y Rivoltella, 2004: 46), siendo estas informaciones las que definen el escenario, en términos de actores, instrumentos y contextos. Por su parte, las acciones llevadas a cabo en el aula serían las estrategias y tácticas mediante las que se enseña y se aprende, correspondientes al

---

<sup>11</sup> La síntesis de la legislación de la UE en materia de TIC está disponible en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/information\\_society/index\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/index_es.htm), consultada el 12.12.2012.

*cálculo o manipulación de las relaciones de fuerza que se hacen posibles desde el momento en que un sujeto dotado de una voluntad propia y de un poder propio puede ser considerado de manera individualizada y a la práctica local dirigida a resolver un problema en particular.*

Mantovani, en Ardizzone y Rivoltella, 2004: 46.

Por último, el tipo de enseñanza designa al *resultado de las acciones (estrategias y tácticas) que un actor (docente o alumno) lleva a cabo, sirviéndose de los instrumentos a su alcance con el objetivo de estructurar su propio contexto* (Ardizzone y Rivoltella, 2004: 46-47).

Por otro lado, los diferentes escenarios que dichos autores identifican en esta aula virtual son la “presencia”, en que se mejora y complementa la clase presencial con recursos de la Web (*Web-enhanced learning*); la tele-enseñanza, entendida como la enseñanza-aprendizaje a través del canal audio-vídeo, como puede ser la video-clase; y los cursos *online*, como puede ser el curso usado de manera complementaria con el programa *FCE Online Tester* del sistema *InGenio*, cuya flexibilidad permite otorgar diversos grados de autonomía al alumno, yendo desde una mayor autonomía, cuando es usado como un recurso para el autoaprendizaje en que el alumno se prepararía para el examen del FCE sin la intervención del profesor; hasta un mayor control del aprendizaje por parte del profesor o facilitador, en cuyo caso el alumno sería guiado por un profesor, en la modalidad de aprendizaje autónomo, quedando el profesor encargado de proporcionar la ayuda y el andamiaje (*scaffolding*)<sup>12</sup> necesarios para alcanzar los objetivos marcados, “*adopting the role of ‘facilitators’ instead of just ‘knowledge-providers’*” (Gimeno Sanz, 2009a: 84 - 5) y permitiendo que los estudiantes sientan que la tecnología está siendo usada de un modo coherente en que se apoya y enriquece su proceso de aprendizaje, además de desarrollarse la capacidad crítica y de aprendizaje continuo.

---

<sup>12</sup> Grabinger y Dunlap (1996) destacan del concepto de andamiaje cognitivo o *scaffolding* el hecho de que implica ofrecer un apoyo adecuado y guiar a los estudiantes en función de su edad, conocimientos y nivel de experiencia.

Como parte del *Web-enhanced* o *Web-supported learning*, podemos destacar el modelo híbrido *b-learning* (*blended-learning*) o aprendizaje integrado, que supone una mezcla o integración de aprendizajes, pues se trata de

*la integración en el e-learning o en el aprendizaje por Internet de una combinación de enfoques y estrategias guiadas de enseñanza que incorporan a los programas de enseñanza diferentes recursos multimedia con diversos formatos (incluyendo las actividades en vivo o presenciales), cuyo objetivo es sintetizar todos los medios de formación en una suerte de mezcla integradora capaz de adaptarse de la forma más eficiente y motivadora posible a los diferentes contextos y situaciones de los programas de aprendizaje y formación.*

Ardizzone y Rivoltella, 2004: 165.

El programa *FCE Online Tester* también es susceptible de ser empleado en la modalidad de *b-learning*, como complemento de un curso presencial de preparación para el examen de FCE, gracias a que ofrece a los candidatos la posibilidad de realizar desde un lugar remoto una gran variedad de ejercicios de examen y de simulaciones de FCE que contribuyen a una mejor preparación para dicha prueba, y que pueden ser usados en combinación con otro tipo de recursos preparatorios.

El escenario de los cursos *online* es considerado por Ardizzone y Rivoltella (2004: 51) como el servicio web de apoyo a la enseñanza más intuitivo y difundido, pudiendo constituir una forma de aula virtual<sup>13</sup> caracterizada por tres elementos: el espacio como lugar social, ya sea en la Web o a través de un sistema de gestión del aprendizaje o *Learning Management System* (LMS) como *InGenio*; la relación, en que ha de producirse un andamiaje (*scaffolding*) de tipo cognitivo y emocional; y el conocimiento, construido y asimilado por los sujetos pertenecientes a una comunidad de aprendizaje. En el caso del programa que nos ocupa, éste puede ser complementado, como adelantábamos antes, con un curso (*online* o presencial) de

---

<sup>13</sup> Entendiéndose como “aula virtual” una estructura telemática que permite el desarrollo de las actividades de aula tradicionales en situaciones en las que los alumnos y el profesor no están físicamente presentes en el mismo ambiente (Hiltz, 1998; Leach y Smallen, 1998).

preparación para el FCE, en cuyo caso podría ser utilizado como apoyo a clases presenciales, en forma de aprendizaje autónomo; o bien constituir el espacio dentro del cual se lleva a cabo todo el proceso formativo, en su modalidad de autoaprendizaje. En relación a la modalidad de aprendizaje autónomo, Ardizzone y Rivoltella (2004: 52) señalan la necesidad de *atender a los problemas inherentes de gestión de los conflictos y de las dinámicas psicológicas entre los distintos participantes (aulas virtuales)*, de tal modo que a los usuarios no les perjudique esta modalidad de aprendizaje sino que, por el contrario, puedan beneficiarse al máximo de las múltiples posibilidades de aprendizaje que esta “tercera aula” ofrece, como son los instrumentos de gestión de contenidos y los instrumentos de interacción, o la creación de las denominadas comunidades virtuales de aprendizaje a través del aprendizaje cooperativo y de la creación de una inteligencia colectiva, la cual Raith (2009: 291) define como *“a form of intelligence that emerges from a community of individuals who collaborate together”*. La característica principal de este enfoque es el hecho de que en los productos en que se trabaja (textos, documentos, códigos, decisiones) no hay una jerarquía centralizada, pues cada uno de ellos es un producto colectivo de una comunidad, y no una simple suma de aportaciones individuales.

El aprendizaje autónomo o *autonomous learning* y el autoaprendizaje o *self-access learning* son dos modalidades de aprendizaje que, como hemos visto, aparecen con frecuencia ligadas al *e-learning*, siendo además favorecidas por este tipo de aprendizaje. La autonomía del estudiante ha venido siendo un tema de especial interés para investigadores y profesionales de la educación y de la lingüística aplicada durante la última década, sin que haya por ello consenso en cuanto a la definición del término a pesar de que, para autores como Candy (1988: 59, en Blin, 2005: 15), el desarrollo de individuos autónomos es *“the long term goal of most, if not all, educational endeavours and educational goals”*. La autonomía del estudiante fue definida por Holec (1981: 3, en Blin, 2005: 13) como la habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje, definición que ha sido completada por autores como Macaro (1997: 168):

*[Autonomy] is an ability to take charge of one’s own language learning and an ability to recognise the value of taking responsibility for one’s own objectives, content,*

*progress, method and techniques of learning. It is also an ability to be responsible for the pace and rhythm of learning and the evaluation of the learning process.*

Halvorsen (2009: 237), por su parte, define la autonomía del estudiante de lenguas extranjeras como *“the degree of independence that learners have from traditional teacher fronted classroom approaches and their ability to advance and progress as independent learners”*. Además, dicho autor (Halvorsen, 2009: 247) relaciona la autonomía con el empoderamiento del estudiante, y destaca la importancia de *“raising learner awareness of their own role in the complex processes of language learning and acquisition”* como motivo central del desarrollo de la autonomía del estudiante, siendo ésta asimismo una parte integral de lo que las tecnologías de la Web 2.0 representan. De acuerdo con este autor, la Web 2.0 fomenta la autonomía y la independencia al proporcionar a los individuos la libertad de expresarse libremente *online*, de ser no sólo receptores sino autores de contenidos, y de compartir dichos contenidos con otros individuos de manera eficiente y significativa, todo ello resultando en un incremento de su motivación. Para denominar a esta nueva generación de entornos de aprendizaje de *e-learning* que permiten a los estudiantes aprender colaborativamente, y crear y compartir recursos, ideas y materiales, gracias a las posibilidades que ofrece la Web 2.0, Downes (2006) acuñó el término *e-learning 2.0*.

Levy y Stockwell (2006) consideran que la autonomía del estudiante supone un atributo necesario pero difícil de definir. Según estos autores, algunos rasgos generales son que la autonomía es tanto específica en cuanto a la cultura del estudiante como en cuanto a la tarea, y depende en gran medida de la motivación. De acuerdo con Dörnyei y Ushioda (2011), algunos de los aspectos claves de la motivación son los factores que son específicos de la clase (situados), como son el papel motivador del profesor y de la guía docente y los cambios temporales y fluctuaciones de los niveles de motivación. Además, cabe señalar que es arriesgado dar por hecho que todos los estudiantes tendrán automáticamente las destrezas y disciplina necesarias para enfrentarse a materiales de ALAO, y aún más si no lo hacen de manera supervisada. En relación a



esto, Skehan (1998) destaca la necesidad de entrenar y guiar a los estudiantes progresivamente para que sean capaces de ir aumentando su nivel de responsabilidad respecto a su propio aprendizaje.

El sentimiento de autonomía, de acuerdo con Ryan y Deci (2002), emerge no sólo cuando una persona es capaz de actuar de acuerdo con su interés personal, sino también cuando una persona aboga por una acción determinada. Dicho sentimiento puede fomentarse, por ejemplo, explicando los objetivos y la utilidad de las actividades propuestas, proporcionando temas interesantes para debatir, o permitiendo a los estudiantes escoger sus opciones predilectas respecto a los temas a tratar y los ejercicios a realizar. De esta manera, los estudiantes comprenderán el sentido de las tareas que han de llevar a cabo y les otorgarán un valor personal, lo cual contribuirá a que se sientan motivados y auto-determinados ya que, según la teoría de la autodeterminación (*self-determination theory –SDT-*) propuesta por los autores antes mencionados, *“one can quite autonomously enact values and behaviours that others have requested or forwarded, provided that one congruently endorses them”* (Ryan y Deci, 2002: 6).

El modo en que los anteriormente citados aspectos contribuyen a la autonomía del estudiante es también recalcado por Davey (2005: 212), quien afirma que *“(...) the task-based nature of the Internet can easily be adapted to provide student-centered and communicative style tasks”*, siendo este movimiento de receptor a creador fundamental en el desarrollo de dicha autonomía. Ante esta afirmación, Murray (2005) opone su visión de que la autonomía potencial del estudiante en un entorno de ALAO puede no ser tal en los casos en que se les planteen a los estudiantes actividades y modalidades de aprendizaje a las que no estén acostumbrados, pues éstas requerirían una mayor intervención del profesor, lo cual, sumado a las dificultades derivadas de tener que operar en una lengua extranjera, resultaría en una disminución de la autonomía. Por ello, sería más prudente, según este autor, hablar de la semi-autonomía del estudiante y de su capacidad de desarrollar una visión más crítica y responsable del proceso de aprendizaje en que está inmerso.

### **2.3.2 Evaluación formativa y evaluación *sumativa* / acumulativa**

Este programa se sitúa dentro del aprendizaje asistido por ordenador, el cual, como mencionamos anteriormente, ofrece dos modalidades de aprendizaje: el aprendizaje autónomo o *autonomous learning* y el autoaprendizaje o *self-access learning*, a las cuales volveremos a referirnos a continuación. Además, en cuanto a su finalidad o función, el tipo de evaluación a que podrán someterse los usuarios del programa *FCE Online Tester* es una combinación de evaluación formativa y de evaluación acumulativa o *sumativa* en que predomina la formativa, si bien es cierto que el evaluador puede asimismo beneficiarse de ciertas ventajas del programa para proceder a la evaluación *sumativa* o acumulativa, como son la posibilidad de corregir las respuestas de los estudiantes de forma neutra y sistemática, y la capacidad de proporcionar a los estudiantes *feedback* correctivo y constructivo de manera inmediata.

Además de por su finalidad o función, los tipos de evaluación pueden también ser clasificados a partir de los siguientes parámetros: por su extensión, por los agentes evaluadores implicados y por el momento de aplicación. La siguiente tabla resume dichos tipos de evaluación:

Tipos de evaluación	
<i>Por su finalidad o función</i>	<b>Formativa.</b> <b>Acumulativa o sumativa.</b>
<i>Por su extensión</i>	<b>Global.</b> <b>Parcial.</b>
<i>Por los agentes evaluadores que intervienen</i>	<b>Interna:</b> autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación. <b>Externa.</b>
<i>Por el momento de aplicación</i>	<b>Inicial.</b> <b>Procesual.</b>

**Tabla 2.1** *Tipos de evaluación.* Adaptado de la Consejería de Educación, Gobierno de Canarias, 2012.

La primera persona en usar los términos “evaluación formativa” (*formative*) y “evaluación acumulativa o sumativa” (*sumative*) en el contexto de la evaluación curricular fue Scriven, en 1967 (en Brown et al., 1999). Desde entonces, el uso de estos términos es frecuente pero, a pesar de ello, no parece haber consenso en cuanto a su definición. Black y William (1998) interpretan la evaluación formativa como “*encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged*”. Por otro lado, para Patel et al. (1999), la característica fundamental de la evaluación formativa es que ayuda a los estudiantes en las actividades de aprendizaje, proporcionándoles mecanismos de autoevaluación.

Además, de acuerdo con Sadler (1998), la evaluación formativa está específicamente orientada a proporcionar *feedback* relativo al desempeño del alumno para así ayudarlo a mejorar y a acelerar el proceso de aprendizaje, a lo que Rolfe y McPherson (1995) añaden que se trata de un método de evaluación que no penaliza académicamente y que revela dificultades de comprensión por parte de los estudiantes, al tiempo que les permite hacerse responsables de su propio aprendizaje, siendo su objetivo primordial el mejorar el proceso en un estadio en que todavía se está a tiempo de introducir cambios y mejoras; mientras que la evaluación en el aprendizaje acumulativo o *sumativo* consiste en una suma de las destrezas y de los conocimientos obtenidos a lo largo de un determinado periodo de tiempo, que permita determinar si los objetivos de aprendizaje han sido alcanzados o no, con lo que no sería posible introducir cambios ni mejoras, ya que en la evaluación acumulativa se evalúa el aprendizaje como un producto acabado, al cual generalmente se le otorga una calificación. Teniendo en cuenta que los términos “formativo” y “acumulativo” o “sumativo” se refieren al objetivo de la evaluación más que a los métodos usados (Brown y Knight, 1994; Rowntree, 1987), un mismo *test* o programa de preparación y evaluación - como puede ser el programa *FCE Online Tester* - puede considerarse como formativo, cuando se utiliza únicamente para proporcionar *feedback* relativo al desempeño del alumno, o acumulativo / *sumativo*, cuando se utiliza de tal modo que la nota obtenida constituya o contribuya de manera notable a la calificación final.

En lo que respecta a las modalidades de evaluación, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)<sup>14</sup> proporciona definiciones para una serie de conceptos relativos a las diferentes modalidades de evaluación, dentro del modelo constructivista, el cual es definido a su vez a partir de las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual psicología cognitiva del siguiente modo:

*el enfoque o la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores, lo que implica*

---

<sup>14</sup> Disponible en: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172), consultada el 12.12.2012.

que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano que se realiza a partir de los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

BOE, LOGSE 1/1990

La necesaria unión entre las dos vertientes en que desemboca cada tipo de aprendizaje y evaluación (esto es, ejecución y evaluación propiamente dicha), que ya fue señalada en los ochenta por Norman en 1986 (Brown y Hudson, 1998), se produce de manera satisfactoria a través de la evaluación *online*. Así, el aprendizaje formativo se refleja en la posibilidad de experimentación con nuevos conceptos a través de problemas que se expanden progresivamente y mediante el suministro de *feedback* inmediato proporcionado como respuesta a la actuación de los alumnos, con lo que la evaluación dentro de esta modalidad tiene la ventaja añadida de poder ser también usada como paso previo a la evaluación acumulativa. El programa *FCE Online Tester* puede ser considerado pues como el puente necesario entre ejecución y evaluación en la preparación del FCE, ya que proporciona a los candidatos la posibilidad de combinar su uso con la realización de un curso *online* destinado a la preparación de dicho examen, con lo que conecta una parte preparatoria con una parte de autoevaluación y simulación del entorno del examen. De este modo, la evaluación no es considerada de manera independiente y aislada, sino que constituye una parte integral del proceso de aprendizaje, íntimamente conectada con el mismo. Este modo de evaluación brinda asimismo la posibilidad de evaluar de un modo sistemático y de poder informar al candidato de manera detallada sobre su evolución, al emitir un número ilimitado de informes a los que tanto el candidato como el profesor/tutor pueden acceder a cualquier altura del curso, y también al final de la simulación del entorno del examen.

Ya a principios de los ochenta se experimentó con la evaluación integrada dentro de un curso de lenguas en el sistema PLATO de la Universidad de Illinois, utilizado por alumnos de un curso de francés (Marty, 1981, en Chapelle y Douglas, 2006). Unas décadas más tarde, comenzaron a ser más y más utilizados los cursos *online* que, como el curso de inglés *Market Leader* (Longman, 2002, Chapelle y

Douglas, 2006), integraban el componente evaluador dentro del propio curso, por ejemplo, dando información sobre la actuación y el nivel del alumno antes y del después del curso. El programa *FCE Online Tester* va más allá, pues no se limita a integrar *tests* de diagnóstico dentro de un curso preparatorio, como sus predecesores, sino que otorga una mayor importancia a la evaluación, gracias a que trata de simular las condiciones y el entorno del examen de la manera más auténtica posible para poder ayudar al candidato a predecir sus propios resultados y proporcionarle *feedback* de diferentes tipos, como explicaremos en el apartado correspondiente al *feedback*, en capítulo 5 de este trabajo.

### **2.3.3 Evaluación por parte del tutor y autoevaluación**

Nightingale et al. (1996) establecen los tres principios fundamentales a la hora de proceder a la evaluación:

- 1- *“The choice of the assessment method should allow reasonable judgments to be made about the extent to which the student has achieved the aims, objectives or intended outcomes of the educational program.*
- 2- *Assessment should support learning and not undermine it.*
- 3- *There should be consistency between the aims and expected outcomes of the program of study; the teaching methods [used] to help students achieve these [and] the ways in which the outcomes will be assessed”.*

Estos principios muestran la necesidad de otorgar a la evaluación la posición de relevancia que merece, y no considerarla como una entidad independiente del proceso de enseñanza / aprendizaje, sino como una parte interconectada con y esencial en dicho proceso. Además, tal y como señala Boud (1995), diversos ejemplos de evaluación y autoevaluación muestran una evolución gracias a la cual estamos pasando de considerar el hecho de puntuar como la principal actividad evaluadora a una nueva concepción donde la gestión y la organización del fenómeno complejo de la evaluación ocupan una posición central. De acuerdo con Bachman y Palmer (2010), la hora de planificar la evaluación, es muy útil plantearse preguntas respecto las

consecuencias positivas de realizar la evaluación, así como los posibles inconvenientes; las decisiones que han de ser tomadas, así como quién será la persona responsable de dichas decisiones; el modo en que se interpretará dicha evaluación, atendiendo a cuestiones como el que sea significativa e imparcial, que los resultados sean susceptibles de ser generalizados, que las decisiones sean relevantes y que sea posible determinar si éstas son o no suficientes; y, finalmente, la calificación otorgada, atendiendo a la congruencia y al que dicha calificación no varíe en función de los grupos de estudiantes.

En cuanto a lo que puede ser evaluado, Dowsing (1999) señala dos atributos del rendimiento de los estudiantes susceptibles de serlo: el resultado (*outcome*), y el método. Dicho autor considera que el resultado en ALAO pertenece a una forma tradicional de evaluación que evalúa la producción (*output*) de un *test* asistido por ordenador, normalmente en forma de un documento impreso; mientras que el método se evalúa a través de la observación de un candidato que hace un *test* y la evaluación de las acciones que realiza. Esto, que sería muy costoso si se usaran correctores humanos, es totalmente factible a través del ordenador, pues éste es capaz de recoger abundante y detallada información sobre la actuación de cada alumno, en cuanto al tiempo empleado, la consulta de materiales de apoyo y de referencia (en caso de que estuvieran permitidos), etc. Este tipo de seguimiento, que también está incluido en el *Tester*, es explicado más detenidamente a continuación.

Puesto que se trata de un programa de preparación y evaluación susceptible de ser utilizado en conjunción con un curso preparatorio, cabe señalar la aportación del sistema *InGenio* en cuanto al papel del modo tutor dentro de *FCE Online Course & Tester*, en que se incluye la evaluación por parte del tutor. El diseño y desarrollo de tutores ALAO ha suscitado, de acuerdo con Levy y Stockwell (2006), gran interés desde que se comenzó a trabajar en este campo, lo cual se viene reflejando desde entonces en los esfuerzos de diseñadores e investigadores en crear programas informáticos cada vez más precisos, capaces de analizar y evaluar las respuestas individuales de los estudiantes a las preguntas que se les plantean, y de darles *feedback* relativo a sus respuestas y a su progreso. Este tipo de tutores de ALAO van desde los más simples a

los más sofisticados. En el caso de estos últimos, se necesita un algoritmo más complejo y capaz de proceder al análisis de errores, la corrección de errores y la generalización de *feedback* individualizado. Los mencionados autores mencionan la terminología acuñada en inglés para denominar a los programas de ALAO que incorporan estas funciones: *intelligent language tutoring system* (ILTS) o programas de *intelligent computer-assisted language learning* (ICALL), señalando que el apelativo “inteligente” –representado por la “i-” inicial- se refiere a la capacidad que el sistema posee de analizar *input* gramatical y de generar *feedback* centrado en los errores del usuario.

En el caso de *InGenio*, el propio sistema permite hacer una clara distinción entre las actividades de corrección automática y las de corrección humana o corrección por parte de un tutor. Las actividades pertenecientes al primer grupo son evaluadas por el sistema de forma automática, siendo esta corrección complementada por el *feedback* inmediato que el propio sistema ofrece al candidato, utilizando la información proporcionada por los autores de los ejercicios (respuestas corregidas y *feedback* específico). En este caso, los estudiantes reciben mensajes generados automáticamente en relación con el número de respuestas correctas e incorrectas, y con el tipo de errores cometidos en cada caso. Dichos mensajes habrían sido introducidos previamente en el sistema por los autores de cada uno de los ejercicios.

El segundo grupo de actividades de *InGenio*, las que son evaluadas por parte del tutor, son aquellas que requieren la intervención humana. En ellas, el tutor proporciona a cada candidato el *feedback* personalizado referido al rendimiento de dicho candidato, de manera individualizada. Este es el caso más común en los ejercicios destinados a la práctica de las destrezas de expresión oral y escrita, en que las respuestas y la información proporcionada es generalmente más individualizada y elaborada, con lo cual es más difícil de limitar o controlar, y los errores son más difíciles de prever y catalogar, con lo que el *feedback* automático no sería suficiente. El sistema, además, permitiría a los usuarios simplificar la interacción entre estudiantes y tutores con el fin de poder evaluar las actividades y proporcionar *feedback* referente al desempeño de los estudiantes.



En lo que respecta a la autoevaluación, ésta permitiría a los estudiantes analizar su efectividad en llevar a cabo las órdenes dadas por el autor (como, por ejemplo, comparar un ejercicio con la solución-modelo correspondiente), mientras que en la evaluación por parte de un tutor o profesor se le permitiría al tutor analizar, evaluar y proporcionar *feedback* (Gimeno Sanz, 2008). El *feedback*, como veremos en la segunda parte del presente trabajo, es un elemento de gran importancia en el diseño de programas de evaluación y enseñanza, y debe ser elaborado e implementado con sumo cuidado, lo cual es especialmente cierto en el caso de los materiales de auto-preparación. Así, a la hora de diseñar el *feedback* se han de tratar de evitar las afirmaciones bruscas del tipo ‘No’, ‘Incorrecto, vuelve a intentarlo’ (Gimeno Sanz, 2009a). Además, para que el *feedback* sea lo más preciso posible, es necesario tratar de anticipar el comportamiento y las reacciones de los estudiantes al hacer los ejercicios y actividades propuestas.

*InGenio* permite también al tutor controlar el tiempo utilizado por el candidato para realizar cada uno de los ejercicios, así como el número de intentos. Además, los informes de evaluación relativos al desempeño del candidato pueden ser consultados a cualquier altura de la realización de los ejercicios o bien una vez finalizados los mismos en su totalidad. En cuanto a los estudiantes, éstos pueden reiniciar los ejercicios tantas veces como quieran antes de solicitar la evaluación, pues los datos no se envían al servidor hasta que el estudiante así lo solicita pinchando en la opción de “enviar”. Cabe señalar que el número de intentos podría quedar registrado si así se requiriese, en los casos en que el autor optara por que los ejercicios formaran parte de un examen o de una simulación de examen similar a las que incluye el *Tester*. En este último caso, la opción de “reiniciar” se deshabilitaría.

Por su parte, los informes de evaluación están disponibles en todo momento, tanto para los estudiantes como para los profesores, a través del icono correspondiente a tal fin, que se sitúa en la parte inferior derecha de cada una de las pantallas. Los resultados se transfieren de manera automática e instantánea al servidor *InGenio*, de modo que tras la realización de cada ejercicio las estadísticas pueden ser consultadas. Éstas incluyen información respecto al tiempo de conexión, el número de ejercicios por

unidad que pueden ser evaluados, el número de ejercicios realizados, el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas, etc. (Gimeno Sanz, 2006). Así, los estudiantes pueden supervisar su rendimiento y su progreso al tiempo que realizan los ejercicios, como también pueden hacerlo los profesores, quienes, además, tienen acceso a los resultados presentados en forma de porcentajes, y pueden también saber la fecha y hora de registro del alumno en el sistema y el número de accesos, además del número total de ejercicios realizados, la puntuación obtenida en cada uno de ellos, etc., pudiendo el sistema asimismo calcular de forma automática la nota media de cada estudiante y ofrecer, por tanto, una nota final global, una vez realizados todos los ejercicios, lo cual es de gran utilidad en la evaluación. Este tipo de *Intelligent Language Tutoring Systems* (ILTS) es similar al propuesto por Toole y Heift (2002), pues permite proporcionar *feedback* individualizado mediante un modelo adaptativo, supervisando el trabajo de los estudiantes a lo largo del tiempo y a través de diferentes constructos gramaticales que registran los puntos fuertes y débiles de los estudiantes, siendo este registro empleado para adecuar los mensajes de *feedback* a las destrezas individuales de los estudiantes dentro de un marco de aprendizaje guiado de descubrimiento o *guided discovery learning*. La principal ventaja de este tipo de ILTS es la generación de un tipo de *feedback* más preciso en cuanto a la clasificación de errores y en cuanto a su respuesta a los mismos.

En su modalidad de aprendizaje autónomo, guiado por un profesor, este programa podría ser usado por el profesor o tutor con el fin de evaluar los conocimientos adquiridos por sus alumnos al final o a lo largo de un curso de inglés preparatorio para el FCE. *InGenio FCE Online Tester*, que incorpora una gran variedad de funciones es, como habíamos mencionado, susceptible de ser usado en combinación con el curso *InGenio FCE Online Course* gracias a que ambos son afines a nivel de contenidos, tipo de tareas, modo en que se proponen dichas tareas, etc., pues se trata de dos recursos creados e implementados a través del sistema *InGenio* con el objetivo de proporcionar al estudiante una preparación completa para afrontar la prueba del FCE. El formato de ambos es *online* y se basa en la nueva prueba informatizada del FCE, por lo que el uso de este tipo de recursos preparatorios contribuye a la familiarización y la práctica del examen a través de ejercicios que

poseen un formato similar al de la nueva prueba del FCE, cuya innovación principal respecto a las ediciones precedentes es precisamente el mencionado formato *online*, disponible desde 2010. A este respecto, cabe recordar que lo más lógico y útil al realizar un curso *online* es que también la evaluación del estudiante se haga *online* (Chapelle y Douglas, 2006), y viceversa.

#### **2.3.4 El aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) en la enseñanza superior**

En los últimos años, las TIC han pasado a desempeñar un papel cada vez más importante en la enseñanza de lenguas, convirtiéndose en un recurso de gran eficacia y utilidad empleado por un número creciente de alumnos, docentes e investigadores. La multitud de recursos existentes, así como la introducción de novedades y mejoras constantes, ofrecen la posibilidad de imaginar y crear diferentes soluciones didácticas y nuevas metodologías, aunando los esfuerzos de implementación tecnológica con la publicación y utilización de recursos destinados a la enseñanza y la evaluación de los conocimientos de segundas lenguas, los cuales que son de gran utilidad en la disciplina de Aprendizaje de lenguas asistido por ordenador (ALAO) o *Computer-Assisted Language Learning* (CALL). El ALAO, una rama relativamente reciente de la Lingüística aplicada, fue definido por Levy como “*the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning*” (1997: 1), “*a relatively new, interdisciplinary field of study that has been subject to the influence of a number of other fields and disciplines*” (Levy, 1997: 47), proviniendo algunas de estas influencias de la psicología, de la inteligencia artificial, de la lingüística computacional y de las tecnologías de la enseñanza y del diseño. Levy y Stockwell (2006) identifican dos vertientes en el ALAO: el ALAO establecido o *established CALL*, que se basa en materiales sobradamente conocidos y desarrollados; y el ALAO emergente o *emerging CALL*, cuyo objetivo es identificar, aislar y comprobar la efectividad de elementos clave de diseño en entornos de ALAO, buscando soluciones específicas y modos de adaptar los materiales a las características de un entorno de aprendizaje en concreto. Ambas vertientes serán tratadas con más detenimiento a continuación.

Las siglas CALL, como relata Davies (2008) en la página del proyecto europeo *ICT for Language Teachers*<sup>15</sup>, remplazaron las siglas CALI (*Computer Assisted Language Instruction*) a principios de los 80, en un momento en que se pasó de una visión conductista (Warschauer y Healey, 1998) del ALAO -correspondiente a una primera etapa de “ALAO conductista” o “estructuralista”, que tuvo lugar entre los años 50 y los 70-, a un enfoque más comunicativo: “ALAO comunicativo”- (Warschauer y Healey, 1998) en que el trabajo asistido o a través del ordenador incorporaba una mayor interactividad y una serie de actividades comunicativas relacionadas con el desarrollo de diferentes competencias, además del uso de CD-ROM, primero y, más tarde, de Internet. Así, se pasó de un uso del ordenador como tutor, en que éste se limitaba a plantear ejercicios mecánicos y repetitivos, y a señalar las respuestas correctas e incorrectas de los usuarios - pues, de acuerdo con las ideas conductistas de la época, la exposición reiterada al estímulo sería el factor primordial en el aprendizaje -; a una nueva etapa, correspondiente a un enfoque comunicativo, en que el énfasis se situaba cada vez más en las necesidades y usos comunicativos de los estudiantes. En este mismo periodo surgió un término alternativo a CALL, *Technology Enhanced Language Learning* (TELL), por considerarse que éste proporcionaba una mejor descripción del tipo de actividades relacionadas con esta disciplina (Brown, 1988: 6, en Davies, 2008), aunque finalmente el término CALL ha prevalecido y es el más utilizado en la actualidad.

Por su parte, Bax (2003) señala que hay una confusión en cuanto a las fechas de cada una de las etapas de ALAO, y propone tres categorías de ALAO en lugar de las tres anteriormente mencionadas, que corresponden a diferentes etapas de su evolución, perteneciendo al pasado, presente y futuro respectivamente. Así, el ALAO restringido iría de 1960 a 1980; el abierto tendría lugar durante las dos décadas siguientes; y el integrado correspondería a una etapa posterior de “normalización” del ALAO, entendida como el estado de integración total de la tecnología en la pedagogía (Bax y Chambers, 2006). A cada una de estas categorías corresponden diversas actividades, *feedback*, papel y actitudes del profesor, tal y como muestra la tabla siguiente:

---

<sup>15</sup> Disponible en: <http://www.ict4lt.org>, consultada el 12.12.2012.

Restricted, Open & Integrated CALL (Bax, 2003)								
Content	Type of task	Type of student activity	Type of feedback	Teacher roles	Teacher attitudes	Position in curriculum	Position in lesson	Physical position of computer
<b>Restricted CALL</b>								
Lan- guage. system	Closed drills Quizzes	Text reconstruction. Answering closed questions. Minimal interaction with other students.	Correct / incorrect	Monitor	Exagge- rated fear and / or awe	Not integrated into syllabus – optional/ extra	Whole CALL lesson	Separate compu- ter lab
<b>Open CALL</b>								
System and skills	Simula- tions Games CMC	Interacting with the computer. Occasional interaction with other students	Focus of linguistic skills deve- lopment. Open, flexible	Monitor / facilita- tor	Exagge- rated fear and / or awe	Toy, not integrated into syllabus – optional/ extra. Technology precedes syllabus and learner needs	Whole CALL lesson	Separate lab - perhaps devoted to langua- ges
<b>Integrated CALL</b>								
Integra- ted language skills work. Mixed skills and system	CMC WP e-mail Any, as appro- priate to the immedia- te needs	Frequent interaction with other students. Some interaction with computer through the lesson	Interpre- ting, evalua- ting, commen- ting, stimuli- ting thought	Facilita- tor Manager	Normal part of teaching Norma- lised	Tool for learning Normalised integrated into syllabus, adapted to learners' needs <i>Analysis of needs and context precedes tech. deci- sion</i>	Smaller part of every lesson	In every class- room, on every desk, in every bag

**Tabla 2.2.** *Restricted, Open & Integrated CALL.* Adaptado de Bax (2003).

La etapa que sucede a la de ALAO abierto, según la categorización de Bax (2003), es la de “ALAO integrador”, que se extiende desde la década de los 90 hasta nuestros días. El enfoque integrador se sitúa en la línea del ALAO comunicativo, llevándolo más allá, al enfatizar la interactividad entre persona y persona y entre persona y ordenador (IPO), buscando una mayor integración y utilización de todas las posibilidades multimedia en el aprendizaje de idiomas. Este enfoque, de acuerdo con Levy y Stockwell (2006) proporciona al ALAO actual una gran riqueza y variedad, gracias a una serie de factores: la utilización de un sinnúmero de herramientas tecnológicas, una comprensión cada vez mayor del modo en que se adquieren las lenguas, factores ambientales que conducen a un gran número de prioridades, recursos y objetivos para diferentes estudiantes en diferentes contextos, y determinados desafíos que se plantean como resultado de los atributos o cualidades de la lengua meta.

A esta última etapa, la de ALAO integrador, pertenece justamente el programa *FCE Online Tester*, que tratamos en este trabajo, pues con él se pretende no sólo activar la comunicación y las estrategias cognitivas, sino también fomentar una experiencia más amplia de aprendizaje lingüístico en que el usuario pueda desarrollar estrategias de aprendizaje y autonomía (Ribé y Vidal, 1993). Asimismo, se puede considerar que, pese a que *FCE Online Tester* es un material de ALAO establecido, su diseño también sigue en cierta medida la filosofía subyacente a la vertiente de ALAO emergente, por su esfuerzo de incorporar una serie de mejoras e innovaciones pedagógicas que describiremos a lo largo de este trabajo. Levy y Stockwell (2006: 245) describen esta última vertiente, el ALAO emergente, como “*a limited set of narrower research and development agendas that aim to identify, isolate, and test the effectiveness of key design elements in a CALL environment*”, en que los diseñadores están interesados en resolver problemas concretos de diseño, creando *feedback* individualizado en programas tutoriales de ALAO, o evaluando y probando nuevas formas y nuevos entornos de aprendizaje. Los investigadores en esta vertiente tienden a emplear una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, y suelen recopilar información de un variado número de fuentes complementarias entre sí con el fin de tener una visión lo más rica posible del fenómeno tratado.

Volviendo a la vertiente de “ALAO establecido”, según Levy y Stockwell (2006: 246) ésta es una etiqueta que designa a la actividad establecida en que “*practitioners focus on using and evaluating CMC<sup>16</sup> models for language learning and when CALL materials are developed, well-known authoring tools are used in a straightforward way (i.e. without advanced adaptation)*”, atendiendo a los siguientes aspectos: diseño de tareas y actividades; diseño de proyecto; diseño de páginas web; evaluación del diseño; integración; organización y gestión del aula; técnicas de enseñanza; introducción de los estudiantes al ALAO; materiales y recursos (tanto *offline* como *online*); evaluación del aprendizaje de los estudiantes; y de CMC, tanto en lo referido a la investigación como a la práctica.

Los constantes avances producidos en el seno del ALAO proporcionan a ambas vertientes de este campo una gran riqueza y diversidad, favoreciendo la innovación y la mejora de las prácticas docentes, que se reflejan tanto en el aula como en la literatura especializada, a través de la frecuente publicación de numerosos libros y revistas internacionales, tanto en formato impreso como *online*. Algunas de estas revistas son *CALL Journal*, *ReCALL*, *CALICO Journal*, *Language Learning and Technology*, *IALLT Journal*, *Computer Assisted Language Learning* y *JaltCALL Journal*, aunque hay muchas otras. Además, el ALAO está representado por una serie de organizaciones y en congresos que tienen lugar anualmente en diferentes países de todo el mundo: CALL y *European Association for Computer Assisted Language Learning* (EuroCALL), en Europa; *Computer Assisted Language Instruction Consortium* (CALICO) e *International Association for Language Learning Technology* (IALLT) en los Estados Unidos; *Japan Association for Language Teaching and CALL* (JALTCALL) y *Japan Association for Language Education and Technology* (LET) en Japón; *Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur* (CERCLES) –que incluye varias asociaciones de toda Europa-; *Australian Association for Technology Enhanced Language Learning* (ATELL) en Australia; *Canadian Association for Computer Assisted Language Learning* (CCAQLL/CELAO) en Canadá; y WorldCALL -a nivel internacional y con sede en Australia-, entre otras (Levy y Stockwell, 2006).

---

<sup>16</sup> *Computer Mediated Communication* (CMC) o Comunicación Mediada por Ordenador (CMO).

El ALAO se ha consolidado, pues, como disciplina científica a través del tiempo, y ha ido cobrando cada vez más fuerza, gracias a la presencia de constantes avances tecnológicos que se han ido incorporando progresivamente a diversos aspectos de la vida cotidiana, primero, y al aprendizaje, a continuación, y de manera creciente. Esto ha dado lugar a un nuevo perfil de alumnos, que ya no son ajenos a las TIC sino que, en la mayoría de los casos, pueden ser considerados “nativos digitales” o *digital natives*, término acuñado por Prensky (2001) para denominar a una nueva generación de usuarios familiarizados con el lenguaje del ciberespacio y con las herramientas de contenido generado por los propios usuarios. Del mismo modo, estamos ante el surgimiento de un nuevo usuario potencial, receptor de los materiales didácticos desarrollados a través de Internet, y cada vez más exigente en lo que se refiere a innovación, calidad de los recursos y motivación (Cunningsworth, 1995). A pesar de que el uso de las TIC en la enseñanza de lenguas no garantiza en sí mismo la calidad de la enseñanza pues, *en último término, lo que los alumnos aprenden en un proceso educativo depende, fundamentalmente, del conjunto de procesos, intrapsicológicos e interpsicológicos, que se ponen en marcha y se regulan en la interacción que profesores y alumnos desarrollan en el aula a propósito de los contenidos que se traten* (Barberà et al., 2008: 10), también es cierto que un buen uso de las TIC, integradas adecuadamente en los diferentes contextos educativos, puede beneficiar, y mucho, el aprendizaje.

Además, la complementariedad entre las TIC y los nuevos métodos docentes permite la creación de materiales cada vez más atractivos y poseedores de la capacidad motivadora necesaria para lograr la mejora de los resultados. En este contexto surge el *Tester*, destinado a la preparación del FCE y, más específicamente, a su versión informatizada, CBFCE.

### **2.3.5 La evaluación asistida por ordenador**

Antes de hacer referencia a la evaluación asistida por ordenador, es conveniente referirse al concepto de “evaluación” y a lo que ésta supone. La evaluación, entendida por Brown y Glasner (2003: prefacio) como *“a dynamic developmental process which develops and changes as the needs arise and as*



*understanding of the process improves*”, es uno de los aspectos más importantes de la educación, y su capacidad de influir en profesores, estudiantes y metodologías es tal que puede llegar a provocar cambios considerables en los planteamientos, enfoques y comportamientos de todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal es el caso del llamado *washback* o efecto *washback*, cuyo principio subyacente es que tanto lo que se evalúa como el modo en que se evalúa tienen efectos notables en las prácticas que se llevan a cabo en el aula (Bailey, 1999), con lo que la preparación para un determinado tipo de evaluación o examen puede llegar incluso a guiar el proceso de aprendizaje, influyendo en tal proceso de manera notable. La existencia del *washback* se manifiesta, por ejemplo, en cambios en el contenido de las clases y en la manera de abordar los contenidos por parte de los profesores, en el interés y estrategias puestas en marcha por los alumnos, y en la adopción de las metodologías a las necesidades y exigencias de la evaluación, ya sea interna -realizada por el profesor-, o externa -realizada por otro u otros profesores o expertos en la materia, por ejemplo-.

Así, por un lado, la evaluación permite a los profesores conocer la evolución de los estudiantes y saber si las metodologías empleadas están dando buenos resultados o si es necesario modificar determinados aspectos de las mismas, para así estar al tanto del modo en que el proceso de aprendizaje se está produciendo; y, por otro lado, facilita la toma de decisiones por parte del evaluador respecto al aprendizaje y desempeño de los estudiantes, pudiendo así determinar la calificación de los mismos e informarles de sus puntos fuertes y de los aspectos que deberían mejorar. En cuanto a los estudiantes, también éstos se ven afectados por el efecto *washback*, pues el modo de evaluación influye notablemente en la manera en que se enfrentan a la materia de la cual serán evaluados, y en las estrategias de aprendizaje que usarán, así como en su motivación e interés.

El papel central de la evaluación se debe en gran medida a su potencial influencia en las prácticas docentes, con lo que una mejora de la calidad de la educación -mediante un cambio de perspectiva que implique una mayor atención a los resultados y una menor importancia relativa del *input* que se les da a los alumnos

(Brown y Glasner, 2003)- habrá de pasar necesariamente por una revisión exhaustiva del modo en que se ha venido realizando y se realiza la evaluación, acompañada de una reflexión sobre las maneras en que ésta se podría mejorar. Dentro de las innovaciones que podrían contribuir a la calidad y eficiencia de la evaluación se incluye el uso de herramientas y programas multimedia como el *Tester*, pues el uso de ordenadores en la evaluación – dentro de la disciplina de EAO- posee una serie de ventajas que se enumerarán a continuación.

La evaluación, fundamental en el proceso de aprendizaje, puede valerse de las TIC para ganar en eficacia y fiabilidad, como en el caso de la nueva prueba del FCE asistida por ordenador, CBFCE. Se trata de un tipo de EAO a la cual pertenece la subdisciplina relacionada con la realización de *tests* asistida por ordenador o *Computer-assisted testing* (CAT), que será descrita en el apartado consagrado a la prueba del FCE. El uso de los *tests* asistidos por ordenador está relacionado, por un lado, con una diversificación general de los procesos de evaluación que refleja la creciente preocupación -existente, principalmente, en la educación superior- en cuanto a que los estudiantes universitarios posean una serie de habilidades fundamentales; y, por otro lado, es una respuesta a las presiones ejercidas sobre los profesores, que ven cómo el ratio de estudiantes-profesor aumenta cada año al tiempo que disminuyen los recursos para la educación (Charman, 1999). Además, hay que tener en cuenta que recurrir a la evaluación asistida por ordenador no sólo supone una reducción considerable en la inversión de recursos y de esfuerzos, sino que también proporciona un aumento de fiabilidad y exactitud de los resultados. Así, si un *test* o prueba está bien diseñado e implementado, la exactitud de los resultados está garantizada, ya que mientras que las personas tienden a cometer muchos errores al realizar tareas repetitivas, aburridas y monótonas (Panko, 1997; Norman, 1981; Reason, 1990; en Dowsing, 1999), las máquinas son idóneas para realizar tareas simples y repetitivas, pues nunca se aburren, ni se cansan, ni pierden la concentración.

Tal y como nos recuerdan Alderson y Bachman (en Chapelle y Douglas, 2006: prefacio), los ordenadores han sido usados para la evaluación lingüística desde 1960, pasando a establecerse firmemente durante la década siguiente, primero para el análisis y archivado de datos de examen, y más tarde para modificar tareas de examen

a través del procesador de texto o incluso para realizar dichas tareas a través del ordenador. Sin embargo, las principales innovaciones introducidas por el uso del ordenador para la evaluación de lenguas que se enumeran a continuación, propuestas por Alderson y Bachman (en Chapelle y Douglas, 2006: prefacio), son más recientes:

- 1- Su potencial para administrar una gran variedad de tareas de examen desde cualquier lugar del mundo.
- 2- Su capacidad de proporcionar *feedback* inmediato y en cualquier momento.
- 3- Una mayor capacidad para puntuar de forma rápida y eficiente, no sólo mediante el uso de *scanners* ópticos, sino también a través del análisis de respuestas escritas para diferentes tipos de tareas y preguntas formuladas por la propia máquina.
- 4- La habilidad de adaptar el examen a las características y necesidades individuales de los candidatos, por ejemplo a través de los *tests* adaptativos (que explicaremos más adelante).
- 5- La posibilidad de producir un gran número de exámenes diferentes gracias a la combinación aleatoria de diferentes ítems procedentes de bancos de ítems cuyo contenido se renueva y actualice de manera frecuente.

A esta lista podrían añadirse otra serie de ventajas relativas al uso de los ordenadores para la evaluación, mencionadas por Alderson (1990: 39-43, en Chapelle y Douglas, 2006); y por Charman (en Brown et al., 1999: 88):

- 6- La capacidad de controlar el tiempo, tanto el total como el invertido en la realización de cada tarea; y de permitir la realización de frecuentes pruebas o exámenes de corta duración a lo largo de un periodo en lugar de una sola prueba más larga, haciendo posible la identificación de posibles carencias o dificultades de los estudiantes y reduciendo sus niveles de ansiedad.
- 7- La posibilidad de presentar la información de muy variadas formas, mediante el uso de diferentes colores, tamaños y formas, y a través de la inclusión de gráficos, vídeos, archivos de audio y animaciones.
- 8- El acceso rápido y fácil a una gran variedad de fuentes de información.

9- La capacidad de conectar el ordenador con otro tipo de equipamiento, que amplían aun más las posibilidades de presentación del *input*.

10- La posibilidad de que el alumno utilice sus propias estrategias de evaluación, y la presentación detallada de información sobre la actuación del alumno.

11- La capacidad del ordenador de usar reglas lingüísticas, por ejemplo, corrigiendo faltas de ortografía y errores sintácticos, o incluso proporcionando *tests* “comunicativos”.

12- La posibilidad de repetir un examen tantas veces como sea necesario, lo cual es especialmente útil en el caso de la evaluación formativa.

13- Su fiabilidad y equidad, que hacen que la evaluación sea tanto justa como precisa, y que la puntuación obtenida no se vea afectada por variables como la personalidad del candidato, la nacionalidad, el género o cualquier otro factor.

14- La diversidad en cuanto a modos de evaluación y a destrezas evaluadas, que permite que el examen sea más justo, ya que el evaluar un mayor número de destrezas y el proporcionar varios modos de evaluación favorece un mayor rendimiento de los estudiantes.

15- Su neutralidad en cuanto al modo de presentación, pues el formato del ordenador impide que la presentación influya en la valoración del contenido por parte del evaluador.

16- Su flexibilidad de acceso, que aumenta el número de opciones en cuanto a la modalidad de aprendizaje preferida, ya que facilita el aprendizaje a distancia y *online*, lo cual es especialmente positivo para los estudiantes que hayan de compaginar sus estudios con otras cargas familiares o laborales.

17- Su enorme potencial de proporcionar procesos de evaluación más estimulantes e interactivos que repercutan favorablemente en la motivación e interés de los alumnos.

18- El fomento del aprendizaje centrado en el estudiante, en que el mismo es el protagonista y responsable del proceso de aprendizaje, lo cual puede motivar el surgimiento de actitudes positivas hacia el aprendizaje y la evaluación, haciendo que dejen de ser vistos por el alumno como algo externo e impuesto desde fuera, para convertirse en una responsabilidad propia o incluso compartida, sobre todo en los casos en que los estudiantes trabajen en grupo y puedan debatir y expresar sus puntos de vista.

En la actualidad, los profesionales en el campo de la evaluación asistida por ordenador continúan desarrollando formas de evaluación cada vez más innovadoras. Entre los tipos de evaluación y de *tests* asistidos por ordenador se incluyen los *computerized fixed testing* (CFT); los *automated test assembly* (ATA); los *tests* de clasificación informatizada o *computerized classification testing* (CCT) (Parshal et al., 2002); los *tests* adaptativos o *computer-adaptive tests* (CATs); el uso de recursos multimedia para presentar *input* lingüístico y visual a los alumnos; y el análisis automático de las respuestas. Chapelle y Douglas (2006: 7-9) proporcionan descripciones completas de los tres últimos, que resumimos a continuación por ser los más relevantes en relación al *FCE Online Tester*:

**Tests adaptativos o computer-adaptive test (CATs):** La propia prueba selecciona y presenta ítems en una secuencia basada en las respuestas del candidato a cada ítem, con lo que con cada respuesta correcta del candidato, el nivel de las preguntas propuestas subirá, mientras que ante las preguntas incorrectas el algoritmo seleccionará una pregunta más fácil de un banco de datos, hasta obtener la cantidad de información suficiente para saber el nivel del candidato, presentando a continuación la puntuación obtenida. Las ventajas y limitaciones de este tipo de pruebas han sido señaladas y examinadas por multitud de autores<sup>17</sup>, cuyos marcos relativos al método de *test* incluyen las circunstancias físicas y temporales, las instrucciones, el *input* y las respuestas que se esperan, la relación entre el *input* y la respuesta, y las características de la evaluación.

**Recursos multimedia para presentar *input*:** El *input* visual y/o lingüístico puede ser presentado en forma de vídeo, texto, sonido, gráficos, etc., y tiene la gran ventaja de fomentar dos tipos de autenticidad: situacional y de interacción.

**Análisis automático de las respuestas:** Este tipo de análisis tienen que ver con el procesamiento del lenguaje natural y permiten puntuar la precisión de determinadas palabras, la pronunciación, la fluidez en la lectura, la fluidez a la hora de repetir, etc.,

---

<sup>17</sup> Entre ellos, Alderson (2000), Bachman (1990), Bachman y Palmer (1996), Buck (2001), Douglas (2000), Chapelle y Douglas (2006).

basándose en un sistema de reconocimiento de voz que contiene algoritmos derivados de corpus extensos de hablantes nativos.

### **2.3.6 El papel del *Tester* ante el plan Bolonia**

La idea inicial de diseñar un programa destinado a la evaluación y autoevaluación de futuros candidatos a realizar el examen FCE surge en el contexto de la UPV, en un momento en que dicha universidad viene esforzándose en poner los medios necesarios para su adaptación a los nuevos tiempos, poniendo en marcha una serie de acciones estratégicas con el objetivo de adaptarse a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyas especificaciones en materia de competencias lingüísticas se inscriben dentro MCERL. En este proceso, la UPV sigue tanto las recomendaciones de la Unión Europea en materia de lenguas extranjeras dentro del Plan Bolonia, de forma general, como las del “Plan de acción para la promoción del aprendizaje de las lenguas y de la diversidad lingüística”<sup>18</sup> de la Comisión Europea, de forma más concreta (Gimeno Sanz et al., 2011). Así, el mencionado Plan de Acción establece los siguientes objetivos: *Objetivo 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación. Objetivo 2: Facilitar el acceso de todos a la educación y la formación. Objetivo 3: Abrir la educación y la formación a un mundo más amplio* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000), siendo su finalidad última en cuanto a la Unión Europea (UE) el llegar a *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social* (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

Por su parte, el Boletín Oficial de la Universitat Politècnica de València BOUPV 12/2008 nº 22 proporciona la siguiente información:

*De acuerdo con lo indicado en el punto 8 del Documento Marco para el diseño de titulaciones aprobado por el Consejo de Gobierno el 14 de febrero de 2008, en relación con el tratamiento de las lenguas extranjeras: “Para la obtención del título de*

---

<sup>18</sup> Dicho Plan puede ser consultado en:  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11068\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_es.htm),  
consultada el 12.12.2012.

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 (...)” Dicha acreditación se podrá conseguir por alguna de las siguientes vías: Superación de una prueba de nivel de lengua extranjera supervisada por el Departamento de Lingüística Aplicada de la UPV; o certificación por organismos oficiales o internacionalmente reconocidos, que será validada por el Centro.

BOUPV 12/2008 nº 22<sup>19</sup>

De este modo, la UPV establece, en el punto 8 del Documento Marco para el diseño de titulaciones de la UPV<sup>20</sup>, que a partir del año 2010 todo estudiante que aspire a licenciarse habrá de demostrar un nivel B2 - dentro de los niveles establecidos por el MCERL - de competencia en lengua extranjera antes de finalizar sus estudios de grado, y que esto será una condición *sine qua non* para obtener el título. Esto implica que el futuro licenciado deberá poder entender las ideas básicas de textos complejos, tanto en temas concretos como abstractos, incluyendo discusiones técnicas en su campo de especialización; habrá de ser capaz de comunicarse con un cierto grado de fluidez y de espontaneidad con hablantes nativos en una interacción normal, sin que surjan dificultades de comprensión por parte de ninguno de los interlocutores; y habrá de tener la capacidad de producir un texto claro y detallado relativo a una gran variedad de temas, así como de expresar su punto de vista acerca de alguno de esos temas, señalando los aspectos positivos y negativos de varias opciones planteadas en relación al tema en cuestión (MCERL, Consejo de Europa, 2002). La UPV ofrece a sus estudiantes la posibilidad de demostrar dichos conocimientos mediante la superación del examen de FCE, por considerarse éste equivalente al nivel B2 exigido. Por ello, una

---

<sup>19</sup> Disponible en: <http://www.upv.es/entidades/SG/infoweb/sg/info/U0446902.pdf>, consultada el 12.12.2012.

<sup>20</sup> Disponible en: [http://www.euita.upv.es/Titulaciones/Documentos/Dise%C3%B1o%20Titulaciones\\_UPV.pdf](http://www.euita.upv.es/Titulaciones/Documentos/Dise%C3%B1o%20Titulaciones_UPV.pdf), consultada el 12.12.2012.

buena preparación del candidato para el examen es fundamental no sólo para la obtención del título de FCE que certifique su nivel de inglés, sino también a la hora de finalizar de sus estudios universitarios, obtener un empleo, y desarrollar la capacidad de comunicarse y de desenvolverse en una sociedad cada vez más globalizada y diversa, tanto a nivel cultural como lingüístico. El MCERL ha sido discutido y analizado desde una perspectiva crítica por autores como Fulcher (2003; 2004; 2010), Davidson y Fulcher (2007), y Hulstijn (2007), y la actualidad y relevancia del mismo se pone de manifiesto por la convocatoria del congreso *Language Testing in Europe: Time for a New Framework?*<sup>21</sup>, en que grandes especialistas en la materia debatirán la importancia y pertinencia del mismo a la hora de diseñar evaluaciones lingüísticas. Fulcher (2010) nos llama la atención sobre el hecho de que uno de los inconvenientes principales del MCERL, la falta de contexto de uso lingüístico, es precisamente su gran ventaja, pues su flexibilidad radica en el hecho de que se trata de un conjunto estático de descriptores de nivel de competencia desconectados de la comunicación en contextos reales de uso. Así, este inconveniente puede ser salvado si se tiene en cuenta que es la responsabilidad de cada profesor el adaptar dichos niveles a los contextos de uso lingüístico en cada caso. Tal es el caso de las diferentes asignaturas en que han sido empleados los diferentes recursos multimedia descritos en la segunda parte de la presente tesis, pues los niveles generales aportados por el MCERL han sido complementados a partir de la información proporcionada por las diferentes guías docentes y por los propios contextos de uso, los cuales serán descritos de manera más detallada en cada uno de los estudios empíricos.

Además, el anteriormente mencionado “Plan de acción para la promoción del aprendizaje lingüístico y de la diversidad” (2003) pone de manifiesto la necesidad de introducir innovaciones en materia de lenguas -como son el diseño de un programa de preparación y evaluación con las características que a continuación describiremos- al establecer que a medio plazo se habrá de cumplir el objetivo de que todo ciudadano europeo posea habilidades comunicativas significativas en al menos dos lenguas extranjeras. Asimismo, el citado plan señala la necesidad de que las universidades

---

<sup>21</sup> Dicho congreso, organizado por Ann Aerts, Jozef Colpaert, Margret Oberhofer y Mathea Simons, tendrá lugar en la Universidad de Amberes (Bélgica), del 27 al 29 de mayo de 2013.



europas pongan en marcha una política lingüística coherente, clarificando su papel en la promoción del aprendizaje de lenguas y de la diversidad lingüística.

Las destrezas y conocimientos exigidos por este plan coinciden con los de la prueba del FCE, que a su vez se corresponden con el ya mencionado nivel B2 del MCERL. Los contenidos, la estructura y la organización de éstos vienen determinados por los contenidos del propio examen de FCE y por el modo en que éstos son presentados. Así, los ejercicios propuestos en el programa corresponden a las destrezas evaluadas en el FCE: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral, a los que hay que añadir la parte dedicada al “uso de la lengua”, correspondiente a gramática y vocabulario. Además, el programa está dividido en cinco apartados, correspondientes a las cinco secciones o “Papers” de que consta el FCE, pues se parte de la base de que una mayor similitud con el examen en cuanto a contenidos y estructura podrá contribuir de manera notable a la mejora de los resultados de los candidatos, y que éstos se sentirán más cómodos a la hora de enfrentarse al examen, por haber podido familiarizarse con su formato, y por haber tenido la oportunidad de practicar destrezas similares a las que serán evaluadas, a través de ejercicios semejantes a los propuestos en el examen del FCE. Con el fin de proporcionar información detallada sobre la evolución de los estudiantes, el programa de preparación y evaluación incluye, asimismo, un apartado accesible a través de la Web que permite al profesor o/y al estudiante estar al tanto de los progresos realizados por los estudiantes y del modo y la frecuencia en que éstos hacen uso del programa.

Los objetivos básicos del programa son, pues, tanto la superación del CBFCE como la consecución del nivel B2 en lengua inglesa de los estudiantes de los diferentes grados de la UPV. Entre los principios fundamentales que han guiado la creación de este recurso, destacan, como decíamos, las nuevas directrices europeas fijadas por el Proceso de Bolonia. Una de las bases de dichas directrices es que los alumnos finalicen sus estudios universitarios con un nivel de lengua extranjera equivalente al B2, de acuerdo con el MCERL, nivel que corresponde al exigido en la prueba del FCE, la superación de la cual es, por lo tanto, válida como acreditación de dicho nivel. Éstas

son, pues, las expectativas respecto a los usuarios potenciales del programa: alumnos de la UPV que habrán de superar la prueba del FCE o acreditar de algún otro modo estar en posesión del nivel B2 de inglés exigido antes de la finalización de sus estudios, requisito indispensable para que puedan graduarse. Todo ello tiene que ver con el papel del *Tester* ante el *Plan Bolonia* implantado en la UPV, como explicaremos a continuación.

Las aportaciones del *Tester* se encuadran, pues, dentro de las medidas que se están poniendo en marcha en la UPV para adaptarse a la nueva normativa europea, ofreciendo un programa de preparación y evaluación/autoevaluación que permite el aprendizaje autónomo e incluye la posibilidad de ser utilizado por los profesores de inglés como recursos fundamentales dentro de sus programas. Su desarrollo, se ve en gran medida beneficiado por la solidez y fiabilidad del sistema *InGenio*, cuyo desarrollo supuso no sólo la creación de una nueva herramienta que permitiría a sus usuarios tener acceso a diferentes tipos de cursos y recursos lingüísticos *online*, sino también adaptar el proceso de aprendizaje lingüístico a las nuevas tendencias de las teorías de autoaprendizaje y de aprendizaje autónomo, teniendo en cuenta las características concretas de los estudiantes a quienes los materiales van dirigidos, como son las limitaciones de tiempo de los estudiantes, y la necesidad de que dichos estudiantes cumplan los nuevos requisitos de la UPV en materia lingüística (Gimeno Sanz et al., 2010).

La finalidad del *Tester* es mejorar la preparación de los estudiantes que aspiran a superar un examen oficial de nivel B2 de inglés, poner a prueba sus conocimientos y simular el entorno de examen para así permitirles a éstos o/y a sus profesores conocer y reforzar sus puntos débiles y, de este modo, obtener un mejor rendimiento académico y una mayor preparación para el examen. Su versatilidad le permite adaptarse a diversas modalidades de aprendizaje y de evaluación, permitiendo a los estudiantes dirigir su propio aprendizaje y evaluar sus progresos de forma independiente, autónoma e individualizada, favoreciendo el desarrollo de su autonomía y de la responsabilidad por el propio proceso de aprendizaje; al tiempo que se les proporciona a los estudiantes la oportunidad de obtener ayuda por parte del profesor y, al profesor, una valiosa información acerca del progreso y de las

necesidades de sus alumnos. Como viene siendo habitual en los sistemas de aprendizaje gestionados a través del ordenador o *Computer managed learning systems* (CMLS) desarrollados y utilizados en la actualidad, entre las numerosas utilidades de *InGenio* se incluye la posibilidad de generar *tests*<sup>22</sup> a través de plantillas, la capacidad de análisis de los resultados de los *tests* generados y de almacenamiento de los datos referidos al desempeño de cada uno de los estudiantes -calificaciones, evolución- y la posibilidad de proporcionar *feedback* personalizado y formativo. Brown et al. (1999) consideran que la función clave de los sistemas de aprendizaje gestionados a través del ordenador es la de generar *tests* a través de plantillas o de *course-maps* donde se almacenan los parámetros usados para generar cualquier *test*. Dichos autores mencionan también las diferentes posibilidades en cuanto al diseño de *tests* a través de estos sistemas, como son el generar *tests* con las mismas preguntas para todos los candidatos; o con preguntas seleccionadas de manera aleatoria, en cuyo caso cada candidato realizaría un *test* único, siempre y cuando el número de preguntas en el banco de datos de donde procedieran dichas preguntas fuera lo suficientemente grande. Otra opción mencionada por estos autores sería incluir la codificación de preguntas individuales como variable, por ejemplo escogiendo sólo preguntas de un determinado nivel de dificultad.

La investigación previa a la experimentación con el *FCE Online Tester* se centró en las fases iniciales de diseño del programa, examinando el modo en que se realiza la evaluación para cada una de las destrezas a través del mismo, y proporcionando una descripción detallada de cada uno de sus componentes y funciones, así como de los diferentes contextos y modalidades de aprendizaje en que puede ser usado. La importancia de estas fases deriva del hecho de que el éxito del programa depende en gran medida de que su diseño sea el apropiado, lo cual es indispensable para poder completar con éxito los procesos de validación en contextos reales que suceden a dicha fase de diseño.

---

<sup>22</sup> En este trabajo, los términos “test”, “examen” y “prueba” son utilizados como sinónimos; lo mismo ocurre con los términos “alumno”, “examinado” y “candidato”.



**Capítulo 3:**  
**El examen del *First Certificate in English***  
**(FCE)**

---







### 3. EL EXAMEN DEL *FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH* (FCE)

#### 3.1 Origen, finalidad y conocimientos exigidos

El *First Certificate in English Exam* (FCE) es una prueba oficial perteneciente a la *University of Cambridge Local Examinations Syndicate* (UCLES), destinada a evaluar las destrezas de aquellos candidatos que desean certificar la posesión de un nivel de inglés intermedio-alto, equivalente al nivel B2 del MCERL. Se trata de un examen que evalúa las cuatro destrezas básicas, es decir, las destrezas de comprensión y expresión, tanto escritas como orales. La evaluación de dichas destrezas se distribuye en cinco secciones del examen o "Papers", correspondientes a *Reading*, *Writing*, *Listening*, *Speaking*, y *Use of English* (gramática y vocabulario), las cuales serán descritas a continuación.

Tal y como figura en la página oficial de la Universidad de Cambridge<sup>23</sup>, *Cambridge ESOL*, cuyo nombre pasó a ser *Cambridge English Language Assessment* en mayo de 2013, está considerado como el líder mundial en lo que a títulos de inglés como lengua extranjera se refiere, con más de 3 millones de examinados en alguno de los exámenes que esta institución ofrece, procedentes de más de 135 países de todo el mundo. Sus títulos son reconocidos como *prueba tangible del nivel de conocimiento del idioma tanto en universidades como en colegios, institutos, universidades, ministerios,*

---

<sup>23</sup> En <http://www.candidates.cambridgeesol.org>, consultada el 12.12.2012.

*agencias internacionales y corporaciones empresariales (Cambridge ESOL, 2010). Este reconocimiento facilita la entrada en el mercado laboral de quienes obtienen alguno de los títulos de Cambridge, aumentando también sus posibilidades de obtener un mejor empleo o de tener una mayor movilidad. La finalidad de los diferentes exámenes de Cambridge ESOL es proporcionar a estudiantes y profesores de idioma, en una variedad de situaciones, el acceso a una amplia gama de exámenes internacionales de gran calidad, tests y diplomas, que les ayuden a lograr sus metas personales y que repercutan favorablemente en su experiencia de aprendizaje y desarrollo profesional (Cambridge ESOL, 2010).*

El FCE forma parte de un grupo de exámenes desarrollados por UCLES, llamados *Cambridge Main Suite*. La *Main Suite* está compuesta por cinco exámenes que poseen características similares entre sí, pero que están diseñados para diferentes niveles de inglés. Los niveles de Cambridge son, del más alto al más bajo: el nivel 5, que se corresponde con el *Certificate of Proficiency in English* (CPE); el nivel 4, correspondiente al *Certificate of Advanced English* (CAE); el nivel 3, o *First Certificate in English* (FCE); el nivel 2, llamado *Preliminary English Test* (PET); y el nivel 1, que corresponde al *Key English Test* (KET). Dentro de estos cinco niveles establecidos, el FCE estaría en el nivel 3, es decir, en una posición intermedia-alta, siendo además un examen *ampliamente reconocido en comercio e industria y en diferentes facultades universitarias y otras instituciones educativas* (Cambridge ESOL, 2010).

Quienes escogen realizar este examen suelen hacerlo por motivos de trabajo, estudios, o por interés propio. En muchos casos, como es el ya mencionado caso de la UPV, el nivel mínimo exigido para aprobar este examen es también el nivel mínimo de inglés requerido para los futuros ingenieros, arquitectos y demás estudiantes de carreras científico-técnicas, lo que convierte al FCE en una de las vías por la cual se puede certificar estar en posesión del nivel de lengua extranjera exigido como requisito previo a la obtención del título universitario. Además, el hecho de que el examen esté basado en tareas prácticas supone una ventaja para aquellos que deseen trabajar o estudiar en el extranjero o en una empresa internacional. El FCE certifica que quien está en su posesión posee el suficiente dominio de la lengua inglesa para ocupar puestos administrativos o de gerencia en diversos sectores empresariales. Los



candidatos que aprueban el examen reciben un certificado concedido por UCLES, así como una relación de todos los resultados obtenidos en las cinco pruebas de las que consta el examen. El equivalente en el MCERL de los diferentes niveles de Cambridge, con sus correspondientes exámenes de nivel, se muestra en la siguiente tabla:

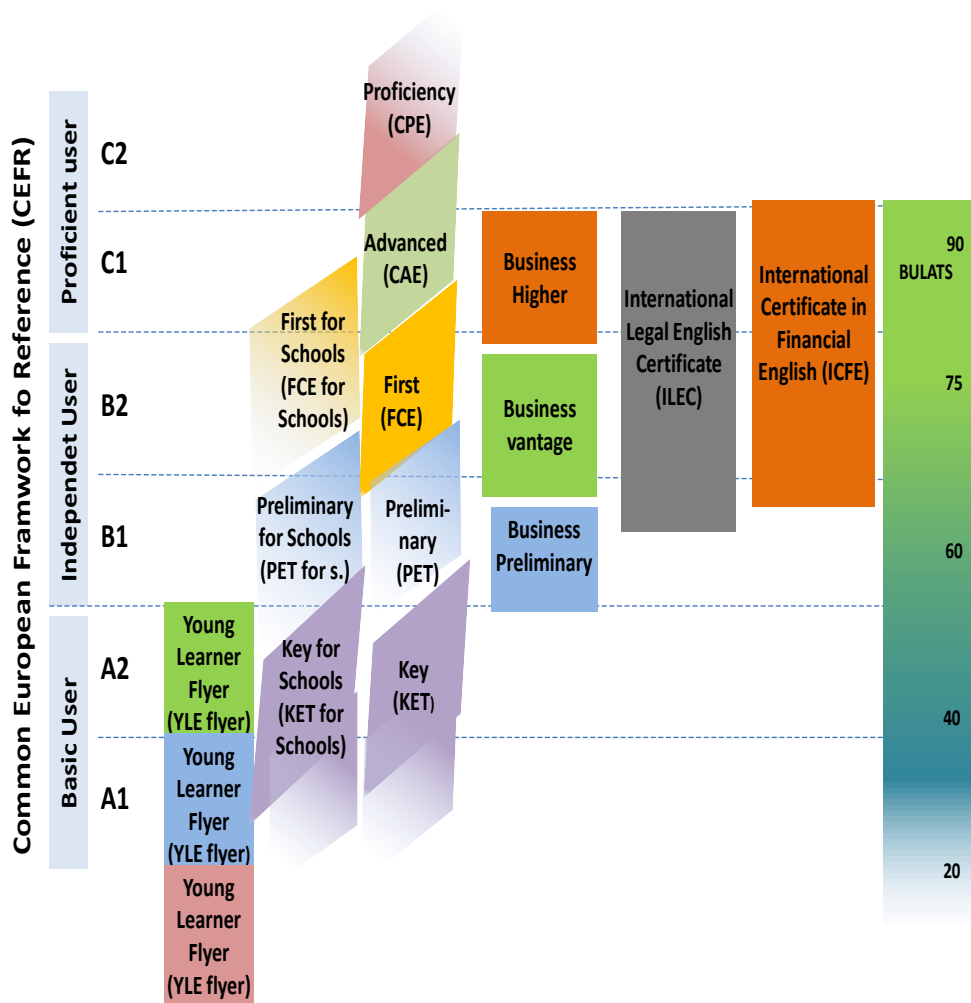


Figura 3.1. Diagrama de equivalencias entre los niveles de Cambridge y los del MCERL, basado en el diagrama de Cambridge ESOL<sup>24</sup>.

Los conocimientos exigidos en la prueba de FCE son, como decíamos, los correspondientes al nivel B2 establecido por el MCERL, siendo este nivel, además, equivalente al nivel 3 del marco de *The Association of Language Testers in Europe* (ALTE), según el cual estaríamos hablando de un usuario independiente. En el nivel de

<sup>24</sup> Disponible en <http://www.candidates.cambridgeesol.org>, consultada el 12.12.2012.

competencia del B2, tal y como establecen los propios examinadores de Cambridge ESOL (2010),

*los candidatos deberán:*

- *Captar el mensaje esencial de textos con temas de carácter concreto y abstracto y participar activamente en una conversación técnica dentro de su campo de especialización.*
- *Comunicarse con suficiente espontaneidad y fluidez con hablantes nativos sin que la conversación suponga un esfuerzo extra por parte de ninguno de los interlocutores.*
- *Expresarse de manera clara y matizada sobre temas diversos.*
- *Ser capaz de comentar noticias de actualidad y de examinar las ventajas y desventajas de situaciones concretas.*

Cambridge ESOL, 2010.

### **3.2 Partes del examen y del programa de preparación y evaluación**

El FCE se divide en cinco partes, que evalúan las cuatro destrezas básicas de manera más o menos independiente, teniendo la evaluación de las destrezas orales el mismo peso que la del resto de destrezas. Ello pone de manifiesto la gran importancia que en este examen se le da la comunicación por encima de los conocimientos gramaticales explícitos, lo cual supone un gran avance respecto a enfoques más tradicionales en que la atención se centraba en la gramática y la expresión escrita. Cada una de las cinco partes en que FCE se divide recibe el nombre de “Paper (+ número de sección)” y se corresponde, como dijimos anteriormente, con cada una de las destrezas siguientes: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral, sumadas al uso de la lengua -conocimientos implícitos de gramática y vocabulario-. Por ello, también el programa de preparación y evaluación está dividido en cinco apartados que poseen una gran similitud con el examen en cuanto a contenidos y estructura.

En experimentos como el que Sly y Rennie (1999) realizaron en Curtin University, los profesores observaron que la realización de *tests* prácticos y simulaciones mejoraba el rendimiento de los alumnos, pues servía para diagnosticar las áreas de mayor dificultad para cada estudiante y para proporcionar *feedback* a estudiantes y profesores destinado a guiar la preparación y el repaso del *test* evaluativo. Así, en dicho experimento, se observó que los estudiantes del grupo en que se realizaron este tipo de simulaciones y de *tests* prácticos obtuvieron mejores resultados finales que los del grupo en que no se realizó ningún tipo de simulación o *test* práctico. Del mismo modo, los ejercicios, *tests* prácticos y simulaciones de *FCE Online Tester* buscan contribuir a la mejora de los resultados de los candidatos al FCE, dándoles la oportunidad de que se sientan más cómodos y seguros a la hora de realizar la prueba, por estar familiarizados con su formato de antemano y por haber podido practicar destrezas similares a las que serán evaluadas, habiendo podido además realizar actividades del mismo tipo y formato que las usadas en la versión informatizada del FCE, también llamada CBFCE, además de prever los resultados que obtendrían en la prueba, tanto globales como por destrezas.

Cada uno de los apartados del examen de FCE corresponde a una puntuación del 20%, siendo la máxima puntuación posible un 100. La sección de comprensión escrita (*Reading*) consta de 3 partes y de un total de 30 preguntas que han de ser respondidas en un tiempo máximo de 1 hora. Por su parte, la expresión escrita (*Writing*) consta de 2 partes, y ha de realizarse en 1 hora y 30 minutos. En cuanto al uso de la lengua (*Use of English*), este apartado se divide en 4 partes, con un total de 42 preguntas que exigen conocimientos gramaticales y léxicos, para responder a las cuales el alumno cuenta con 45 minutos. En el apartado de destrezas orales tenemos, en primer lugar, la comprensión oral (*Listening*), con 4 partes y 30 preguntas, disponiendo los alumnos de 40 minutos para completar este apartado; y, en segundo lugar, tenemos la parte de expresión oral (*Speaking*), que consta de 4 sub-apartados y se realiza por parejas, disponiendo los candidatos de un tiempo total de 14 minutos para llevar a cabo la tarea. Tanto el sistema de puntuación como la estructura del examen que planteamos en el *Tester* se corresponden con el sistema y estructura establecidos en FCE. Diversos ejemplos de cada una de las secciones del examen se incluyen a modo de

anexo (ver anexo digital 3). La tabla siguiente esquematiza las características generales del examen FCE, que son explicadas detalladamente a continuación:

<b>DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN DEL FCE</b>			
<b>Paper n.</b>	<b>Contenido</b>	<b>Tiempo disponible</b>	<b>Puntuación (% total)</b>
<b>1: Reading</b>	3 partes / 30 preguntas.	1 hora.	20%
<b>2: Writing</b>	2 partes: Parte 1: 1 pregunta obligatoria. Parte 2: 1 pregunta a elegir entre 4.	1 hora y 20 minutos.	20%
<b>3: Use of English</b>	4 partes /42 preguntas.	45 minutos.	20%
<b>4: Listening</b>	4 partes / 30 preguntas.	40 minutos aprox.	20%
<b>5: Speaking</b>	4 partes.	14 minutos por pareja de candidatos.	20%

**Tabla 3.1.** Descripción del examen de FCE. Adaptada y traducida de Cambridge ESOL<sup>25</sup>.

### **3.2.1 FCE Paper 1: Reading**

La sección de lectura es la primera, corresponde al *Paper 1* y, desde la actualización de diciembre de 2008 del FCE, se subdivide en tres partes, cada una de ellas con un texto y unas preguntas relativas al mismo. Hay unas 30 preguntas a completar en una hora, dentro de la cual se incluye también, en el caso de la versión impresa, el tiempo necesario para que los candidatos pasen sus respuestas a la hoja de respuestas para su posterior corrección automáticamente. Todas las preguntas de esta sección se basan en textos de un total de unas 2000 palabras, procedentes de diversas

<sup>25</sup> Disponible en <http://www.candidates.cambridgeesol.org>, consultada el 12.12.2012.

fuentes: libros, de ficción o no; periódicos; materiales informativos (folletos, guías, etc.). Las 30 preguntas están distribuidas en diferentes tipos de ejercicios: opción múltiple (*multiple choice*), en los sub-apartados 1 y 3; un texto al que le falta cierta información (*gapped text*), en el sub-apartado 2; y relacionar preguntas con la información relevante de un texto (*matching questions*), en el sub-apartado 4. En la publicación de 2008 del *FCE Handbook*<sup>26</sup> se explica de manera general lo que se espera de los candidatos: *Se espera que los candidatos comprendan la información específica, las características de organización textual, el tono y la estructura del texto (FCE Handbook, 2008)*. Además, se incluye una explicación de cada una de las partes del apartado de lectura:

*La primera parte consiste en un texto seguido de 8 cuestiones de elección múltiple (multiple choice). La segunda parte consta de un texto al cual se le han quitado 7 oraciones que han sido puestas desordenadamente a continuación del texto, junto con una oración adicional. El candidato debe decidir de dónde se han quitado cada uno de los párrafos u oraciones, descartando la oración adicional que no se corresponde con ninguno de los párrafos del texto. La tercera y última parte presenta varios textos breves, precedidos de 15 cuestiones de unión múltiple (multiple matching).*

FCE Handbook, 2008.

La información relativa a esta sección del FCE actualizado (versión de diciembre de 2008) se encuentra en el boletín 6, de enero de 2007, disponible en la página web de Cambridge ESOL<sup>27</sup>:

En la parte 1 del *Paper 1*, "Opción múltiple" (*multiple choice*), los candidatos han de leer un texto y responder a 8 preguntas de opción múltiple, eligiendo en cada pregunta una de entre cuatro opciones (A, B, C, o D). Esta parte está destinada a

---

<sup>26</sup> Disponible en [http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce\\_hb\\_dec08.pdf](http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce_hb_dec08.pdf), consultada el 12.12.2012.

<sup>27</sup> En [www.cambridgeesol.org/exams/fce](http://www.cambridgeesol.org/exams/fce) y [www.cambridgeesol.org/exams/cae](http://www.cambridgeesol.org/exams/cae), consultadas el 12.12.2012.

evaluar la comprensión del contenido y de la organización del texto, el cual puede haber sido extraído de un artículo o de una novela actual. Las preguntas podrían centrarse en las ideas principales o en detalles del texto, así como en las actitudes y opiniones expresadas. También podría ser que se les pidiera a los candidatos deducir el significado de una palabra o frase para demostrar la comprensión de lo referido en el texto. Además, en la versión actualizada de este *Paper*, las preguntas podrían centrarse en el tono del texto o en el objetivo del autor, o bien en el uso de ejemplos o comparaciones. Estas preguntas podrían requerir que los candidatos dedujeran el significado a partir de la información proporcionada en el texto, siendo esta destreza una parte esencial de la habilidad lectora.

La parte 2 del *Paper 1*, "Texto con huecos" (*gapped text*), consiste en un texto mutilado, en que los candidatos han de decidir dónde colocar cada una de las siete frases extraídas del texto. Cada frase puede ser usada únicamente una vez, y hay una frase extra que no ha sido extraída del texto. Esta tarea evalúa la comprensión del modo en que se estructuran los textos. En lugar de concentrarse en cada una de las frases de modo aislado, los candidatos han de ser capaces de seguir el desarrollo de ideas, opiniones o eventos a través del texto como un todo, haciendo uso de su comprensión de la coherencia y de los mecanismos de cohesión del texto. Esta tarea está considerada como una de las más útiles en cuanto a la distinción entre los candidatos más y menos preparados a la hora de enfrentarse a la prueba.

La parte 3 del *Paper 1*, "Opción múltiple" (*multiple choice*) consta de un texto extenso procedente de una gran variedad de fuentes que incluyen la literatura de ficción. Hay siete preguntas de opción múltiple, cada una de ellas con cuatro opciones entre las que se ha de elegir una, que evalúan la comprensión detallada del texto, incluyendo las opiniones y actitudes expresadas, habiendo los candidatos de ser capaces de distinguir, por ejemplo, puntos de vista, resultados o razones aparentemente similares. Los candidatos habrán de ser capaces de deducir el significado a partir del contexto y de interpretar el texto, incluyendo las inferencias y el estilo del mismo. También habrán de comprender la organización del texto, y ciertas características como ejemplos, comparaciones, referencias léxicas o no, etc. Esta parte

se asemeja a la de la versión anterior de este *Paper*, pero en lugar de tener entre 5 y 7 preguntas, tiene un número fijo de 7.

En cuanto a la cuarta y última parte del *Paper 1*, “Unión múltiple” (*multiple matching*), dicha parte consta de uno o dos grupos de preguntas seguidas de un texto de una página, en que los candidatos han de unir las preguntas con la información relevante del texto. Los textos podrían ser continuos, o divididos en secciones, o estar formados por un grupo de textos cortos. Esta parte es similar a la de la versión anterior de este *Paper*, pero consta de un número fijo de preguntas (15). Algunas de las opciones podrían ser correctas para más de una de las preguntas, en cuyo caso los candidatos habrán de señalar tal hecho.

El *FCE Handbook* de 2008 incluye un modelo de examen (ver anexo digital 3), así como una serie de consejos cuya finalidad es orientar a profesores y estudiantes en la preparación del examen. En dicho examen, las instrucciones y el tiempo de que se dispone para realizar los ejercicios están claramente detallados en el enunciado de cada pregunta y, con frecuencia, aparece también un ejemplo marcado con el número (0) para así distinguirlo del resto de cuestiones, que sí son puntuables. También se especifica el hecho de que, al igual que en las demás secciones, el candidato deberá responder en una hoja de papel aparte. A continuación se muestra un ejemplo de un ejercicio de opción múltiple de esta sección, procedente de la versión impresa del FCE:

# A dream come true

**Jeffrey Taylor meets Romanian Alina Cojocaru, the Royal Ballet's youngest ever principal dancer.**

There aren't many people who have risen to the top of their profession by the age of 19, but Romanian ballerina Alina Cojocaru is one. When she danced the leading role in the ballet *Giselle* for the first time, her performance was so breathtaking that people in the audience were in tears. As soon as the final curtain fell, the director of the Royal Ballet Company rushed backstage and told Alina that she was promoted to the role of principal dancer. She was still feeling emotional after her performance and the news took time to sink in. As she recalls, 'I just stared at him and said "Sorry?" Then I understood. I couldn't speak. It was a dream come true'.

As a child, Alina had no idea what ballet was. 'I was a very lively little girl,' she says. 'I was always jumping around the flat, breaking chairs and getting under my mother's feet. A family friend thought ballet would quieten me down.' Only two months after she started dancing lessons, Alina got an audition with the famous Kiev Ballet Academy. She was

successful and only two weeks later, at just nine years old, she set off on the 27-hour train journey from her home city of Bucharest to Kiev to join the Ballet Academy.

From the beginning, Alina always stood out from her classmates. 'I had to show the others how the steps should be done and I always got top marks. It made me feel very lonely,' she remembers. Although everyone was kind to her, she was never happy in Kiev. 'It was dark and cold in our hostel, we had to sleep in our clothes at night. I was very homesick and used to cry myself to sleep.' Her parents had said that if she didn't like it there, she could go home. But after seeing her first ever ballet performance, she became determined to stay there and become a dancer. By the time she was 16, this determination had paid off. She won a scholarship to train with the Royal Ballet School in London.

After her training in London, Alina decided to go back to Kiev, not because she preferred the Kiev Ballet, but because there was more chance of dancing leading roles there. A year later, however, having successfully performed many such

roles, she phoned the Royal Ballet and asked if she could join the company in London. 'I felt like a very little fish in a very big pond when I first came back to London,' she says, 'but I didn't want to be a big fish in a little pond either. I felt I needed to be stretched.'

Joining the Royal Ballet was a brave but ultimately successful career move and it wasn't long before Alina was given her big opportunity. A principal dancer became ill and Alina was asked to replace her, with only five days to learn the role. It was hard work, but it was worth it. Her triumphant first night as *Giselle* followed. The audience adored her and the reviews were excellent. The rest, as they say, is history.

Her meteoric rise to stardom doesn't appear to have changed Alina. After that first night as *Giselle*, she still travelled home by train to a tiny rented flat and cooked supper for her father. Exhausted by her work, she spends her free time sleeping and reading, and admits: 'I don't have enough time for close friendships. But I don't mind being on my own. I'm fine as I am.'

- 1 How did Alina feel when she was made a principal dancer?
  - A She was unable to control her emotions.
  - B** She was unable to say what she felt about it.
  - C She was unsure whether she really deserved it.
  - D She was unprepared for the audience's reaction.
- 2 Why did Alina first start learning ballet?
  - A She wanted to find out more about it.
  - B She was offered lessons by a friend.
  - C She was given a place at an academy.
  - D She was in need of physical exercise.
- 3 The phrasal verb *stood out* (line 36) tells us that Alina
  - A was more able than her classmates.
  - B was well liked by the class.
  - C was a useful member of the class.
  - D was impatient of her classmates.
- 4 Why did Alina stay with the Kiev Ballet?
  - A She'd made a promise to her parents.
  - B She knew she wouldn't be there long.
  - C She saw it as the way to achieve her ambitions.
  - D She hoped to get a place at a ballet school in London.
- 5 Why did Alina decide to go back to London as a dancer?
  - A She was in need of new challenges.
  - B She realised how much she liked the place.
  - C She had regretted turning down a previous offer.
  - D She was dissatisfied with the roles she was getting.
- 6 How did Alina come to dance her first principal role with the Royal Ballet Company?
  - A It was the result of a lucky break.
  - B It was a role that she already knew.
  - C She had gained the necessary experience.
  - D She was becoming popular with ballet fans.
- 7 From the last paragraph, we understand that Alina
  - A does not find it easy being a star.
  - B is content with her current lifestyle.
  - C is looking forward to her next move.
  - D wishes she had time for other interests.

Figura 3.2. Ejemplo de ejercicio de opción múltiple de la sección de comprensión escrita del FCE<sup>28</sup>.

<sup>28</sup> Extraído de <http://www.preparacioningles.com/2012/01/fce-exercise-reading-part1.html>, consultada el 12.12.2012.



### 3.2.2 FCE Paper 2: Writing

La segunda parte del examen o *Paper 2* es la de expresión escrita, y se subdivide en dos partes que han de ser completadas en 1 hora y 20 minutos. En ambas, el candidato ha de escribir un texto de entre 120 y 150 palabras, para la primera parte; y de entre 120 y 180 palabras, para la opción elegida de la segunda parte. La parte 1 (pregunta 1) es obligatoria, y consta de textos que a veces están acompañados por materiales visuales. En la parte 2 (preguntas 2 – 5), el candidato tiene la posibilidad de escoger una opción de entre cuatro, para escribir al respecto. La pregunta 5 consta de una tarea relacionada con cada uno de los dos textos preestablecidos.

La información relativa a esta sección del FCE actualizado (versión de diciembre de 2008) se encuentra en el boletín 7, de mayo de 2007, disponible en la página web de Cambridge ESOL<sup>29</sup>:

En la primera parte del *Paper 2*, correspondiente a la pregunta 1, el candidato debe de escribir una carta o correo electrónico basado en el material que se le proporcionará, de un máximo de 160 palabras. El *input* procede de diversas fuentes, como pueden ser cartas, correos electrónicos o anuncios. También podría haber material adicional de apoyo visual, en forma de fotos, horarios, etc. Las expresiones en que el candidato podrá basar sus respuestas estarán incluidas en el *input*. Los candidatos habrán de dar diferentes respuestas en cada caso, teniendo cada una de ellas una función bien delimitada. Por ejemplo: responder afirmativamente a una invitación, dar o pedir información, dar razones para hacer o no una actividad determinada, expresar gustos y preferencias, o formular preguntas. Además, los candidatos habrán de mostrar que son conscientes del tipo de lector a quien sus respuestas van dirigidas, y que tienen una idea precisa del contexto general y de los motivos por los que escriben.

Para la segunda parte del *Paper 2*, correspondiente a las preguntas 2 a 5, el candidato podrá escoger cuál de los siguientes textos prefiere escribir: un artículo, un ensayo, una reseña, un informe o un relato breve. Las preguntas 2 – 4 son preguntas


---

<sup>29</sup> Ver nota al pie 25.

generales, basadas en diferentes temas, como la salud y el estar en forma, el deporte, la música, etc., mientras que las dos tareas de la última cuestión (5A y 5B) se basan en unos libros cuyos títulos aparecen previamente en una lista publicada por UCLES o por la secretaría local de UCLES correspondiente al país de origen del candidato. En caso de que el alumno decidiera hacer la cuestión 5, se le daría a elegir entre dos preguntas, una para cada uno de los libros. Los libros seleccionados para el período de diciembre de 2008 a diciembre de 2009 fueron: *Great Expectations*, de Charles Dickens; y *The Phantom of the Opera*, de Gaston Leroux. El tipo de tareas propuestas serían similares a las de las preguntas 2-4, a excepción de la historia. Cada una de las tareas de escritura de la segunda parte tiene un contexto, un objetivo y un lector meta, especificado en un máximo de 70 palabras. Tal y como ocurre en la primera parte, se espera de los candidatos que muestren que son conscientes del tipo de escritura que las actividades requieren, y han de ser capaces también de hacer un uso apropiado de las siguientes funciones: describir, explicar, expresar una opinión, dar información y narrar. A continuación se muestra un ejemplo de ejercicio de expresión escrita:

You must answer this question. Write your answer in 120–150 words in an appropriate style.

1. You have received a letter from Sam, an English-speaking friend. Read Sam's letter and the notes you have made. Then write a letter to Sam, using all your notes.



I'm so glad you want to come to Spain with me. Here's a picture of the view from my holiday home. My dad says we can stay there any time in the summer. When would you like to go?

We can laze around by the pool or the secluded beach surrounded by the picturesque scenery of the green mountains. It's also great for a range of water sports and in the evenings we can hit the town.

About the location, the house is off the beaten track but the city nearby is steeped in history, so it would be ideal for a culture vulture like you!

You can get your last-minute bargain on the internet. Get packing!

Reply soon

Sam

Say when and why

How far? What transport is there?

What is there to do?

Type of clothes?

**Figura 3.3.** Ejemplo de ejercicio de expresión escrita (escribir una carta), de la sección de expresión escrita del FCE<sup>30</sup>.

### 3.2.3 FCE Paper 3: Use of English

Este apartado, *Paper 3*, consta de 4 partes o sub-aptados destinadas a evaluar el dominio del candidato en gramática, vocabulario y ortografía, con un total de 45

<sup>30</sup> Extraído de <http://lang-8.com/227251/journals/766971/FORMAL-LETTER%253A-ASKING-FOR-FURTHER-INFORMATION>, consultada el 12.12.212.

preguntas que han de ser respondidas en 45 minutos. Las tareas propuestas incluyen ejercicios de rellenar huecos, transformación de oraciones, formación de palabras y corrección de errores. Las partes 1, 2 y 3 del *Paper 3* se basan en textos. La información relativa a esta sección del FCE actualizado (versión de diciembre de 2008) se encuentra en el boletín 8, de agosto de 2007, disponible en la página web de Cambridge ESOL<sup>31</sup>:

La primera parte del *Paper 3*, de opción múltiple (*multiple-choice cloze*), consiste en un texto que contiene 12 huecos y cuatro opciones, debiendo el candidato elegir la opción correcta de entre las 4 disponibles, y rellenar el hueco correspondiente en cada frase, basando su elección en su comprensión del texto y en sus conocimientos léxicos. Algunas de las preguntas evalúan elementos a nivel de la oración, como *collocations* y frases hechas. Otras preguntas evalúan el significado a nivel de la oración o más allá, con lo que se requiere un mayor procesamiento del texto. También podrían incluirse elementos léxico-gramaticales, como que los candidatos tengan que escoger la opción adecuada para ser usada con una preposición o con una forma verbal.

La segunda parte, de rellenar huecos (*fill in the gaps*), está compuesta por un texto con 12 huecos, los cuales han de ser rellenados por los candidatos con una palabra correcta, requiriendo que éstos hagan uso de sus conocimientos en cuanto a la estructura de la lengua, así como de su comprensión del texto. El foco de atención respecto a las palabras empleadas para rellenar los huecos puede centrarse en elementos gramáticos (artículos, auxiliares, preposiciones, pronombres, tiempos y formas verbales) o léxico-gramáticos (*phrasal verbs*, conectores y palabras en expresiones hechas).

En la tercera parte, correspondiente a la formación de palabras (*word formation*), los candidatos han de formar las 10 palabras que faltan en un texto, cambiando el final de cada palabra. El foco de atención de esta tarea es principalmente léxico, aunque también es necesario comprender la estructura. Dicha tarea evalúa los conocimientos de los candidatos respecto a cómo se usan los prefijos, sufijos, cambios internos y palabras compuestas para formar nuevas palabras. Los candidatos habrán de demostrar su comprensión del texto más allá del nivel de la oración.

---

<sup>31</sup> Ver nota a pie 25.

En cuanto a la cuarta parte, ésta consiste en la transformación de una serie de palabras clave (*'key' word transformation*). Los candidatos han de completar una serie de oraciones con un total de 8 palabras clave, de tal manera que la oración resultante sea equivalente a la oración dada en cuanto a su significado. Cada una de las oraciones habrá de ser completada por entre 2 y 5 palabras, siempre haciendo uso de una palabra clave determinada, que no podrá ser modificada en modo alguno. La atención en esta parte se centra tanto en el léxico como en la gramática. La habilidad para expresar un mensaje de maneras diversas muestra la flexibilidad y los recursos que el candidato posee a la hora de usar la lengua. A continuación se muestra un ejemplo de ejercicio de transformación de frases:

### 3 Key word transformation

Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given.

- 1 We enjoyed ourselves at the party last night. **time**  
We had ..... at the party last night.
- 2 Is there a party at John's house tonight? **having**  
Is ..... at his house tonight?
- 3 George read the newspaper quickly before going out. **look**  
George had ..... the newspaper before going out.
- 4 I've just thought of something really good! **had**  
I've just ..... idea!
- 5 Shall we go for a meal at that new restaurant? **eat**  
Shall we have ..... at that new restaurant?
- 6 I can't go out tonight because I am very busy. **work**  
I can't go out tonight because I have a ..... do.

Figura 3.4. Ejemplo de ejercicio de transformación de frases, correspondiente a la sección de uso del inglés del FCE<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Extraído de [http://www.preparacioningles.com/2012/04/fce-use-of-english-key-word\\_26.html](http://www.preparacioningles.com/2012/04/fce-use-of-english-key-word_26.html), consultada el 12.12.2012.

### **3.2.4 FCE Paper 4: Listening**

Este apartado se divide en cuatro partes, con un total de 30 preguntas, y tiene una duración de unos 40 minutos. La duración total de los archivos de audio es de unos 30 minutos; a este tiempo hay que sumarle unos cinco o diez minutos extra que el candidato habrá de emplear para pasar sus respuestas a la hoja de respuestas, en el caso de la versión impresa del FCE. Cada una de esas cuatro partes contiene uno o varios textos grabados y algunas preguntas, incluyendo ejercicios de elección múltiple, toma de notas y unir. Cada texto se escucha dos veces, y hay un total de 30 preguntas. En la página web del British Council<sup>33</sup> se explican detalladamente las partes de este apartado y se ponen a disposición del candidato ejercicios de práctica de las destrezas requeridas para cada tipo de pregunta. Además, la información detallada relativa a esta sección del FCE actualizado (versión de diciembre de 2008) se encuentra en el boletín 9, de noviembre de 2007.

La primera parte del *Paper 4* es de ejercicios de opción múltiple (*multiple choice*), y está compuesta de un total de 8 preguntas. Los candidatos escuchan 8 pasajes cortos de personas hablando en diferentes situaciones, y han de escoger la respuesta correcta para cada una de las preguntas, de entre las opciones A, B y C. Estas preguntas pueden ser relativas a los detalles, la información esencial, la función, el objetivo, la actitud, la opinión, la relación, el lugar, la situación, el género o acuerdo, entre otras. Cada una de estas preguntas aparece tanto escrita como leída en voz alta, de tal modo que los candidatos reciben apoyo tanto escrito como auditivo. Los extractos pueden ser monólogos o diálogos entre varios interlocutores, y cada uno de ellos dura aproximadamente 30 segundos. Los audios tratan una gran variedad de temas y proceden de diversas fuentes, y los interlocutores tienen muy diversos acentos y voces.

La segunda parte del *Paper 4* requiere completar oraciones (*sentence completion*), un total de 10. Los candidatos han de escuchar una grabación de 3

---

<sup>33</sup> En <http://www.britishcouncil.org/professionals-exams-fce-listening-intro.htm>, consultada el 12.12.2012.

minutos (un monólogo o bien un diálogo), pudiendo anotar la información que consideren relevante. Esta parte está destinada a evaluar la habilidad con que los candidatos siguen un texto continuo y el modo en que muestran haber comprendido lo escuchado a través de las 10 frases que completan con palabras o frases específicas. La información de la cual los candidatos habrán de valerse es fundamentalmente objetiva, y los huecos del texto aparecen en el mismo orden en que la información destinada a rellenar cada uno de esos huecos aparece en la grabación. El candidato no ha de hacer ninguna modificación gramatical para cambiar la información clave proporcionada para completar cada una de las frases. Los temas son de interés general y proceden de diversas fuentes.

La tercera parte del *Paper 4* es de unión múltiple (*multiple matching*), y consiste en 5 monólogos breves. Tras escuchar estos monólogos relacionados entre sí (en cuanto al tema o en cuanto a la función), de unos 30 segundos de duración, el candidato tendrá que unir cada fragmento con la opción correcta de entre las seis posibilidades dadas. Las preguntas pueden ser relativas a los detalles, la información esencial, la función, el objetivo, la actitud, la opinión, la relación, el lugar, la situación, el género o acuerdo, entre otras. De las 6 opciones, sólo 5 han de ser seleccionadas.

Similar a la primera parte, la cuarta parte del *Paper 4* también incluye ejercicios de opción múltiple (*multiple choice*), 7 en este caso. Los candidatos escucharán una grabación (un monólogo o un diálogo) de unos 3 minutos de duración, y responderán a una serie de preguntas de elección múltiple relativas a dicha grabación. Esta parte se centra principalmente en la habilidad de comprender las opiniones y actitudes del interlocutor, aunque podría incluir también la comprensión de la información esencial, la idea principal o información específica. Las 7 preguntas de opción múltiple, cada una de ellas de 3 opciones, siguen la secuencia de la grabación y se presentan de tal manera que reformulan, informan o resumen las ideas expresadas por el/los interlocutor/es, y los candidatos han de detectar la opción correcta gracias a su comprensión de la información de lo esencial y de los detalles. A continuación, se muestra un ejemplo de ejercicio de comprensión oral:

### 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).

A	ignoring someone's advice	Speaker 1	<input type="text"/>	19
B	failing to inform someone about something	Speaker 2	<input type="text"/>	20
C	mistaking someone's identity	Speaker 3	<input type="text"/>	21
D	arriving somewhere too early	Speaker 4	<input type="text"/>	22
E	getting a particular date wrong	Speaker 5	<input type="text"/>	23
F	losing something important			

Figura 3.5. Ejemplo de ejercicio de comprensión oral del FCE. *FCE Handbook*, 2008.

### 3.2.5 FCE Paper 5: Speaking

El *Paper 5*, correspondiente al test de expresión oral, se divide en cuatro partes: la entrevista, la tarea individual (descripción de dos fotografías), la tarea conjunta, y la discusión a tres. El formato estándar del examen es el de dos candidatos y dos examinadores, y para completar las 4 partes cada pareja de candidatos dispondrá de 14 minutos. Uno de los examinadores participa y modera la conversación, mientras que el otro escucha y otorga la puntuación. El candidato dispondrá de fotografías y de otros materiales visuales, para observarlos y hablar acerca de ellos. En ocasiones, un candidato hablará con el otro candidato; en otras, con el examinador; y, a veces, con ambos. Este *Paper* tiene como objetivo principal el evaluar la habilidad de los candidatos para expresarse en inglés en diversas tareas. La información relativa a esta



sección del FCE actualizado (versión de diciembre de 2008) se encuentra en el boletín 10, de enero de 2008.

La primera parte del apartado de expresión oral corresponde a la entrevista personal (*interview*), y tiene una duración de 3 minutos, esto es, un minuto y medio para cada examinado. El examinador hace una serie de preguntas cortas acerca de los candidatos, relacionadas con temas como el pueblo o ciudad donde residen o de donde vienen, su familia, su trabajo o sus estudios, sus aficiones, sus planes para el futuro, etc. Las preguntas son formuladas de tal manera que el candidato tenga que utilizar varios tiempos verbales para responderlas. Antes de la entrevista, el examinador pedirá a los candidatos que rellenen una hoja con sus datos personales: nombre, apellidos ciudad y país de origen. En ocasiones, el examinador pedirá al candidato que le indique cómo pronunciar su nombre. El objetivo de esta parte del examen es evaluar el lenguaje de interacción social resultante de los intercambios entre el interlocutor y cada uno de los candidatos. Este breve intercambio social constituye una forma natural de iniciar la interacción, y proporciona a los candidatos tiempo para ponerse cómodos antes de enfrentarse a las tareas de tipo más específico de la segunda, tercera y cuarta parte. He aquí un ejemplo del tipo de preguntas que los candidatos podrían tener que responder:

**Paper 5, Speaking, Part 1: Interview**

Examiner: *'Good morning / afternoon. First of all, we'd like to know something about you. Student A, where do you live?'*

*'And you, student B?'*

*'What do you enjoy about living here/there?'*

*'And you, student A?'*

*'What do you usually do at the weekends?'*

*'What did you do on your last birthday?'*

*'What's the next special occasion you're going to celebrate?'*

*'How much exercise do you do?'*

*'How easy do you think it is to keep fit and healthy?'*

*'Why?'*

*'What do you hope to do in the next ten years?'*

**Figura 3.6.** Ejemplo de entrevista personal de la sección de expresión oral del FCE, diseñado para el *FCE Online Tester*, 2010.

La segunda parte de este apartado corresponde al turno individual (*individual long turn*): descripción de dos fotografías, en un total de 4 minutos, 2 para cada candidato. A cada uno de los candidatos se les da 2 fotografías y se le pide que las compare y que de su opinión sobre ellas, durante un minuto. Las fotografías pueden ser de cualquier cosa, como: un edificio, un paisaje, una ciudad, una persona (o grupo de personas) haciendo algo, etc. Y tienen también alguna frase, referente a la tarea, escrita en ellas. Al primer candidato se le permite que mire las fotografías al tiempo que habla. A continuación, se invita al otro candidato a hacer un breve comentario

acerca del tema sugerido por las fotografías, de unos 20 segundos de duración. Una vez hecho esto, se le dan dos fotografías al segundo candidato y se repite todo el proceso anterior, con lo que en esta ocasión es el segundo candidato quien habla durante un minuto sobre las fotografías, mientras que el primer candidato se limita a hacer un breve comentario. Esta parte evalúa la habilidad del candidato de expresarse mediante un discurso extenso en que deberá comparar, describir y expresar opiniones. He aquí un ejemplo de una tarea correspondiente a la parte 2 del *Paper 5*:

**Paper 5, Speaking, Part 2: Individual 'long turn' (giving information and expressing opinions)**

Interlocutor: *'In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs.*

*I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a short question about your partner's photographs.'*

*'Student A, it's your turn first. Here are your photographs. They show people in different kinds of celebrations. I'd like you to compare the photographs and say how you would feel in these situations.'*

*'Student B, what do you think the people in the first picture are celebrating?'*



**Figura 3.7.** Ejemplo de tarea individual de la sección de expresión oral del FCE, diseñado para el *FCE Online Tester*, 2010.

La tercera y cuarta parte están interrelacionadas. La tercera parte es la tarea conjunta o colaborativa (*collaborative task*), que dura 3 minutos y también se realiza por parejas. En ella, el examinador, que en esta ocasión se limitará a escuchar, pide a los dos candidatos que hablen entre ellos sobre un tema propuesto, ayudados por una serie de imágenes (fotografías) destinadas a dar ideas a los candidatos sobre de qué hablar, lo cual es favorecido también por una frase escrita en las imágenes, en relación con la tarea. La tarea en cuestión consiste en conversar acerca de cada una de las imágenes, justificando sus opiniones, evaluando y especulando acerca de las mismas, con el fin de alcanzar un acuerdo con el que finalizaría la tarea. La tarea está diseñada de tal modo que es accesible a los candidatos y no requiere conocimientos específicos sobre temas concretos. Esta parte es la base de la siguiente, la parte 4, y evalúa la capacidad del candidato de mantener un diálogo, intercambiar ideas, expresar y justificar sus opiniones, expresar acuerdo o desacuerdo, hacer sugerencias, especular y llegar a una conclusión negociada. A continuación, se muestra un ejemplo:

**Paper 5, Speaking, Part 3: Collaborative task**

The following photographs show ideas for special weekend activities designed to encourage people to socialise and to have an active lifestyle.

Which activities are the most appropriate to encourage young people to have an active lifestyle? Which of them help people to socialise the most and why?



**Figura 3.8.** Ejemplo de tarea colaborativa de la sección de expresión oral del FCE, diseñada para el *FCE Online Tester*, 2010.

La cuarta y última parte de este apartado es la discusión (*discussion*) a tres, que dura 4 minutos. En ella, el examinador hace una serie de preguntas relativas a la parte 3, en que los examinados habrán hablado previamente sobre un tema propuesto durante 3 minutos. Esta parte se adapta a cada candidato y pareja de candidatos, pues el contenido de las preguntas depende en gran medida de las opiniones expresadas por los candidatos en la tercera parte de este apartado. En ella, ambos candidatos

tienen el mismo protagonismo, y el interlocutor podría invitar a cualquiera de los candidatos a responder o hacer una pregunta abierta. Esta parte evalúa la habilidad del candidato para mantener una conversación más en profundidad, intercambiar información, expresar y justificar opiniones y expresar acuerdo o desacuerdo, tal y como muestra el siguiente ejemplo:

**Paper 5, Speaking, Part 4: Discussion**

*Answer these questions:*

*What kinds of activities do you like doing at the weekends?*

*Is there any new weekend activity you would like to try? Why (why not)?*

*Do you prefer indoor or outdoor activities? Why?*

*Can you think of other initiatives to encourage people to socialise and to have an active lifestyle?*

**Figura 3.9.** Ejemplo de discusión a 3 de la sección de expresión oral del FCE, diseñada para el *FCE Online Tester*, 2010.

### **3.3 Resultados de la prueba y sistema de puntuación**

El número total de puntos en cada sección del FCE es, como hemos dicho, 40, con lo que el examen completo posee un total de 200 puntos. La calificación general del FCE se basa en la puntuación total de las cinco secciones del examen, siendo un requisito indispensable para superar el examen el obtener un nivel satisfactorio en los cinco apartados. Los candidatos que obtendrán el diploma o certificado de aprovechamiento serán aquellos que aprueben el examen con una nota A, B o C, siendo A la nota más alta. El nivel mínimo exigido para la obtención del certificado, una C, corresponde a la obtención de al menos un 60% de la puntuación total. Así, los candidatos que obtuvieren una D o una E no superarían la prueba. Al candidato se le proporciona, una vez corregido el examen, un informe detallado de los resultados, incluyendo un perfil gráfico de su actuación en cada uno de los apartados, mostrando

la actuación relativa del candidato en cada destreza (figura 3.10). La página web oficial de Cambridge ESOL ofrece la posibilidad de consultar los resultados inmediatamente después de la corrección de los exámenes para aquellos candidatos que se hubieren registrado previamente. Además, en caso que este sistema fallara como consecuencia del acceso simultáneo de un elevado número de personas, existe un sistema alternativo a éste en la página del British Council<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> En <http://www.britishcouncil.org/es/spain-exams-information-for-centres-and-teachers-2.htm>, consultada el 12.12.2012.

## Statement of Results

ENGLISH FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES

Session  
May 2010

Reference No. 105ID1510017	Candidate Name CLARISSA KUSUMADAJA
To be quoted on all correspondence	Place of Entry SURABAYA

<b>Qualification</b>	<b>Score</b>	<b>Grade</b>	<b>Result</b>
<b>FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH</b>	<b>65/100</b>	<b>C</b>	<b>PASS</b>

**Candidate Profile**

The First Certificate in English (FCE) is a general proficiency examination at Level B2 in the Common European Framework of Reference (CEFR). It is at Level 1 in the UK National Qualifications Framework (NQF).

CEFR Level	NQF Level	Examination	Passing Grades	Score
C2	3	Certificate of Proficiency in English (CPE)	<b>A</b>	80 to 100
C1	2	Certificate in Advanced English (CAE)	<b>B</b>	75 to 79
<b>B2</b>	<b>1</b>	<b>First Certificate in English (FCE)</b>	<b>C</b>	60 to 74
B1	Entry 3	Preliminary English Test (PET)	<b>Failing Grades</b>	
A2	Entry 2	Key English Test (KET)	<b>D</b>	55 to 59
A1	Entry 1		<b>E</b>	0 to 54

**Interpretation of overall grades**  
 Grade C covers the range of ability from a borderline pass to good achievement at the level. Grade B indicates the range of good achievement up to Grade A, which indicates a very strong performance at the level. Grade D is a narrow fail.

The total number of marks available in the examination is 200. Marks out of 200 are converted to a standardised score out of 100.

<b>Other</b>	<b>X</b> – the candidate was absent from part of the examination
<b>Z</b> – the candidate was absent from all parts of the examination	<b>Pending</b> – a result cannot be issued at present, but will follow in due course
<b>Withheld</b> – the candidate should contact their centre for information	

**THIS IS NOT A CERTIFICATE**

Cambridge ESOL reserves the right to amend the information given before the issue of certificates to successful candidates.

24/06/2010

Figura 3.10. Ejemplo de “Statement of Results” del FCE<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Extraído de [http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/fce\\_statement\\_of\\_results.pdf](http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/fce_statement_of_results.pdf), consultada 12.12.2012.



En el caso de *FCE Online Tester*, el estudiante puede acceder a sus resultados individuales en cualquier momento, ya sea tras haber realizado cada uno de los ejercicios, o bien tras finalizar todos ellos. Asimismo, el usuario puede conocer sus resultados globales, su nota media y su rendimiento en cada uno de los apartados y destrezas, una vez realizados los ejercicios correspondientes a la evaluación que poseen corrección automática, los cuales proporcionan el *feedback* constructivo. El momento de acceso (durante el proceso de realización o al final) dependerá del modo seleccionado: si se elige la opción de “simulación del examen”, la función de acceso a los resultados no podría activarse hasta haber finalizado el examen, mientras que seleccionando la opción “práctica de examen” es posible acceder a los resultados y obtener *feedback* en cualquier momento y sin necesidad de haber completado todos los ejercicios.

### **3.4 El Computer-based First Certificate in English (CBFCE)**

El examen del FCE venía realizándose desde hacía varias décadas en el formato tradicional impreso. Sin embargo, atendiendo a las exigencias actuales de la sociedad global de la comunicación en que proporcionar la máxima eficiencia y efectividad es esencial, en el año 2010 FCE presentó la novedad de poder realizarse a través del ordenador. De este modo, el FCE muestra una evolución análoga a otros exámenes oficiales de características similares (por ejemplo, el gran impacto que los resultados del examen pueden tener en la vida académica y profesional del candidato), como es el caso de TOEFL® (Test of English as a Foreign Language), el cual, según el *Test and Score Data Summary for TOEFL® Computer-Based and Paper-Based Tests*<sup>36</sup>, dispone de una versión informatizada (*Computer-based TOEFL* o TOEFL cBT) desde 1998, y de una versión de internet (*Internet-based TOEFL* o TOEFL iBT) desde septiembre de 2005. Así, a principios de año se anunció la aparición del *Computer-based First Certificate in English Examination* (CBFCE), hecho que, además, pone de manifiesto la necesidad de crear materiales preparatorios que tengan en cuenta las características del nuevo formato, como es el caso de *InGenio FCE Online Tester*. En enero de 2010 se comunicó

---

<sup>36</sup> En <http://www.ets.org/toef> y <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-CBT.pdf>, consultadas el 12.12.2012.

en la página web oficial de UCLES la incorporación de dos nuevas pruebas de inglés asistidas por ordenador a su repertorio de exámenes oficiales: la del FCE y la de *Certificate in Advanced English* (CAE), que se suman a las pruebas de Cambridge ESOL que ya estaban disponibles en dicho formato: *Key English Test* (KET), *Preliminary English Test* (PET), *Business English Certificate* (BEC -*Preliminary level, Vantage level y Higher level-*), *Teaching Knowledge Test* y *Skills for Life*. Además, se informó de que en breve otras pruebas -como BULLATS- estarían también disponibles *online*, siendo los nuevos formatos opcionales, pues el candidato que así lo deseara podría realizar el examen tradicional de formato impreso en su lugar. En tal caso, el candidato no podría gozar de las ventajas que supondría el realizar la prueba asistida por ordenador, entre las que destacan:

- a) El aumento del número de convocatorias de examen, que facilitan el que el candidato se presente al examen sólo cuando se sienta verdaderamente preparado.
- b) Un acceso más rápido a los resultados, con puntuaciones disponibles en la Web tan solo tres semanas después del *test*, en lugar de entre dos y tres meses después, como ocurre con la versión escrita.
- c) La posibilidad de que un gran número de estudiantes pueda realizar el examen de manera simultánea y más cómoda.
- d) La posibilidad de editar sus respuestas en la pantalla durante la realización del examen.
- e) El uso de auriculares en las partes de comprensión oral, que ofrece la posibilidad de ajustar el volumen a las necesidades de cada alumno, proporcionando además una mayor calidad de sonido y eliminando las posibles interferencias externas.
- f) El control del tiempo *online* y las funciones de ayuda permiten al candidato realizar el examen en mejores condiciones.

Ya en 2007, un artículo del Boletín de Noticias nº 24 de Cambridge<sup>37</sup> anunciaba los planes de introducir las versiones computarizadas de sus exámenes, y adelantaba que las pruebas piloto realizadas habían sido todo un éxito, pues los candidatos

---

<sup>37</sup> Disponible en [http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/who/cf/cf\\_1007](http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/who/cf/cf_1007), consultada el 12.12.2012.

consideraban que los ordenadores eran una herramienta muy práctica en este tipo de pruebas. En lo relativo a la seguridad, también esta parecía estar dando buenos resultados. Además, se extrajeron otras conclusiones importantes derivadas del *feedback* proporcionado por quienes participaron en las pruebas piloto: la navegación en pantalla les resultaba fácil porque podían volver a los ejercicios e introducir cuantas modificaciones consideraran necesarias; y también consideraban muy práctico el uso de auriculares con volumen regulable. Estas afirmaciones parecen confirmar algunas de las anteriormente mencionadas ventajas que Cambridge ESOL atribuye a la nueva prueba informatizada.

Las secciones del examen, así como la tipología de ejercicios, se mantienen sin más modificaciones que las necesarias para la adaptación al formato informatizado de esta prueba. A continuación se muestran ejemplos de la interfaz de acceso al CBFCE y de los distintos tipos de ejercicios de que consta el nuevo examen:



The image shows a login interface for the FCE exam. At the top, it says 'FCE USE OF ENGLISH' and 'First Certificate in English'. In the center, there is a 'Log in' box with the instruction 'Please type your details below and click SUBMIT.' Below this are two input fields: 'Candidate Number:' and 'Password:'. A 'SUBMIT' button is located below the password field. At the bottom left, there is the University of Cambridge logo and 'ESOL Examinations'. At the bottom right, it says 'Cambridge ESOL Level 1 Certificate in ESOL International 500/2705/0'.

**Figura 3.11.** Interfaz de acceso al nuevo CBFCE<sup>38</sup>.

---

<sup>38</sup> Extraída de <http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-info/computer-based-practice.html> , consultada el 12.12.2012.



Figura 3.12. Interfaz de instrucciones para los candidatos al CBFCE.



Figura 3.13. Ejemplo de ejercicio de opción múltiple, correspondiente a la sección de "Reading" del CBFCE.

Answer the question below.  
Type **120-150** words. You must use grammatically correct sentences with accurate spelling and punctuation in a style appropriate to the situation.

Candidate: Not available Candidate No: 47080532 time left: 80 mins

next ▶

**1**

You have received an email from your English-speaking friend, Sara, who is planning to open a restaurant. Read Sara's email and the notes you have made. Then write an **email** to Sara using all your notes.

**email**

**From:** Sara Martins  
**Sent:** 15th March 2009  
**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?*

**Say when and why**

*We want to find out what people cook at home every day. What's the best way for us to do that?*

**Suggest ...**

*We'd also like to go to some local restaurants which serve traditional food. Can you recommend one? — Yes, give details*

*When we open the restaurant in July, we'd like you to come. Will you be free? — No, because ...*

*Reply soon.*

Sara

To... Sara Martins  
Sent: 15th March 2009  
Subject: Re: Restaurant

Hi Sara,  
How are you? I just wanted to say hello and

Words: 12

WRITING Part 1: **1** Part 2: 2-6 END

Figura 3.14. Ejemplo de ejercicio de escritura de cartas informales y correos electrónicos, correspondiente a la sección de expresión escrita del CBFCE.

Read the text.  
Think of the word which best fits each space.  
Type the correct word in each space (13-24).

Candidate: Not available Candidate No: 47080532 time left: 44 mins

**The temple in the lake**

Lake Titicaca, often known as 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.

'The scientists have not yet had time to analyse the material sufficiently,' says project director Soraya Aubi. 'But some have **19** forward the idea that the remains date from this period **20** to the fact that there are very similar ones elsewhere.'

The expedition has so **21** this year made more than 200 dives into water 30

USE OF ENGLISH Part 1: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 Part 2: 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 Part 3: 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 Part 4: 35 36 37 38 39 40 41 42 END

Figura 3.15. Ejemplo de ejercicio de rellenar huecos, correspondiente a la sección de uso del inglés del CBFCE.

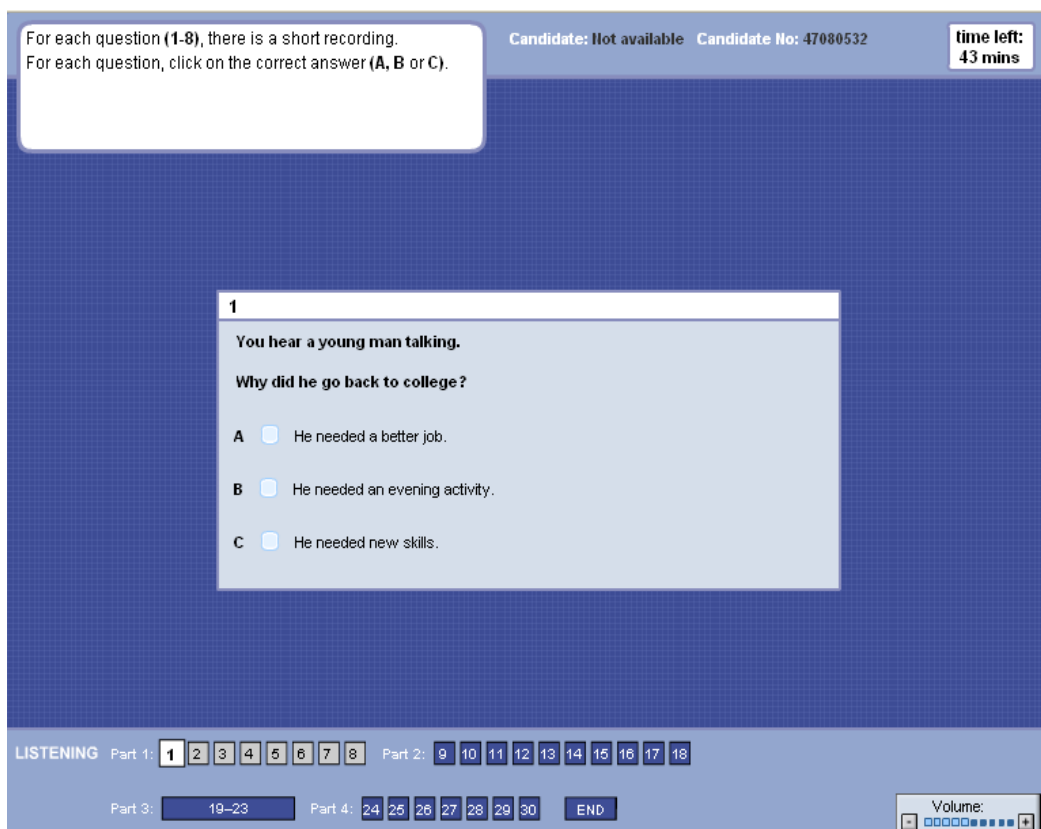


Figura 3.16. Ejemplo de ejercicio de rellenar huecos, correspondiente a la sección de comprensión oral del CBFCE.

### 3.5 Recursos *online* para la evaluación o autoevaluación en la preparación de la prueba del FCE

Existen numerosos recursos preparatorios para el FCE, como libros de texto, páginas web con ejercicios y consejos de examen, muestras de exámenes de años pasados del examen impreso, ejemplos del examen asistido por ordenador, aplicaciones móviles de práctica de examen, y el curso *FCE Online Course* de *InGenio*. De entre estos recursos, cabe destacar los modelos de examen de las ediciones anteriores (versión impresa), que ayudan a que profesores y candidatos puedan tener una idea más clara y concreta de la forma y estructura del examen, además del nivel y el tipo de ejercicios que se plantean. Además, desde octubre de 2012 FCE ESOL comercializa una aplicación de práctica de examen para iPhone denominada *FCE*

*Practice Tests*<sup>39</sup>, que sirve para la preparación de las secciones de comprensión escrita y oral, y de uso del vocabulario, del examen.

En cuanto a los libros de texto y a los cursos y páginas web de ejercicios y consejos, muchos de estos materiales han sido desarrollados gracias a la información proporcionada por el corpus *Cambridge Learner Corpus*<sup>40</sup>, incluido dentro del *Cambridge International Corpus* (CIC). Este corpus está formado por una colección de más de un billón de palabras de inglés auténtico, hablado y escrito, pertenecientes a una enorme variedad de textos almacenados en una base de datos disponible para consulta. El *Cambridge Learner Corpus* permite la consulta de más de 90.000 exámenes de ESOL, entre ellos los exámenes de FCE, e incluye consejos para estudiantes y profesores, incorporando además una sección en la que se proporciona ayuda específica para hispanohablantes en respuesta a las dificultades y errores más comunes, detectadas en dicho corpus. Según nos indica la propia página web del *Cambridge Learner Corpus*, sus utilidades principales son las siguientes:

1. Los diccionarios y los materiales de aprendizaje de gramática y de vocabulario de Cambridge, como también los materiales preparatorios para exámenes, y los libros de texto de inglés empresarial o general, han sido mejorados gracias a la información proporcionada por el corpus, permitiendo que ya no sea necesario basarse en la intuición para saber el la manera de escribir o de hablar de los estudiantes: basta con observar lo que cientos de hablantes de todo el mundo producen oralmente o por escrito, con lo cual los corpus contienen material auténtico que refleja el uso real.
2. Los profesores pueden enseñar a sus alumnos a hablar de un modo natural y, gracias a la gran cantidad de muestras recogidas y analizadas dentro de este corpus, es posible obtener información acerca de cualquier palabra o ítem de vocabulario, estructura o patrón gramatical, expresión lingüística... pudiendo también examinar la frecuencia y las palabras que aparecen o suelen aparecer a menudo junto a un término determinado (*collocations*).

---

<sup>39</sup> Disponible en <http://cambridgeapps.org/exams/fce-test.html>, consultada el 12.12.2012.

<sup>40</sup> Disponible en [www.cambridge.org/corpus](http://www.cambridge.org/corpus), consultada el 12.12.2012.

3. El corpus permite conocer y enseñar en primer lugar las palabras usadas más comúnmente.
4. La constante actualización del corpus hace que se pueda conocer el estado y el uso actual de la lengua, permitiendo al profesor priorizar en la gramática y el vocabulario más frecuentes, así como usar ejemplos auténticos que puedan resultar interesantes a los alumnos.
5. La gran variedad de tipos de materiales permite encontrar ejemplos adecuados pedagógicamente al nivel y necesidades de los estudiantes, tan naturales y realistas que, incluso adaptados a un grupo concreto de alumnos, pueden seguir siendo un reflejo del uso en contextos reales.
6. En la elección de los materiales también se han tenido en cuenta los intereses de los estudiantes (basándose en estudios de mercado), y se incluyen muestras de inglés oral, no solamente escrito.
7. El uso de corpus facilita el aprendizaje de aspectos importantes de la comunicación social, lo cual resulta en materiales centrados en las características de la comprensión y expresión oral que permiten una comunicación más efectiva.
8. En la parte correspondiente a la gramática, el examen detallado de ejemplos de inglés oral es complementado por ejemplos de inglés escrito, y las diferencias entre ambos se ponen de manifiesto.
9. La instrucción puede basarse en los ejemplos más recientes de exámenes, gracias a que el corpus permite un acceso directo a los exámenes de Cambridge ESOL.
10. El corpus señala los aspectos en que las diferentes comunidades de hablantes tienen mayores dificultades, permitiendo al profesor atajar los problemas, al señalar qué palabras o estructuras gramaticales han de recibir más atención, haciendo menos hincapié en aquellos aspectos en que los estudiantes presentan menos dificultades.
11. Gracias a que el corpus localiza y codifica los errores cometidos en los diferentes tipos de exámenes, se pueden observar los errores que los candidatos cometen con mayor frecuencia en los diferentes niveles, y de este modo se pueden buscar materiales específicos que cubran las áreas señaladas como problemáticas.



En relación a los puntos 10 y 11 que acabamos de enumerar, es importante señalar el modo en que los aspectos más problemáticos en el caso de los candidatos hispanohablantes son tratados en el programa de preparación y evaluación. Con el fin de favorecer la superación de los aspectos en que los miembros de esta comunidad de hablantes tienen más dificultades, está prevista la incorporación al programa de una serie de ejercicios destinados a este fin, en que no sólo se pretende practicar los aspectos difíciles a nivel de vocabulario, pronunciación, construcciones gramaticales, ortografía, etc. para que sean adquiridos de una manera inconsciente, sino que se busca que haya un esfuerzo adicional por parte del alumno con el fin de superar estas dificultades. Este esfuerzo consciente puede ser en gran medida favorecido por los consejos proporcionados a través del programa a modo de recordatorios previos a la tarea y/o de *feedback* adaptado a los errores concretos del candidato. Algunos de los errores más comunes de los hispanohablantes que se sometieron a la prueba de FCE en ediciones pasadas son los siguientes (Capel, 2009):

1. Errores de ortografía en determinadas palabras, principalmente aquellas con consonantes dobles que poseen un equivalente similar en español, con consonantes simples.
2. Errores en el uso de conectores y de palabras de enlace entre varias oraciones.
3. Falta de variedad en el uso de los diferentes tiempos verbales o confusión entre diversos tiempos por interferencia de la L1.
4. Errores ortográficos en los tiempos verbales, principalmente en los del pasado.
5. Falta de conclusión en las redacciones, o final inadecuado de una historia.
6. Poca variedad en cuanto al uso de adverbios, y errores en su posición en la oración.

Aunque el uso de las muestras de examen proporcionadas por *Cambridge ESOL* que antes mencionábamos puede ser muy beneficioso a la hora de practicar diversos aspectos del examen y de familiarizarse con sus contenidos y estructura, dichas

muestras tienen algunos inconvenientes. En primer lugar, su número es limitado, y aun más si tenemos en cuenta que la estructura y los contenidos del examen fueron modificados y actualizados en 2008, con lo que las muestras de exámenes anteriores a esa fecha no son un fiel reflejo de los contenidos y estructura actuales del FCE. Además, las muestras de exámenes pasados disponibles hasta la fecha corresponden al formato impreso y no al informatizado, por lo que no permiten los candidatos que opten por realizar la prueba informatizada hacerse una idea exacta de las características del nuevo formato del examen, ni familiarizarse con el mismo. Lo más parecido a dichas muestras de examen, disponible en la actualidad en la página web de Cambridge ESOL, son los ejemplos del CBFCE que dicha web proporciona, que podrían calificarse como útiles a la hora de conocer las características del examen, pero insuficientes a la hora de prepararse para el mismo y de prever los resultados que los candidatos obtendrían en el CBFCE. El programa *FCE Online Tester* pretende suplir esta carencia de materiales que proporcionen una preparación completa para el CBFCE y que proporcionen a los candidatos la posibilidad de predecir sus resultados en dicho examen. Además, el *Tester* permite a los candidatos familiarizarse con el nuevo formato mediante la práctica de las tareas asistidas por ordenador propuestas, permitiendo, asimismo, tanto a alumnos como a profesores, prever no sólo el nivel lingüístico que los alumnos poseen y el nivel exigido para completar las tareas satisfactoriamente, sino también el nivel necesario de competencia en el uso del ordenador que la prueba requiere.

En cuanto a las páginas web<sup>41</sup> que proporcionan información detallada y ejercicios de preparación para el FCE, así como consejos y bibliografía útil, éstas pueden ser consideradas como una ayuda extra o complementaria para la preparación del examen, pero su uso, de manera aislada y sin el respaldo de un profesional cualificado u otro tipo de materiales y recursos más completos, no proporciona garantías de preparación completa, ni tampoco garantiza la superación de la prueba. De nuevo, estos inconvenientes pueden ser salvados por cursos *online* que proporcionen una preparación completa y adecuada para el examen FCE, ofreciendo

---

<sup>41</sup> Entre ellas, se incluyen [www.itests.com](http://www.itests.com); <http://www.candidates.cambridgeesol.org>; <http://www.ukstudentlife.com/English/Exams/Oral.htm>; y <http://www.britishcouncil.org/es/spain-exams-information-for-centres-and-teachers-2.htm>; consultadas el 12.12.2012.

una gran variedad de ejercicios que atiendan a la práctica de las cuatro destrezas básicas, tanto de manera individual como integrada, teniendo el alumno la doble posibilidad de seguir el curso guiado por un profesor/tutor, o bien en la modalidad de autoaprendizaje en que el estudiante guía su propio aprendizaje.

Por su parte, el curso preparatorio *InGenio FCE Online Course*, desarrollado por Antonio Martínez Sáez en el seno del grupo de investigación CAMILLE, incluye la posibilidad de ser usado en conjunción con el programa *FCE Online Tester*, con lo que resulta especialmente relevante en este trabajo de investigación. Se trata de un curso cuyos contenidos y ejercicios han sido diseñados y evaluados recientemente, como pasos previos antes de proceder a la fase de implementación (Martínez Sáez et al., 2010). El curso es accesible a través de la Web, quedando así todos sus contenidos disponibles en el sistema *InGenio*, constituyendo un curso de nivel B2 y de preparación para el FCE que se suma así a los ya disponibles, entre los que se incluyen: *Intermediate Online English*, Valencià Interactiu – Grau Mitjà, y CALL@C&S. Del mismo modo, *InGenio* no incorporaba hasta la fecha ningún programa de preparación y evaluación destinado a la preparación y práctica de exámenes informatizados, con lo que el *Tester* podrá sentar un precedente y servir de ejemplo para futuros programas de características similares en *InGenio*, lo cual es un argumento más a favor de su creación. Dicho proceso de creación será descrito paso a paso a continuación, como también serán descritos los recursos y herramientas empleadas en la parte experimental, y los resultados obtenidos tras las fases de implementación y validación de los diferentes recursos.



## Capítulo 4:

### El programa *InGenio FCE Online Tester*

---







#### 4. EL PROGRAMA *INGENIO FCE ONLINE TESTER*

##### 4.1 El *Tester* como componente de *InGenio*

El *FCE Online Tester*<sup>42</sup> es uno de los recursos para la enseñanza y aprendizaje de lenguas creados a través del sistema *InGenio*, la herramienta de autor / gestor de contenidos plurilingüe *online* desarrollada en el seno del grupo de investigación CAMILLE de la Universitat Politècnica de València, que dirige la Dra. Ana Gimeno Sanz. Dicho grupo de investigación, que lleva trabajando en el desarrollo de componentes educativos multimedia desde principios de los 90, inició a finales de esa misma década el proyecto de I+D+I *InGenio*, subvencionado en su totalidad por la UPV y que culminó con la creación del sistema del mismo nombre. *InGenio* surgió como respuesta a la creciente demanda de materiales innovadores y de calidad para el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras (Gimeno Sanz, 2005; 2006). Se trata de un sistema accesible a través de la Web que permite diseñar e implementar cursos *online* “a medida”, de modo que las preferencias y necesidades concretas de cada estudiante puedan ser satisfechas (Gimeno Sanz, 2007).

---

<sup>42</sup> Se puede acceder al módulo 1 del programa y del curso *InGenio FCE Online Course & Tester* a través de la dirección web: <http://camlleweb.upv.es/camlle/cursos>, con los datos correspondientes al usuario temporal, esto es, introduciendo la palabra “ficticio” en los campos “nombre de usuario” y “contraseña”. De este modo, se pueden visualizar los contenidos del mismo modo que los ven los usuarios registrados, aunque sin acceso al apartado de evaluación de que éstos disponen.

El sistema consta de cuatro módulos: la herramienta de autor en sí, la plataforma de implementación a través de la cual se imparte o se realiza cada curso, un sistema de “tutorización” *online*, y un módulo destinado a que los autores de contenidos puedan adaptar recursos y materiales de la manera que crean más conveniente para así favorecer el aprendizaje y la adquisición de diversos aspectos de la lengua por parte de los estudiantes (Gimeno Sanz, 2008), mediante el gestor de contenidos. Dicho gestor de contenidos permite organizar los componentes multimedia y los materiales (objetos de aprendizaje) de acuerdo con diferentes parámetros, como el idioma, el nivel, las destrezas, el grupo a quien van dirigidos, etc. creando de este modo un completo fondo de ejercicios y recursos multimedia (Gimeno Sanz, 2009c). A continuación, se muestra la interfaz de acceso al sistema *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

**Figura 4.1.** Interfaz de acceso a la plataforma *InGenio*.

Además, en el sistema *InGenio* el módulo correspondiente a la herramienta de autor es accesible a través de la Web, y tiene la capacidad de gestionar bases de datos desde un servidor remoto que permite diseñar y publicar materiales didácticos acordes con las necesidades concretas de los estudiantes a quienes van dirigidos (Gimeno Sanz, 2002). *InGenio* viene permitiendo desde hace varias décadas el desarrollo y la



utilización de cursos como: *Intermediate Online English*, un curso de inglés de nivel intermedio para ejercitar la comprensión oral y escrita a través del aprendizaje autónomo; *Valencià Interactiu – Grau Mitjà*, un curso preparatorio para el examen oficial del valenciano de nivel intermedio; *Español Interactivo®*, un curso de español nivel básico; *Español en marcha®*, un curso de español nivel intermedio; y los cursos de Checo y Eslovaco del proyecto europeo *CALL@C&S*<sup>43</sup>. A estos cursos hay que sumar dos recursos recientemente desarrollados e implementados: el *FCE Online Tester*, descrito a lo largo del presente trabajo; y el *FCE Online Course*, desarrollado por Antonio Martínez Sáez, a través de las diferentes plantillas predeterminadas ofrecidas por *InGenio*, poseedoras de una gran flexibilidad (Gimeno Sanz et al., 2011), y que también han sido utilizadas en el desarrollo del *Tester*, programa desarrollado por la autora de la presente tesis doctoral para cuyo diseño gráfico y apoyo técnico se ha contado, además, con la colaboración del ingeniero informático Roberto González Cardenete. Las portadas de ambos recursos se muestran a continuación:



Figura 4.2. Interfaz de la portada de los materiales *FCE Online Course & Tester, Module 1*.

<sup>43</sup> Información disponible en la página Web del grupo CAMILLE, <http://camilleweb.upv.es/camille>, consultada el 12.12.2012.

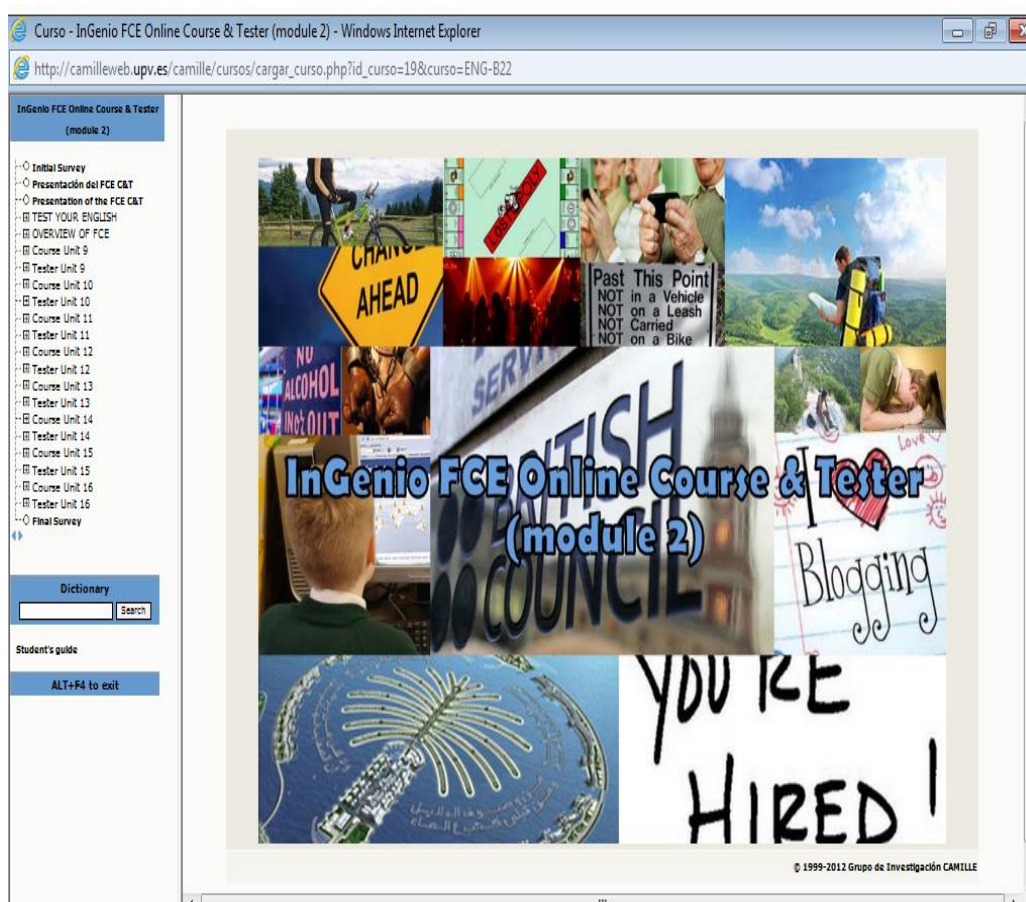


Figura 4.3. Interfaz de la portada de los materiales *FCE Online Course & Tester, Module 2*.

El programa se ha desarrollado teniendo en cuenta las características de la plataforma empleada, como son las diferentes plantillas. Estas plantillas, ofrecidas por *InGenio*, han sido utilizadas en el diseño y la creación de los diferentes materiales prácticos de cada uno de los recursos desarrollados, con el fin de dar respuesta a la creatividad y soluciones específicas que decidiera adoptar un profesor/autor/editor de contenidos, lo cual es favorecido por el hecho de que tanto vídeos como gráficos, archivos de audio y textos puedan ser incorporados en cada uno de los ejercicios a través de dichas plantillas. Además, a través de *InGenio* es posible organizar los componentes multimedia de acuerdo con una serie de criterios básicos, como el idioma, el nivel y el grupo a quien van dirigidos, gracias a la aplicación de “gestor de contenidos” de que dispone. A través de este gestor de contenidos, el usuario redactor puede acceder a los materiales y crear una base de datos desde la que se pueden compartir y seleccionar dichos materiales (Gimeno Sanz, 2009a). A continuación, se

muestran dos capturas de pantalla de la plantilla de edición y creación de ejercicios en modo redactor, con el texto convertido al lenguaje HTML<sup>44</sup>, en el caso de la primera:

Ejercicio			
Tipo	Id	Descripción	
0	Descripción	5761	An email to a reporter - Writing -

Sección:

Descripción:

Enunciado:

```
<div align="justify">You <strong>must</strong> answer this question. Write your answers in <strong>120 – 150</strong> words in an appropriate style.<br>
1 You are helping to organise a concert in your town. The local Youth magazine is sending a reporter, Cindy Orwell, to the concert. You have received an email from Cindy Orwell. Read Mrs Orwell's email and the notes you have made (in italics). Then write an email to Mrs. Orwell, using all your notes.</div>
```

Texto posterior:

```
<p> Write your <strong>email. </strong>You must use grammatically correct sentences with accurate spelling and punctuation in a style appropriate for the situation.</p>
```

Contenido:

```
<br>
<p><strong> Email </strong></p>
<p><strong> From: </strong> Cindy Orwell</p>
<p><strong> Sent: </strong> 01st October</p>
<p><strong> Subject: </strong> concert in town</p>
<p> I am pleased to say that I an able to come to your town on January 7th. Our readers are always interested in events like these. <em>(Good!) </em></p>
<p> I would be grateful if you could give me a little more information about the concert. What kind of music will be performed? <em>(Describe the concert). </em></p>
<p> I will need to take some photographs, so could you tell me when I will have the best opportunity to do this? <em>(Suggest...) </em></p>
```

Figura 4.4. Captura 1 de la plantilla de creación y edición de ejercicios de *InGenio*.

<sup>44</sup> HTML son las siglas de *HyperText Markup Language* (lenguaje de marcado de hipertexto), que hacen referencia al lenguaje de marcado predominante para la elaboración de páginas web que se utiliza para describir y traducir la estructura y la información en forma de texto, así como para complementar el texto con objetos tales como imágenes.

The screenshot shows a web-based interface for creating and editing exercises. It is organized into several sections:

- Atributos:** Contains three dropdown menus: 'Tipo de clip:' set to 'Ninguno', 'Auto iniciar clip:' set to 'No', and 'Limitar tiempo/segundos'. Below these is a checkbox 'El alumno puede subir archivo:' which is currently set to 'No'.
- Ficheros de imagen:** Shows 'No cargado' and a file selection area with an 'Examinar...' button and a 'Transferir imagen al servidor' button.
- Fichero de audio/vídeo:** Shows 'No cargado' and a file selection area with an 'Examinar...' button and a 'Transferir fichero de audio/vídeo' button.
- Diccionario:** Features a text input field and a 'Generar etiqueta' button.
- Enlaces de audio:** Shows 'No cargado' and a file selection area with an 'Examinar...' button and a 'Transferir fichero de audio' button.

Figura 4.5. Captura 2 de la plantilla de creación y edición de ejercicios de *InGenio*.

Tal y como se observa en las capturas anteriores, las plantillas de creación y edición de ejercicios son muy fáciles de usar, y permiten a los autores o editores de contenidos identificar fácilmente los ejercicios, de manera que puedan acceder a ellos rápidamente siempre que así lo deseen. Además, permiten al autor decidir si quiere agregar límite de tiempo, auto-inicio del clip, permitir al alumno subir archivos, cargar ficheros de imagen, audio o vídeo, y habilitar o no el diccionario.

#### 4.2 Contenidos, estructura y modalidades de evaluación del programa

Por tratarse de un programa dirigido a la preparación del examen del FCE, los contenidos, el nivel y la estructura del mismo han sido en gran medida determinados por la estructura y por los contenidos del propio examen de inglés. Así, los ejercicios propuestos corresponden a las destrezas evaluadas en el FCE: comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral, incluyéndose también una parte dedicada al “uso de la lengua”, la cual se corresponde con la parte de gramática y

vocabulario. La división en cinco apartados, correspondientes a las cinco secciones de las que consta el FCE, se hace partiendo de la base de que una mayor similitud con el examen en cuanto a contenidos y estructura podrá mejorar los resultados de los candidatos, que se sentirán más cómodos a la hora de enfrentarse al examen, por haber podido tanto familiarizarse con su formato, como practicar destrezas similares a las que serán evaluadas, a través de ejercicios semejantes a los propuestos en el examen del FCE. Con el fin de proporcionar información detallada sobre la evolución de los estudiantes, el programa de preparación y evaluación incluye un apartado accesible a través de la Web que permite al profesor (tutor) o al estudiante supervisar el trabajo realizado y comprobar la evolución del aprendizaje, a través de la plantilla correspondiente al “informe de evaluación del estudiante”, que se muestra a continuación:

InGenio FCE Online Course & Tester (module 1)			
Unit	Language	Level	Date of assessment
TU 1 - Paper 3, Part 1			11/10/2011

		Rate of efficiency	0 %	100 %
<b>Exercises that can be assessed:</b>	1	100.00 %		
<b>Completed exercises that can be assessed:</b>	1			
<b>Total unit value:</b>	1	91.00 %		
<b>Student mark:</b>	0.91			
<b>Total time:</b>	6m : 58s			

Tester Unit 1 - Paper 3, Part 1 - Allergies - Use of English			
Value: 1	Time: 6m : 58s	Mark:	<b>0.91</b>
Correct : 11	Incorrect : 1	Rate of efficiency: 91%	

The unit has been assessed and the results have been transferred to the server		
--	--	--

Figura 4.6. Informe de evaluación del estudiante en InGenio.

En cuanto a los contenidos, en el caso del curso que precede al *Tester, InGenio FCE Online Course*, hasta el momento se encuentran disponibles principalmente contenidos teóricos y prácticos, junto con actividades destinadas a la práctica y la familiarización con el examen, respetando la tipología de ejercicios incluidos en el examen oficial. También se han introducido ejercicios complementarios centrados en puntos concretos -gramaticales, léxicos, fonéticos, etc., con el fin de fomentar la práctica de aquellos aspectos lingüísticos que más dificultades planteen, además de contenidos técnicos específicos de cada una de las licenciaturas de la UPV. A continuación, se introducirán una serie de contenidos teórico-prácticos de especialidad, con ejercicios relacionados con temas científico-técnicos relativos a las diferentes ingenierías que se imparten en la UPV; dichos ejercicios se engloban dentro de las disciplinas de Lenguas para fines específicos (LFE) y de Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). El diseño del programa propiamente dicho se ha efectuado mediante la creación de una base de datos a través de la cual es posible acceder a corpus de textos y a ejercicios previamente introducidos, actualizados de manera periódica, susceptibles de ser usados en diversas combinaciones a petición del estudiante o del tutor. De este modo, será posible realizar a partir de ellos simulaciones de examen que emulan el entorno del FCE en términos de formato, tipología de ejercicios y tiempo disponible para la realización del mismo, permitiendo igualmente la práctica de las diferentes destrezas requeridas para la superación del examen (Gimeno Sanz et al., 2011).

La práctica y preparación se basaría principalmente en la realización de ejercicios *online* de nivel B2, la gran mayoría de los cuáles tiene una tipología semejante a la de los propuestos en el examen de FCE, y también de tipologías complementarias para fomentar contenidos específicos. Además, dicha práctica y preparación serían facilitadas por las múltiples utilidades de la plataforma *InGenio*: enlaces externos, explicaciones concretas que emergen automáticamente, creación de diccionarios específicos, etc.; mientras que la realización de simulaciones del examen FCE permitiría al candidato predecir sus resultados en la prueba, conocer si su preparación para el examen es la adecuada, así como localizar aquellas áreas lingüísticas que presentan mayores dificultades, para así poder mejorar antes de la realización de la prueba, de cara a obtener mejores resultados. Si bien la apariencia gráfica no será idéntica, sí se

respetarán, como decíamos, las tipologías de ejercicios incluidas en el examen, con lo que dicho programa resultaría útil no sólo en cuanto a la práctica y evaluación de los contenidos tomando como modelo la estructura del examen oficial, sino también en cuanto a la adaptación de los estudiantes y a su familiarización con el formato informatizado que viene siendo utilizado desde enero de 2010.


Lo anteriormente expuesto sería posible mediante el uso de las plantillas predeterminadas de las que *InGenio* dispone, que habrían sido previamente adaptadas a los requerimientos, formato y características concretas del examen FCE. Estas plantillas *“aseguran variedad, coherencia, consistencia y riqueza”* y se caracterizan por *“ser lo más abiertas y flexibles posible con el fin de apoyar el diseño de actividades creativas e imaginativas en lugar de restringir y confinar los contenidos durante el proceso creativo”* (Gimeno Sanz, 2006: 5). Además, dichas plantillas permiten la creación de diversos tipos de ejercicios, susceptibles de ser adaptadas o modificadas por los autores de contenidos a los que previamente se les haya concedido permiso para hacerlo. Las principales plantillas corresponden a ejercicios de observación, ejercicios de vídeo, ejercicios de opción única con solución única en un menú desplegable, ejercicios de opción múltiple con solución única de entre varias opciones, ejercicios de opción múltiple con solución múltiple, ejercicios de rellenar huecos, ejercicios de ordenación de palabras o frases, ejercicios pasivos de respuesta única a través de una imagen *clicable*, ejercicios activos de respuesta múltiple a través de una imagen *clicable*, ejercicios de texto libre, dictado, ejercicios de asociación y pasatiempos. A continuación se muestran dos ejemplos de ejercicios creados a partir de plantillas de *InGenio*:

Tester Unit 6 - Paper 3, Part 2 - Who were the pilgrims - Use of English ID:617

**OPEN CLOZE.** For questions 1 – 12, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only one word in each gap.

### Who were the pilgrims?

(Based on a text by Claire Powell and Dave Collett)



There are many legends surrounding the pilgrims. In 1 , they were real people, and their story begins in England in the 16th 2 . A congregation of religious dissidents in Nottinghamshire believed the Church of England did not act in accordance 3  the teachings of the Bible so they established a church of 4  own. At that 5  the church and state were one, so 6  a separatist was considered an act of treason. The congregation had no 7  but to leave their motherland. They fled to Holland 8  they could worship as they liked. Unfortunately life was hard there, so they decided to emigrate 9  the English colonies in North America. 10  1620, aboard a ship called the Mayflower, they 11  sail across the Atlantic.

Tester Unit 6 - Paper 3, Part 2 - Who were the pilgrims - Use of English


1/1 << < > >> 


Figura 4.7. Ejemplo de ejercicio de uso del inglés, creado con la plantilla de “rellenar huecos” de InGenio, extraído del FCE Online Tester – Module 2.

Tester Unit 12 - Paper 1, Part 3 - Urban legends - Reading ID:6358

**MULTIPLE MATCHING.** You are going to read different false urban legends that are circulating on the Internet relating to cars and crime. For questions 1-15, choose from the story (A-D). Each story may be chosen more than once and they might be used more than once for the same question.

### Urban legends

**A Unmarked car**



It was the Saturday before New Year's and it was about 1 pm in the afternoon. Lauren was driving from Winchester to visit a friend in Warrenton. Lauren was actually following behind a state police car shortly after she left Winchester and was going just over 65 mph since she was following behind him. An unmarked police car pulled up behind her and put his lights on. My friend and her husband have always told them never to pull over for an unmarked car on the side of the road, but rather wait until they get to a gas station, etc. So Lauren actually listened to her parents' advice, and promptly called the police on her cell phone to tell the dispatcher that she would not pull

Tester Unit 12 - Paper 1, Part 3 - Urban legends - Reading


1/1 << < > >> 

Figura 4.8. Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita creado con la plantilla de “unión múltiple” de InGenio, extraído del FCE Online Tester – Module 2.



El *Tester* consta de dos módulos, el Módulo 1 (ver anexo digital 1) y el Módulo 2 (ver anexo digital 2), estando cada uno de dichos módulos compuesto de ocho unidades. Además, el programa se presenta en dos formatos diferentes: como componente integrado y usado en conjunción con el *Online FCE Course*, y como recurso independiente. En el primer caso, en que el programa es usado en conjunción con el *Online FCE Course*, dentro del cual estaría integrado, existen dos tipos de unidades: de evaluación general, el primero; y de evaluación y preparación específica, el segundo.

El primer tipo de unidades es, como decimos, más reducido y más específico, ya que consiste en una serie de ejercicios, ejemplos y modelos centrados cada uno de ellos en una destreza específica. Además, se proporcionan consejos de estudio y de preparación de exámenes oficiales de nivel B2 (como puede ser el FCE), así como referencias y enlaces a los materiales de consulta pertinentes y a otros recursos, en formato impreso y electrónico, que pudieran ser de utilidad para la preparación y práctica específica de cada una de las destrezas, tanto a la hora de realizar dicha práctica y preparación de manera separada, como para conectar y relacionar una destreza en concreto con el resto de destrezas y habilidades de nivel B2.

El segundo tipo, más amplio y general, consiste en unidades compuestas fundamentalmente por ejercicios de práctica y de evaluación de las diferentes destrezas, a través de los cuales se adquirirán y evaluarán conocimientos y habilidades de nivel B2, siendo éstos tanto los que figuran entre los descriptores del MCERL como los evaluados en exámenes oficiales de dicho nivel, como el FCE. Tras realizar los ejercicios correspondientes, los estudiantes recibirían el *feedback* correspondiente, tanto de tipo general como específico, y serán referidos a los contenidos teóricos apropiados en cada caso, dependiendo del área en que cada uno de los estudiantes presente dudas o dificultades.

Ambos tipos, general y específico, se organizan en el *Tester* integrado del siguiente modo: El programa está compuesto por 16 unidades de evaluación y de preparación, intercalándose el primero tipo ( con unidades que tratan diferentes temas de interés

para los futuros usuarios del mismo, esto es, estudiantes de carreras científico-técnicas de la UPV, tanto generales como específicos) con el segundo tipo (con unidades centradas cada una de ellas en una destreza específica diferente en cada caso, al tiempo que se les proporcionan a los estudiantes consejos de examen y estrategias de estudio, así como un amplio número de ejercicios de práctica, y de ejemplos y modelos). La siguiente tabla muestra el esquema organizativo de las unidades, proporcionando visión general de los contenidos y de las destrezas tratadas en cada una de ellas:

Unidades y Contenidos del <i>Tester</i> integrado (Módulo 1 y Módulo 2)				
Unidad	Título	Contenidos	Destrezas	Temas generales
1	<b>You are what you eat</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R–W–UoE–L–S	Alimentación y salud, tiempo libre.
2	<b>It's all about business</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R–W–UoE–L–S	Consumismo, economía, ética en los negocios.
3	<b>Move it or lose it</b>	Explicación, ejemplos, modelos, ejercicios <b>lectura</b> . Consejos examen/Estrategias. Ref. otros materiales.	<i>Reading /</i> Comprensión escrita.	Las destrezas de comprensión escrita: teoría y práctica. Salud, estilo de vida activo y saludable.
4	<b>Save the Planet</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R–W–UoE–L–S	Ecología, sostenibilidad, activismo, naturaleza.
5	<b>Let the beat rock!</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R–W–UoE–L–S	Música, baile, diversión y expresión a través de la música, industria musical.
6	<b>It's a small world</b>	Explicación, ejemplos, modelos, ejercicios <b>escritura</b> . Consejos examen/Estrategias. Ref. otros materiales.	<i>Writing /</i> expresión escrita	Tradiciones y celebraciones, culturas mundo en general y países de habla inglesa.
7	<b>I need a holiday!</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R–W–UoE–L–S	Viajes, vacaciones, tiempo libre, turismo ético y ecológico.
8	<b>Hi-tech</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R–W–UoE–L–S	Tecnología, lo antiguo y lo moderno, aspectos técnicos de especialidad, medios de transporte.
9	<b>The Social Web</b>	Explicación, ejemplos, ejercicios <b>uso del inglés (gramática y vocabulario)</b> . Consejos examen/Estrategias. Ref. otros materiales.	Use of English / Uso del inglés (gramática y vocabulario).	La WWW, internet, las TIC, los nuevos modos de comunicación y los cambios sociales relacionados.

10	<b>Life in colour</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R-W-UoE-L- S	Arte, manifestaciones artísticas del presente y del pasado.
11	<b>A great story</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R-W-UoE-L- S	Películas, libros, ficción y realidad, fenómenos paranormales.
12	<b>Mind your language</b>	Explicación, ejemplos, modelos, ejercicios <b>comprensión oral</b> . Consejos examen/Estrategias. Otros materiales.	Listening / Comprensión oral	Lenguaje y comunicación, el inglés como lengua internacional, <i>world englishes</i> .
13	<b>Nothing but the truth</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R-W-UoE-L- S	Delitos, cuestiones de seguridad personal e informática, prevención de riesgos y de delitos.
14	<b>Working for a living</b>	Ejercicios. <i>Feedback</i> . Descripción examen.	R-W-UoE-L- S	Estudios, trabajo y profesiones, futuro profesional
15	<b>We are family</b>	Explicación, ejemplos, modelos, ejercicios <b>expresión oral</b> . Consejos examen/Estrategias. Otros materiales.	Speaking / Expresión oral	Relaciones familiares, amigos y compañeros sentimentales, animales y mascotas.
16	<b>TEST YOURSELF</b>	Simulaciones de exámenes oficiales, con ejercicios combinados aleatoriamente o escogidos por nivel.	R-W-UoE-L- S	Todos los temas de las unidades anteriores.

**Tabla 4.1.** Esquema de unidades, contenidos, destrezas y temas del *Tester*.

En cuanto a las modalidades de aprendizaje que el entorno de aprendizaje *InGenio* ofrece, éstas son tanto aprendizaje autónomo como autoaprendizaje, pudiendo por tanto dicho aprendizaje contar o no con la figura de un tutor, tal y como se explicó anteriormente en el apartado 4 del presente trabajo. En el diseño de los materiales, la diferencia entre ambos tipos de aprendizaje se tiene muy en cuenta y se refleja, por ejemplo, en el hecho de que los materiales destinados al aprendizaje autónomo se esfuerzan por presentar la mayor variedad de recursos posible con el fin de fomentar el

aprendizaje sin tutor, en que el estudiante se apoye en gran medida en los materiales de referencia, las explicaciones adicionales, las lecturas extra, la autoevaluación, etc.; mientras que en el caso del aprendizaje guiado, además de los materiales que acabamos de mencionar, se incluirían asimismo materiales de apoyo para el instructor, como una guía para el profesor, informes detallados del desempeño y de la evolución de los estudiantes, como el mostrado anteriormente (Figura 10.1), u otros dispositivos de seguimiento (Gimeno Sanz, 2008: 54). En relación a la figura del tutor, cabe señalar la observación de Colpaert (2006) de que, mientras que algunos profesores temen que la tecnología pueda remplazarlos, otros ven con claridad las oportunidades ofrecidas por su nuevo papel y por el efecto pedagógico de tareas tales como el análisis de errores, el *feedback* escalonado, la evaluación, etc., beneficios que han de estar presentes en cursos bien diseñados.

#### 4.3 Fases de desarrollo e implementación del programa

La función principal de este programa será permitir la realización de pruebas de evaluación y autoevaluación *online* de nivel B2, de acuerdo con las exigencias del examen FCE y, más concretamente, de su versión informatizada CBFCE, siendo susceptible de ser utilizado conjuntamente con el curso *online* de preparación para dicho examen, en cuyo caso constituiría la parte final del curso. Este programa se ha servido de los últimos avances en ALAO, siguiendo la línea de creación de recursos, objetos de aprendizaje (OA) y materiales educativos multimedia (MEM) para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas extranjeras, con especial atención a dos modalidades de aprendizaje tratadas en la primera parte del presente trabajo: el autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo.

El programa *FCE Online Tester* está destinado, como decimos, a la evaluación como a la autoevaluación en línea de los estudiantes que se estén preparando para la prueba de FCE en general y, en particular, de aquellos que previamente realicen la parte teórico-práctica del curso *FCE Online Course*. Además, el programa puede usarse también para conocer el nivel previo de los candidatos -antes de la realización del

curso- para luego compararlo con el nivel alcanzado tras la realización del mismo. En su faceta autoevaluativa, el *Tester* posee el doble objetivo de, por un lado, preparar a los estudiantes para la prueba del FCE, que corresponde al nivel B2 exigido para los licenciados en todas las carreras técnicas de diversas universidades donde el Plan Bolonia ha entrado en vigor, como la UPV; y, por otro lado, poner a los alumnos en una situación parecida a la que vivirán a la hora de afrontar el examen, y así hacerles ver en qué aspectos concretos tienen mayores dificultades, dándoles la posibilidad de trabajarlos antes de la realización de la prueba para, de este modo, atajar las dificultades, mejorar los resultados, y hacer que desarrollen una mayor autonomía, al convertirles en elementos activos y responsables de su propio proceso de aprendizaje. Además, se pretende dar al candidato una mayor seguridad a la hora de afrontar la prueba de FCE, haciendo que sea consciente de sus posibilidades y limitaciones, y permitiendo que sepa de antemano, de un modo aproximado, cuáles serán sus resultados en dicha prueba, lo cual podría influir muy positivamente en su actuación durante el examen, reduciendo sus niveles de ansiedad.

En su faceta evaluadora, este programa puede ser usado asimismo para generar elementos de evaluación en línea, proporcionando una valiosa información disponible en todo momento para el profesor o profesora encargada del curso, la cual le permitiría observar y evaluar de forma detallada e individualizada el progreso de cada uno de los alumnos. Este último aspecto es de gran utilidad en los casos en que dicho programa es utilizado no sólo para la preparación del examen del FCE, sino también como herramienta didáctica y de evaluación en sí misma. Por otro lado, a través del pequeño y breve test que adelantábamos, y que es similar al que aparece en la página Web de *Cambridge ESOL*<sup>45</sup>, el estudiante podrá saber el nivel de que parte antes de realizar el curso, y podrá compararlo posteriormente con el nivel alcanzado al finalizar el curso. Una vez completados todos los ejercicios del curso, el candidato podrá proceder a realizar una serie de simulaciones de examen FCE generadas por el propio programa. Previamente, se habrá recopilado un gran número de textos de nivel B2 de inglés en un corpus extenso accesible a través de una base de datos que incluirá una serie de ejercicios creados a partir de cada uno de los textos del corpus, en su mayoría,

---

<sup>45</sup> Disponible en <http://www.candidates.cambridgeesol.org>, consultada el 12.12.2012.

o bien creados de manera más o menos independiente sin hacer referencia a textos concretos, siendo los ejercicios dependientes de textos más abundantes que los independientes –pues en el FCE los ejercicios relativos a textos son la inmensa mayoría. Las simulaciones serán generadas a petición del tutor o del usuario una vez realizado el curso, y el amplio número de textos y de ejercicios introducidos en la base de datos permitirá realizar simulaciones muy variadas, gracias al extenso número de combinaciones posibles de ejercicios, que podrán hacerse aleatoriamente.

En el diseño de este programa de preparación y evaluación, hemos dividido el proceso en las siguientes fases: recopilación y revisión bibliográfica; definición teórica y conceptual; análisis de la estructura, el contenido y el nivel lingüístico del CBFCE; análisis de los materiales disponibles para la preparación del CBFCE, con especial atención a los materiales didácticos *online*; creación del corpus de textos y de la base de datos donde almacenar y desde donde acceder y compartir los diversos materiales; desarrollo del programa de preparación y evaluación propiamente dicho, a través de la recopilación de los diferentes textos, agrupados en un extenso corpus, y la creación de los distintos tipos de ejercicios para la práctica y el desarrollo de cada una de las destrezas, además de los materiales y contenidos adicionales (consejos sobre estrategias de aprendizaje y de realización de exámenes, consejos para evitar la ansiedad ante el examen, errores comunes a evitar, consejos para el profesor o profesora, enlaces a páginas Web interesantes...); adaptación de los ejercicios del FCE a las plantillas de *InGenio*; adaptación de los contenidos al contexto científico-técnico de la UPV y del Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE o CLIL<sup>46</sup>); la publicación del programa en el Sistema *InGenio*, incluyendo la puesta en práctica y seguimiento con alumnos que habrán de llevar a cabo las diferentes tareas y actividades propuestas, a modo de preparación para el FCE; y, por último, la validación de los contenidos y ejercicios, una vez realizada la puesta en práctica con los alumnos. A estas fases seguiría una fase adicional de introducción de las mejoras pertinentes, a partir de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica con los alumnos; y de ampliación del número de tareas y ejercicios propuestos, junto con la introducción de

---

<sup>46</sup> Dichas siglas corresponden a *Content and Language Integrated Learning*.

contenidos teóricos clave a modo de repaso, o bien de referencia a las partes del curso en donde aparezcan las explicaciones teóricas necesarias para completar cada una de las actividades. El esquema organizativo sería el que se muestra a continuación:



<b>Fases de desarrollo del programa <i>InGenio FCE Online Tester</i></b>		
<b>Descripción de las fases</b>	<b>Duración</b>	<b>Resultados</b>
Recopilación y revisión bibliográfica; definición teórica y conceptual; análisis de la estructura, el contenido y el nivel lingüístico del CBFCE; análisis de los materiales disponibles para la preparación del CBFCE, con especial atención a los materiales didácticos <i>online</i> .	De abril de 2009 a abril de 2010.	Organización y establecimiento del marco teórico y conceptual. Estructuración del programa y toma de decisión en cuanto a su organización y contenidos.
Creación del corpus de textos y de la base de datos donde almacenar y desde donde acceder y compartir los diversos materiales; desarrollo del programa de preparación y evaluación, recopilación de los diferentes textos, agrupados en un extenso corpus, creación de los distintos tipos de ejercicios y de los materiales y contenidos adicionales; adaptación de los ejercicios del FCE a las plantillas de <i>InGenio</i> .	De abril de 2010 a septiembre de 2011.	Base de datos, corpus de textos, actividades y ejercicios, materiales y contenidos adicionales, funciones de ayuda, <i>feedback</i> , etc. del <i>FCE Online Tester</i> , adaptados a las plantillas de <i>InGenio</i> .
Adaptación de los contenidos al contexto científico-técnico de la UPV y del Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE o CLIL).	De junio de 2010 a septiembre de 2011.	Contenidos adaptados a los distintos grados de la UPV y al AICLE o CLIL.
Implementación del programa a través del Sistema <i>InGenio</i> y puesta en práctica con alumnos en contextos reales.	De septiembre de 2011 a junio de 2012.	Puesta en práctica y seguimiento con alumnos que realizarán las diferentes tareas y actividades propuestas y las simulaciones como preparación para el examen CBFCE.
Introducción de mejoras, a partir de resultados obtenidos tras puesta en práctica. Ampliación del nº de tareas y ejercicios propuestos. Introducción de contenidos teóricos de repaso.	De junio de 2012 en adelante.	Cuestionarios de alumnos y profesores, análisis de datos, introducción de mejoras, ampliación del número de objetos de aprendizaje.

**Tabla 4.2.** Fases de desarrollo del *Tester*. Elaboración propia.

Las primeras secciones de la primera parte del presente trabajo son, en gran parte, el resultado de las fases iniciales de: recopilación y revisión bibliográfica; definición teórica y conceptual; análisis de la estructura, el contenido y el nivel lingüístico del CBFCE; y análisis de los materiales disponibles para la preparación del CBFCE, con especial atención a los materiales didácticos *online*. Fruto de dichas fases ha sido el establecimiento del marco teórico y conceptual, el cual sirve para sentar las bases y los criterios para la creación del programa *InGenio FCE Online Tester*. En la fase siguiente, se procede a la aplicación de los conceptos teóricos al desarrollo del programa de preparación y evaluación para la práctica y la preparación del FCE, en que la práctica y preparación se basan en la realización de ejercicios *online* de una tipología semejante a la de a los propuestos en dicho examen. Además, se incluyen tipologías complementarias en ejercicios destinados a la práctica y aprendizaje de contenidos específicos. Todo ello es posible mediante las múltiples utilidades de la plataforma *InGenio*, como por ejemplo, *feedback* personalizado, enlaces externos, explicaciones concretas que emergen automáticamente, creación de diccionarios específicos, etc. Así como a través de la realización de simulaciones de examen que permitan al candidato predecir sus resultados en el CBFCE, conocer si su preparación para el examen es la adecuada y localizar aquellas áreas lingüísticas que presenten mayores dificultades, para así proporcionarle la oportunidad de mejorar antes de la realización de la prueba, de cara a obtener mejores resultados. A pesar de que la apariencia gráfica del programa no es idéntica a la del examen, sí se respetan las tipologías de ejercicios incluidas en el examen.


Puesto una gran parte de los ejercicios del CBFCE se basan en textos, en primer lugar en esta segunda fase se procedió a la recopilación de un corpus de textos abundante. Estos textos fueron clasificados según su temática y nivel de dificultad (que habrá de ir progresivamente en aumento), y entre ellos se distinguen los textos de tipo genérico, del mismo tipo que los textos que aparecen en el CBFCE; y los textos de tipo técnico y de carácter más específico, utilizados para proporcionar una formación complementaria a los estudiantes del grupo destinatario, en su mayoría estudiantes de grados de tipo científico-técnico en la UPV, al tiempo que sirven para suscitar su interés y motivación en el uso del programa. A continuación, se crean los ejercicios, siguiendo

la tipología establecida por el FCE y teniendo en cuenta el formato del nuevo CBFCE, así como ejercicios adicionales. Muchos de estos ejercicios, tanto en el caso de los fundamentales como en el de los adicionales, están, como decimos, basados en textos, sobre todo aquellos relacionados con la comprensión y expresión escritas; y otra parte de ellos se basan en diálogos, como es el caso de las destrezas de comprensión oral; y, finalmente, se plantea el reto de hallar el modo más efectivo de incluir la evaluación de las destrezas de expresión oral en el formato *online* para así proporcionar a los estudiantes una preparación lo más completa posible de cara al CBFCE. Los ejercicios disponibles en el *Tester* han sido adaptados o creados a partir de las plantillas de *InGenio* de opción múltiple, expresión escrita y rellenar huecos. A continuación, se muestran ejemplos de algunos de estos ejercicios:

Tester Unit 1 - Paper 1, Part 1 - Industrial Design - Reading ID:57

**MULTIPLE CHOICE. You are going to read an article about industrial design. For questions 1 – 8, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.**

### Industrial design



Every day we use our laptops for work or study, relax by listening to music on an iPod or watching TV, cook with ovens or microwaves, travel by car, bus or train. The objects we use are so common, many of us probably never stop to think about how these objects were made, or who actually designed them.

Designing everyday objects is not a modern activity. The first cavemen who sharpened pieces of stone to make knives or arrowheads were designers. Industrial design, however, is a modern process – designing objects for mass production. Industrial design is not the individual craftsman or artisan working alone to produce a single object, something which will never be repeated. Industrial design is the process of producing the things we all have and use in our homes and places of work every day.

The industrial designer, therefore, is not an artist, but a person who also has to know about engineering, usability, aesthetics, marketing, brand development and sales. Consequently, the industrial designer is now usually part of a team of people. While famous designers like Phillippe Starck are often credited with having produced an object, their work is often little more than putting the finishing touches to a long process.

According to the Industrial Design Society of America, a professional organisation of industrial designers, "Industrial Design is the professional service of creating and developing concepts and specifications that optimize the function, value and appearance of products and systems for the mutual benefit of both user and manufacturer." This means that design is a process, rather than a one-off activity. The designer and his or her team are responsible for comparative product research, model making, prototyping and testing.

One example of this is the Coca-Cola bottle. It has a shape which is often described as "iconic" – instantly recognisable without the Coca-Cola logo on it. But the bottle we know today was not the original one, but the result of many similar early

Tester Unit 1 - Paper 1, Part 1 - Industrial Design - Reading

1/9 << < > >> ↻

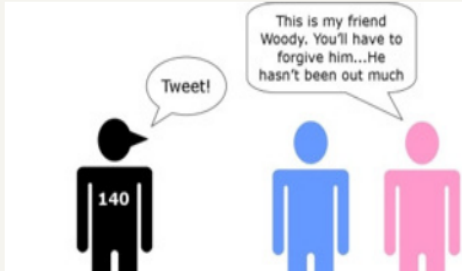
Figura 4.9. Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita, creado a partir de la plantilla de opción múltiple de *InGenio*, extraído del *FCE Online Tester – Module 1*.

Tester Unit 16 - Paper 3, Part 2 - Has social networking made us anti-social - Use of English ID:6479

**OPEN CLOZE. Read the text below and think of the word which best fits each gap 1 - 12. Use only one word in each gap. There might be more than one correct option.**

### Has Social Networking Made Us Anti-Social?

[Dr. Irwin King addresses the Asia Society Hong Kong Center on March 11, 2010. (Asia Society Hong Kong Center)]



Around four hundred million people globally are registered Facebook 1 , making this community the third largest "nation" in the world after China and India. Computer scientist Irwin King explained that social computing is the connective tissue linking computing and society. He went 2  to underscore the phenomenal success 3  social networking sites.

Tester Unit 16 - Paper 3, Part 2 - Has social networking made us anti-social - Use of English


1/1 << < > >> \$

Figura 4.10. Ejemplo de ejercicio de uso del inglés, creado a partir de la plantilla de rellenar huecos de *InGenio*, extraído del *FCE Online Tester – Module 2*.

Tester Unit 16 - Paper 2, Part 2 - Writing a composition - Writing ID:6477

**WRITING A COMPOSITION. After a class discussion on the part played by computers in life to your teacher has asked you to write a composition, giving your opinions on the BELOW statement. Write your composition in an appropriate style.**

*Life was much easier and less stressful before computers were invented.*



Save data Show answer

Tester Unit 16 - Paper 2, Part 2 - Writing a composition - Writing

1/1 << < > >> \$

Figura 4.11. Ejemplo de ejercicio de expresión escrita, creado a partir de la plantilla de traducción de *InGenio*, extraído del *FCE Online Tester – Module 1*.

En cuanto a la siguiente fase, de implementación del programa a través del Sistema *InGenio*, dicha fase incluye la puesta en práctica y seguimiento con alumnos que hayan completado las diferentes tareas y actividades propuestas, y tiene lugar en tres etapas. En primer lugar, una vez creado el corpus de textos y tras haberse introducido, revisado y evaluado todas las actividades, ejercicios y demás contenidos iniciales (a los que se podrán añadir más textos, ejercicios, etc. posteriormente) del *Tester*, se les permite a los alumnos autorizados (es decir, registrados en el sistema y poseedores de un nombre de usuario y una clave) acceder a los contenidos y realizar los ejercicios propuestos, disponiendo de todas las ayudas y funciones adicionales, ya sea en la modalidad de autoaprendizaje o de aprendizaje autónomo. Una vez concluida esta etapa, habiendo consolidado los conocimientos y realizado las diferentes actividades de práctica de cada una de las destrezas escritas y orales, los estudiantes pasan a poder realizar las simulaciones completas de examen para así predecir sus resultados en el examen, además de familiarizarse con el formato del mismo, y localizar las áreas que necesiten ser reforzadas.

Una vez concluida la fase anterior, tiene lugar la última fase, que consiste, en primer lugar, en la introducción de las mejoras que se consideren oportunas después del análisis de los resultados obtenidos tras la puesta en práctica con los alumnos en contextos reales de uso, ya sea contando con la presencia de un tutor a la hora de utilizar el programa, o utilizándolo en la modalidad de autoaprendizaje en que el alumno organiza y guía su propio aprendizaje. En cualquier caso, se observa atentamente el funcionamiento del programa, tanto en la parte de ejercicios como en la de las simulaciones de examen, tomando nota de posibles anomalías. En cuanto a los datos analizados, éstos son extraídos de diversas fuentes, como encuestas en que los alumnos responden a una serie de preguntas relacionadas con el programa y, más concretamente, con la facilidad de navegación, la calidad de los ejercicios y de los materiales adicionales, la opinión personal y autoevaluación respecto al desarrollo de diferentes competencias, la consecución de los objetivos y las sugerencias respecto a posibles mejoras. De entre estos aspectos valorados por los estudiantes, se presta especial atención a los que tiene que ver con el “Modelo de aceptación de la tecnología” (*Technology Acceptance Model*) desarrollado por Davis (Davis et al., 1989):

la percepción de los usuarios en cuanto a la utilidad de los recursos y en cuanto a la facilidad de uso.

En el último punto, la consecución de los objetivos, se puede tener en cuenta también el porcentaje de éxito en la superación del FCE de aquellos estudiantes que empleen el programa en la preparación de dicho examen, así como la calificación obtenida. Seguidamente, de acuerdo con los datos recabados, se procede a la introducción de las mejoras pertinentes. Por otro lado, y aprovechando la flexibilidad que el formato *online* proporciona, se irán ampliando progresivamente los contenidos, aumentando el número de textos, ejercicios y componentes adicionales ofrecidos por el programa, convirtiéndolo así en un material dinámico con actualizaciones y mejoras frecuentes y en constante evolución.

Es importante señalar que en las primeras fases del proceso anteriormente descrito, se tienen muy en cuenta dos de los aspectos principales en el diseño de pruebas y *tests*: el objetivo u objetivos concretos que perseguimos, y el perfil de los examinados potenciales (Buck, 2001). Posteriormente, para lograr una adecuada puesta en práctica, tratamos de evitar dos problemas comunes: *construct-underrepresentation* (Messick, 1994: 20), que tiene lugar cuando la puesta en práctica del constructo teórico es incompleta y partes del mismo no están representadas en el *test*; y *construct-irrelevant variance* (Messick, 1994: 20), que se da cuando el *test* evalúa habilidades que no están incluidas en la descripción teórica del constructo. De que logremos evitar estos inconvenientes relativos al constructo - entendiendo como "constructo" aquello que el *test* mide - dependerá la correcta o incorrecta interpretación de la puntuación, que influirá a su vez en la validez de nuestras decisiones respecto a esas puntuaciones (Buck, 2001: 95).

#### **4.4 Evaluación y autoevaluación por destrezas en el programa**

A la hora de conceptualizar el centro de atención y el alcance del presente trabajo, hemos recurridos a un planteamiento basado en las diferentes destrezas lingüísticas (en los apartados comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral,

expresión oral y uso del inglés), cuya práctica extensiva es imprescindible para obtener resultados satisfactorios en la prueba del FCE. Este planteamiento, en palabras de Levy y Stockwell (2006: 20), *“is quite a common occurrence in CALL, reflecting the support roles that the technology can usefully play in these more discrete domains of language learning and the strengths and shortcomings of the technologies involved”*.

Puesto que *Cambridge ESOL Examinations* es el principal organismo encargado de determinar el contenido de los diversos apartados de la prueba del FCE y de establecer los criterios de evaluación, el diseño de la evaluación y autoevaluación por destrezas a través del programa se basa en gran medida en diversos volúmenes de la serie *Cambridge Language Assessment Series*<sup>47</sup> relativos a la evaluación de las destrezas fundamentales de comprensión escrita, expresión escrita, comprensión oral y expresión oral. El motivo por el cual recurriremos fundamentalmente a estas publicaciones es doble: por un lado, estas publicaciones establecen los criterios y planteamientos seguidos en el seno de la Universidad de Cambridge, institución responsable del FCE, para el cual el programa de preparación y evaluación *FCE Online Tester* está destinado; por otro, los autores de cada volumen son grandes conocedores y expertos en cada una de las destrezas que nos ocupan y abordan diversos temas en profundidad, al tiempo que dan una visión global de todo lo que se había hecho y publicado hasta el momento.

El punto de partida a la hora de plantear la evaluación de las diferentes destrezas es la consideración de que lo que cualquier prueba o examen pretende medir es el llamado “constructo” -definido por Read (2000: 95) como *“the particular kind of knowledge or ability that a test is designed to measure”*- y de que el requisito indispensable en cualquier tipo de evaluación es la validez y fiabilidad de dicho constructo. Así, el que la prueba mida el constructo adecuado es una condición indispensable para que dicha prueba pueda ser considerada útil y válida (Buck, 2001). Para diseñar un constructo válido que mida la expresión y comprensión oral y escrita de los candidatos a la prueba del FCE, es necesario conocer qué destrezas, micro-

---

<sup>47</sup> Publicados por Cambridge University Press y editados por J. Charles Alderson y Lyle F. Bachman.

destrezas y estrategias son necesarias para poseer un nivel adecuado; así como los aspectos a tener en cuenta y los pasos a seguir a la hora de diseñar un programa destinado a evaluar cada una de esas destrezas. Aunque a menudo es recomendable un enfoque integrador en que las diferentes destrezas sean consideradas de manera conjunta y como parte de un todo, en ocasiones es necesario examinar cada una de las destrezas de una manera más individualizada. Esto, unido con el hecho de que también en el examen del FCE las diferentes destrezas son incluidas dentro de apartados individuales, hace que también en este capítulo hagamos tal división.

#### **4.4.1 Comprensión escrita**

En lo que respecta a la lectura, existen al menos dos niveles de comprensión que han de ser evaluados, siendo el primero la comprensión literal de un texto, y el segundo la comprensión de significados que no aparecen de forma explícita en el texto, esto es, la información que el texto transmite de manera implícita (Alderson, 2000). Esta clasificación parte de lo que Gray (1960, en Alderson, 2000: 7) denominó “leer las líneas” en el primer nivel, esto es, entender el significado literal del texto; leer “entre líneas” o inferir significados; y “leer más allá de las líneas”, entendido como la capacidad de juzgar y evaluar un texto de manera crítica.

Para la comprensión escrita, Davies (1968, en Alderson, 2000: 9) distingue 8 destrezas fundamentales:

1. Recordar los significados de las palabras.
2. Inferir el significado de palabras en un determinado contexto.
3. Encontrar respuestas a preguntas formuladas explícitamente o parafraseando.
4. Enlazar ideas del texto.
5. Extraer inferencias del contenido.
6. Reconocer el objetivo, actitud, tono y humor de un autor.
7. Identificar la técnica de un escritor.
8. Seguir la estructura de un pasaje.



Por su parte, Munby (1978, en Alderson, 2000: 10) distingue una serie de micro-destrezas de lectura:

1. Reconocer la escritura de una lengua.
2. Deducir el significado y uso de elementos léxicos desconocidos.
3. Entender información explícita.
4. Entender información implícita.
5. Entender significados conceptuales.
6. Entender el valor comunicativo de las oraciones.
7. Entender las relaciones dentro de la oración.
8. Entender la relación entre las diferentes partes de un texto mediante elementos de cohesión léxica.
9. Entender el texto, abstrayéndose del mismo.
10. Reconocer indicadores en el discurso.
11. Identificar la idea principal o la información importante del discurso.
12. Distinguir la idea principal de los detalles complementarios.
13. Extraer detalles destacados para sintetizar (el texto, una idea).
14. Extraer ideas principales de un texto de manera selectiva.
15. Usar destrezas básicas de referencia.
16. Hacer una lectura superficial (*skimming*).
17. Buscar información requerida de entre la información relevante en el texto (*scanning*).
18. Transformar la información, dándole forma de diagrama.

En cuanto a los elementos de un proceso de lectura fluido, Grabe (1991, en Alderson, 2000: 13) destaca los siguientes: destrezas de reconocimientos automático, conocimientos de vocabulario y estructura, conocimientos de la estructura formal del discurso, destrezas y estrategias de síntesis y evaluación, conocimiento metacognitivo y de supervisión. Además, este autor (Grabe, 1991, en Alderson, 2000: 28) menciona una serie de pautas a seguir, relativas a la enseñanza y a la planificación curricular de la destreza de comprensión escrita, que Alderson (2000) pone en relación con modo en que la evaluación de esta destreza debería ser llevada a cabo:

1. La comprensión escrita ha de estar incluida en un currículum de destrezas integradas dentro del contenido, pues del contenido depende en gran medida la motivación, y la integración de destrezas refuerza el aprendizaje. Del mismo modo, para aumentar la motivación, la lectura ha de ser evaluada dentro de una batería basada en el contenido; los textos presentados han de resultar interesantes a los candidatos, y deben tener alguna relación con su formación, aficiones, nivel intelectual, etc.
2. Es aconsejable la enseñanza individualizada en un laboratorio de lectura de distintas sub-destrezas y estrategias, lo que a la hora de la evaluación podría traducirse en examinar una serie de destrezas relacionadas con la lectura, con resultados presentados en un formato diagnóstico adaptado al perfil de cada estudiante.
3. Se debe también fomentar la lectura silenciosa para el desarrollo de la automaticidad, la confianza y el placer de la lectura. Una buena forma de conseguirlo es proporcionar textos más extensos y tareas relativas a los mismos – adecuadas al tiempo disponible y al nivel –, procurando que sean del agrado de los estudiantes.
4. Se han de detectar los conocimientos previos con actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura. Estos conocimientos han de usarse de tal forma que puedan facilitar la comprensión.
5. Las destrezas y estrategias específicas se han de practicar organizada y sistemáticamente, teniendo en cuenta las características del grupo y los objetivos. En las pruebas, esto se reflejará en la posibilidad de interpretaciones

múltiples, con lo que la persona encargada de diseñar las pruebas habrá de prever las diferentes maneras en que cada alumno podría entender e interpretar los textos.

6. Es muy recomendable fomentar el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo a modo de debates sobre los textos y sobre las diferentes formas de interpretar las lecturas o de resolver las tareas propuestas. Las tareas de grupo han de estar diseñadas de tal modo que fomenten este tipo de reflexiones, y que quede constancia de las mismas, por ejemplo, a través de apuntes del profesor, en el caso de un curso presencial.
7. Es importante que los estudiantes lean de modo exhaustivo, aprendiendo a través de la lectura. El proceso de evaluación no debería perjudicar a la lectura exhaustiva.

Otros aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar pruebas para la evaluación de la lectura son también referidos por Alderson (2000), como son el encontrar el modo de medir correctamente las destrezas relacionadas con la lectura; y considerar en qué medida las pruebas diseñadas reflejan y se basan en la investigación y en la literatura referidas al proceso, y no sólo al producto.

En lo que respecta al uso de las TIC en la práctica de las diferentes destrezas, cabe señalar que la Web es una rica fuente de materiales escritos que pueden contribuir tanto a la mejora de las destrezas de lectura como a niveles más altos de competencia cultural (Taylor y Gitsaki, 2004). Además, algunos factores respecto al uso de las TIC que en el pasado se consideraron desventajas, como fue la lectura a través del ordenador, se pueden superar mediante el uso de dispositivos móviles tales como las *tablets* o los soportes de libro electrónico. Otras desventajas, como son la dificultad de localizar materiales apropiados entre la inmensa cantidad de material y de información disponibles, y la variedad de niveles en los que un determinado texto podría no ser apropiado, lingüísticamente y socialmente, aun hoy han de ser atajadas. A pesar de ello, un profesor consciente de estas limitaciones podrá afrontarlas sin grandes dificultades, logrando así aprovechar una gran cantidad de recursos útiles y

susceptibles de ser incorporados y adaptados al entorno de una clase de idiomas (Dudeney, 2000).

Otras ventajas asociadas a la lectura en el ordenador son los enlaces de hipertexto, que permiten a los profesores añadir información adicional, como traducciones o enlaces multimedia a páginas relacionadas (Gettys, Imhof y Kautz, 2001), lo cual favorece la fluidez en el proceso de aprendizaje, ya que se les ayuda a los alumnos a deducir el significado de palabras que no entienden sin necesidad de pararse a preguntar al profesor o a consultar el diccionario. También la CMO y, en particular, las formas asíncronas, como el correo electrónico o los foros de debate *online*, contribuyen a mejorar las destrezas de lectura aunque, como señala Morin (1991), cierto tipo de interacciones corre el riesgo de convertirse de un intercambio de monólogos entre los participantes, lo cual es corroborado por el hecho de que, con frecuencia, en correos electrónicos que tratan múltiples temas, es común que los estudiantes no respondan a cada uno de los temas (Stockwell, 2003).

#### **4.4.2 Expresión escrita**

La destreza de comprensión escrita ha sido tradicionalmente considerada como un indicador de la pertenencia a la élite cultivada, pero hoy en día se la considera más bien una herramienta del siglo XXI, esencial para la comunicación en la comunidad global en que vivimos. En los últimos tiempos, el papel de la expresión escrita ha pasado de la mera transmisión de información a la transformación de la información en conocimiento, con lo que se ha convertido en un elemento central en los programas académicos y de aprendizaje de segundas lenguas de todo el mundo (Alderson y Bachman, en Weigle: prefacio). Ello explica la gran demanda, por parte de los profesores, de formas válidas y fiables de evaluar las habilidades relativas a la expresión escrita, que son a menudo empleadas para predecir el futuro éxito académico y profesional de los candidatos (Weigle, 2009).

Los dos modos principales de evaluar la expresión escrita son el directo y el indirecto. Según Hamp-Lyons (1991), las características fundamentales de un *test* directo son las siguientes:

1. Los candidatos deben producir al menos un texto escrito de un mínimo de unas 100 palabras.
2. Los examinadores les habrán proporcionado previamente una serie de instrucciones, generalmente a modo de enunciados, pero los candidatos dispondrán de una cierta libertad a la hora de responder a los mismos y cada *test* será posteriormente evaluado por un evaluador bien cualificado.
3. Las valoraciones que de los *tests* se hagan estarán sujetas a una serie de modelos / soluciones de los ejercicios o escalas de puntuación.
4. Dichas valoraciones se expresarán, generalmente, en formato numérico.

Además, hay otras características importantes, como el límite de tiempo, generalmente de entre 30 minutos y dos horas; y el hecho de que los candidatos desconocen el tema a tratar (Weigle, 2009: 59). En cuanto a los *tests* indirectos, éstos consisten a menudo en *tests* de selección múltiple relacionados con la gramática y con el uso de la lengua. El modo de evaluación de la expresión escrita utilizado en el FCE es directo: en la primera parte del “Paper 2: Reading” del FCE los candidatos tienen que elegir una redacción de entre 120 y 150 palabras; y en la segunda parte de dicho apartado se les da la posibilidad de elegir entre 5 opciones, en la primera pregunta, para escribir entre 120 y 180 palabras, mientras que en la segunda pregunta de la segunda parte pueden elegir una de entre dos cuestiones basadas en la lista de libros que los candidatos habrán leído con anterioridad a la realización del examen.

Como ocurre con los *tests* de otras destrezas, también el proceso de desarrollo de los *tests* de expresión escrita se divide en las fases de diseño, puesta en marcha y administración (Bachman y Palmer, 1996), a las que sucede la importante fase de otorgar la puntuación merecida tras tomar una serie de decisiones respecto al rendimiento del examinado. Tales decisiones habrán de ser precisas y basarse en escalas de puntuación apropiadas y respaldadas por la teoría (Weigle, 2009).

A la hora de proponer las tareas y de evaluar la escritura, se ha de perseguir que tanto las tareas como el constructo pertenezcan exclusivamente a la expresión escrita,

evitando la interferencia de otras destrezas. Lo cual no es tarea fácil, pues a menudo hay un solapamiento entre destrezas que es muy acusado en el caso de la lectura y la escritura, y aun más si hablamos de escritura a través del ordenador. No obstante, se ha de tener en cuenta que existen diferencias entre ambas, y que ninguna de estas destrezas es intrínsecamente superior a la otra. Las diferencias entre lectura y escritura señaladas por Brown (1994) son las siguientes:

1. Los distintos grados de permanencia, esto es, que la lengua oral es transitoria y se procesa a tiempo real, mientras que el lenguaje escrito es permanente y puede ser leído y releído tantas veces como se quiera.
2. El tiempo de producción, que es mayor en los escritos, en los que se dan las fases de planificación y revisión, al contrario de lo que les ocurre a los hablantes, que deben planificar, formular y pronunciar sus palabras en un breve espacio de tiempo, para garantizar una conversación fluida.
3. La distancia espaciotemporal, mayor en la escritura que en la conversación.
4. La ortografía, que transmite una cantidad limitada de información en la escritura, pues se dispone de menos recursos de contextualización del mensaje que en el caso de la comunicación oral.
5. El nivel de complejidad, que suele ser mayor en la escritura, en que aparecen frases más largas y con más subordinación; el grado de formalidad, que suele ser mayor en el caso de la escritura, debido a sus usos sociales y culturales más comunes; y el vocabulario, siendo éste más variado, rico y sofisticado en el caso del lenguaje escrito. Estas diferencias han de ser tenidas en cuenta, pero sin perder de vista que la lectura y la escritura son con frecuencia usados en diferentes contextos, por diferentes motivos, y con objetivos de comunicación muy diversos; y que los procesos cognitivos implicados en cada caso varían de manera considerable (Weigle, 2009), si bien es cierto que lo que en realidad determina las áreas lingüísticas implicadas en cada caso son las tareas a realizar, pues lo que tradicionalmente se consideraba como destrezas separadas es en realidad una combinación o combinaciones diferentes de las habilidades lingüísticas y de las características de las tareas (Bachman y Palmer, 1996).

La evaluación de la escritura ha sufrido cambios importantes provocados por la influencia del uso creciente y de la presencia cada vez mayor de la tecnología en la comunicación en la actual Sociedad de la información, la cual es, además, más global que nunca. La propia naturaleza de la escritura se ha visto afectada por las TIC tanto en lo relativo al proceso como en cuanto a las normas (Weigle, 2009), y el uso del ordenador para la comunicación ha difuminado las fronteras entre lo oral y lo escrito. Como ocurre en el caso de la comprensión escrita, también la expresión escrita se ve beneficiada por la CMO, sobre todo por la asíncrona, ya que en correos electrónicos y foros se produce un tipo de lenguaje muy similar al lenguaje escrito más formal, en contraste con las formas síncronas como el *chat*, en que el tipo de lenguaje empleado tiende a ser más parecido al oral. Así, estudios como el de Davis y Thiede (2000), muestran que los estudiantes que participaron en discusiones asíncronas demostraron un mejor manejo de los diferentes registros, que se reflejaba tanto en la emulación lingüística como en la complejidad sintáctica.

En el ámbito del ALAO, la escritura ha tomado formas muy diversas, consintiendo las primeras formas en el uso del procesador de texto, beneficioso para el desarrollo de la escritura gracias a que facilita el proceso mecánico de generar textos, mediante las revisiones para las cuales posibilita el borrar, añadir o sustituir grandes bloques de texto (Pennington, 2004). Uno de los grandes cambios derivados del uso de ordenadores en la enseñanza es la presencia creciente de la corrección y evaluación automática a través del ordenador. Ésta parece vaticinar que las máquinas están llamadas a convertirse en una ayuda indispensable para los correctores humanos, principalmente en la evaluación de producciones escritas a grande escala, como es el caso del FCE. Lo que aparece como mucho más lejano, y produce grandes reticencias entre profesores y una gran aceptación por parte de empresarios a partes iguales, es que los ordenadores lleguen a suplantar definitivamente a los correctores humanos, cosa que, hoy por hoy, parece poco probable, principalmente cuando se trata de producciones escritas abiertas, cuya libertad hace que haya un gran número de

posibles interpretaciones a la hora de corregir que una máquina no sería capaz de hacer.

#### **4.4.3 Comprensión oral**

La destreza de comprensión oral es considerada por Alderson y Bachman (en Buck, 2001: prefacio) la menos entendida de todas, a pesar de ser la más importante por su potencial influencia en el modo de enseñar de los profesores. Para estos autores, la evaluación de la comprensión oral es la una de las más complejas a nivel técnico, y también una de las que más tiempo requiere, lo cual hace que a menudo sea ignorada en contextos de evaluación. Sin embargo, el hacer todos los esfuerzos necesarios para que esta destreza sea evaluada es vital para que en el aula la comprensión oral tenga el protagonismo que merece, dada la tendencia que los profesores de idiomas tienen a centrarse en los aspectos que van a ser evaluados.

Buck (2001) distingue entre dos tipos de conocimiento implicados en el sistema de comprensión lingüística: el lingüístico y el no lingüístico. Dentro del lingüístico, se incluyen la fonología, el léxico, la sintaxis, la semántica y la estructura del discurso. Los no lingüísticos tienen que ver con el conocimiento del tema tratado y del contexto, y con el conocimiento general del mundo y de su funcionamiento. Basándose en estadísticas e investigaciones tanto propias como de otros autores<sup>48</sup>, afirma Buck (2001) que hay un gran solapamiento entre la habilidad relativa a la lectura y la relativa a la comprensión oral -aunque algunas características se den sólo en la una o en la otra- y que esto se ha de tener en cuenta a la hora de diseñar pruebas y exámenes. Las características exclusivas de la comprensión oral –que han de ser consideradas a la hora de diseñar pruebas- son (Buck, 2001): modificación fonética, en forma de asimilación, elisión o intrusión; acento; elementos prosódicos: acentuación de palabras y frases, entonación y velocidad del discurso; titubeos; y estructura del discurso. A éstas habría que añadir los elementos no verbales implicados en la comunicación oral.

Otro aspecto a tener en cuenta, tal y cómo señala este autor, es la diferencia entre la comprensión oral en lengua materna y la comprensión oral de una segunda

---

<sup>48</sup> Bae y Bachman (1998); Freedle y Kostin (1999).



lengua. Nos centraremos en esta última, pues es la que atañe a la creación de nuestro programa de preparación y evaluación. Para empezar, la mayor parte del conocimiento de una segunda lengua es explícito, pues se sabe y se aplica de manera consciente (Buck, 2001), y existen ciertas lagunas en la comprensión, que varían según el nivel del hablante de una segunda lengua e influyen de manera considerable en la comprensión. A menudo, los hablantes hacen uso de sus habilidades de compensación, esto es, la información visual, los conocimientos generales de base y la deducción lógica puestas en marcha para compensar la falta de información derivada de las lagunas de comprensión.

Diferentes autores han elaborado diferentes taxonomías tratando de sentar las bases para la evaluación de la comprensión oral (Buck, 2001). En primer lugar, Carroll (1972) y Clark y Clark (1977) consideran la comprensión oral como un proceso con dos fases: la primera, en la que se extrae la información lingüística básica; y la segunda, en que se utiliza esa información con fines comunicativos. Por su parte, Valette (1977), como la mayoría de autores, se basa en la taxonomía de Bloom (1956, en Buck: 2001) para dar una serie de nociones fundamentales en el desarrollo de pruebas de comprensión oral, a través de la descripción de habilidades cuya complejidad aumenta progresivamente de una a otra, y que pueden ser usadas para aumentar gradualmente la complejidad de las tareas de comprensión oral propuestas.

Estas habilidades son: destrezas mecánicas, conocimiento de la lengua, transferencia de conocimientos, capacidad de comunicación y análisis crítico. A esta propuesta le suceden una serie de enfoques comunicativos, como el de Aitken (1978), cuya taxonomía va más allá del procesamiento lingüístico y tiene en cuenta una variedad de destrezas en relación con la situación comunicativa, como son la comprensión y deducción de vocabulario, y la comprensión de: los patrones sintácticos, morfológicos y discursivos; el valor de los sonidos acentuados o no, y la entonación; el objetivo del hablante; la extracción de conclusiones respecto a lo que se escucha; la identificación de la actitud del hablante en relación al interlocutor y al tema tratado; y el reconocimiento de técnicas y elementos de retórica usados por el hablante para transmitir su mensaje. Además, la taxonomía de Aitken (1978) hace referencia a otras

destrezas, como la de comprensión directa y la de comprensión a través de la inferencia de significados. Por último, Richards (1983) plantea una taxonomía en que considera que el objetivo de la persona que escucha varía dependiendo del contexto: académico, búsqueda de información concreta, tiempo libre, etc. Dicha taxonomía utiliza diferentes agrupaciones de “micro-destrezas” en cada caso, siendo éstas de dos tipos: “conversacionales” y “académicas”.

La tarea fundamental en el diseño pruebas y exámenes es poner en funcionamiento las nociones teóricas, esto es, poner la teoría en práctica a través de una serie de *ítems del test*, definidos como la parte del *test* que requiere una respuesta puntuable por parte del examinado (Buck, 2001). Los principales enfoques en la evaluación de lenguas son: *discrete-point*, integrador y comunicativo.

El enfoque *discrete-point* surgió en los años 60 en el contexto del estructuralismo, en un momento en que el método más difundido en la enseñanza de idiomas era el “audio-lingual”, dentro del paradigma conductista.

*“The most famous advocate of this approach was Lado (...) The basic idea of the discrete point is that it is possible to identify and isolate the separate bits, or elements, of language – the units of linguistic knowledge – and test each one of these separately. There are too many elements to test them all, and so test-developers sample the most important ones, and then assume that knowledge of these is representative of knowledge of the whole language”.*

Buck, 2001: 62.

Las actividades propuestas dentro de este enfoque son, según Buck (2001), principalmente de tres tipos: tareas de discriminación fonética, reconocimiento de parafraseo y evaluación de respuestas. Así, las tareas evaluativas de la comprensión oral incluirían la identificación de palabras presentadas aisladamente o como pares mínimos, escoger entre varias opciones la que más se acerque en significado a la frase escuchada, y escoger una respuesta apropiada para una pregunta formulada de manera oral. Este enfoque es criticado por Buck (2001) y por otros autores por analizar

la lengua fuera de contexto, por tratar la lengua hablada como si fuera lengua escrita y por no tener en cuenta la complejidad del significado y de la comprensión. Las críticas a este enfoque favorecieron la aparición de nuevos enfoques, como los de evaluación integradora y comunicativa.

Los *tests* integradores surgieron a principio de los 70 de la mano de Oller, quien defendía la necesidad evaluar la capacidad del candidato de usar muchos fragmentos de lengua al mismo tiempo (Oller, 1979), en lugar de aisladamente, como se había hecho hasta el momento. Este enfoque pretende evaluar, pues, el uso de la lengua, y no los conocimientos acerca de la lengua. Asociados a este enfoque encontramos los “*tests* de redundancia reducida”, en los cuales se suprimen una serie de elementos para reducir la redundancia general del texto. Este tipo de *tests* incluye: *noise tests*, en los cuales se añade un ruido de fondo que enmascara algunas partes del texto; *cloze tests*, basados en *tests* escritos de los que se suprimen ciertas palabras que los estudiantes deben completar; dictados; tareas de repetición de oraciones; evaluación de afirmaciones; y traducciones. La principal crítica de Buck (2001) a este enfoque es que concibe el procesamiento lingüístico como un proceso aislado en que la persona que escucha capta la información lingüística básica del mensaje, sin tener que relacionarla con el contexto (Buck, 2001).

Paralelamente a los *tests* integradores, Carroll (1972) se posicionaba a favor de los *tests* comunicativos, alegando que no bastaba con entender la información proporcionada por un texto, sino que había que poder también relacionar esa información con un contexto comunicativo más amplio.

*“The basic idea underlying communicative teaching is that language is used for the purpose of communication, in a particular situation and for a particular purpose, and the important thing is not what a person knows about the language, nor how grammatically correct they are, but whether they can actually use it to communicate in the target-language use situation, the real-world situation in which the language will be used. Language proficiency is thus seen as communicative competence”*

Gumperz y Hymes, 1972: 83.

El enfoque comunicativo de la evaluación de la comprensión oral supondría, según Buck (2001), el uso de textos (destinados a ser escuchados) auténticos y genuinos; el proporcionar un objetivo concreto; y el proponer a los candidatos tareas auténticas. La visión teórica implícita en este enfoque es que, según este autor, a nivel práctico, los *tests* comunicativos son los que mejor simulan las características del uso de la lengua meta en el mundo real, lo cual lo convierte simplemente en un intento de evaluar un constructo más rico y más realista (Buck, 2001). Además, dicho autor nos llama la atención sobre el hecho de que ningún texto es completamente auténtico ni genuino -pues el tipo de comunicación que se produce en cualquier tipo de prueba no es la comunicación que se da en el mundo real- y concluye que, puesto que la interacción es lo fundamental, lo que hace que un *test* sea bueno es que permita al evaluador hacer inferencias útiles sobre la habilidad comunicativa del examinado (Buck, 2001).

En cuanto al uso de la tecnología para la enseñanza y práctica de la comprensión oral, Levy y Stockwell (2006) destacan la importancia de que la tecnología se use de tal modo que aporte algo que no estaba disponible por medios más tradicionales, de manera que ésta favorezca y mejore la experiencia de aprendizaje. Tal es el caso de autores como Jones (2003), quien diseñó un entorno de aprendizaje en que los alumnos podían escuchar fragmentos divididos sintácticamente de determinados pasajes, o escuchar la pronunciación de palabras clave haciendo *click* sobre ellas. Además, se les proporcionaba apoyos visuales y textuales, con dibujos o fotografías representando palabras, o definiciones de palabras. Los resultados del estudio de Jones corroboraron la afirmación de Hoven (1999) de que el éxito de las actividades de comprensión oral a través del ordenador depende del diseño de las tareas en cuanto a las diferencias individuales de los estudiantes, incluyendo estilos de aprendizaje y preferencias en cuanto a modelos de aprendizaje. Otros estudios, como los de Hampel y Hauck (2004); y Wang (2004a; 2004b; 2006; 2007); han servido para mostrar cómo el desarrollo de las tecnologías de audio y video-conferencia permiten un enfoque más comunicativo en actividades en que la comprensión oral desempeña

un papel importante, como es el caso de los cursos a distancia, en que se pretende favorecer una mayor interactividad entre los participantes.

En lo referente a los aspectos técnicos relacionados con la preparación de materiales del *Tester* para esta destreza, cabe señalar el papel clave que las redes sociales y la Web desempeñaron. Alrededor de 50 personas que habían sido previamente contactadas a través de diferentes redes sociales y páginas web, tales como Librivox<sup>49</sup>, una red de voluntarios de todo el mundo que realizan grabaciones de audio con el fin de proporcionar a sus usuarios, de manera gratuita, todos los libros de dominio público; y Couchsurfing<sup>50</sup>, una enorme comunidad de viajeros de todo el mundo; colaboraron de manera altruista en la grabación de los archivos de audio que, posteriormente, serían utilizados en el *Tester*. Además, para la realización de parte de las grabaciones se contó también con la colaboración de varios profesores de la UPV, todos ellos hablantes nativos de inglés. El proceso fue diferente en cada uno de los casos pero, en todos ellos, el resultado fue muy satisfactorio. El programa utilizado fue Audacity<sup>51</sup>, elegido por ser gratuito, por su facilidad de usar y por la buena calidad de las grabaciones realizadas a través del mismo. A pesar de que gran parte de las grabaciones para el *Tester* fueron realizadas por hablantes nativos de inglés, también tuvieron cabida grabaciones de personas de lengua materna no inglesa con un alto nivel de inglés. Ello es debido a que se consideró que la participación de hablantes no nativos podría enriquecer el proyecto, aportando una mayor cantidad de acentos y dando así un toque de realismo a los ejercicios planteados. Además, hay otros motivos para la aceptación de acentos no nativos en materiales destinados al aprendizaje del inglés, como el hecho de que la mayoría de los intercambios lingüísticos en lengua inglesa que se producen en el mundo tienen lugar entre hablantes de inglés como segunda lengua (L2); y la aceptación paulatina del inglés como lengua franca, que tiene que ver con el hecho de que en los últimos tiempos se haya aceptado el hecho de que la lengua inglesa ha dejado de pertenecer exclusivamente a los hablantes nativos de la misma (Llurda, 2004), pasando esta posesión a ser compartida con nuevos miembros

---

<sup>49</sup> Disponible en <http://librivox.org>, consultada el 12.12.2012.

<sup>50</sup> Disponible en <http://couchsurfing.org>, consultada el 12.12.2012.

<sup>51</sup> Programa e información disponibles en: <http://audacity.sourceforge.net/?lang=es>, consultada el 12.12.2012.

de la comunidad de hablantes de la lengua inglesa (por ejemplo, los hablantes no nativos), que tienen, por tanto, derecho a ser escuchados (Widdowson, 1994). El mensaje inicial que se publicó en el foro de Couchsurfing fue el siguiente:

*"Are you a native speaker of English? Would you like to become a voice actor or actress and within a project involving the use of ICT in language learning at the Universitat Politècnica de València? All you have to do is tell us about your availability to come over and make some voice recordings. The recordings are going to become part of English B2-level online learning materials which are currently being developed at the UPV."*

Tras una serie de intercambios de mensajes con las diferentes personas interesadas, se organizaron una serie de sesiones de grabación en el despacho del grupo de investigación CAMILLE en la UPV. En un principio, se planteó la posibilidad de realizar las grabaciones en los estudios profesionales de la propia universidad. Sin embargo, tras comprobar que tanto el software como el micrófono utilizados permitían obtener una calidad de sonido más que aceptable, se optó por el despacho antes mencionado, por la comodidad y flexibilidad horaria que suponía. Para los monólogos se citaba a los locutores de manera individual, mientras que para los diálogos y conversaciones a tres se requirió la presencia de dos y tres locutores. Todos los participantes se mostraron muy satisfechos con la experiencia y muy interesados en tener acceso al resultado final. Mientras que algunos de ellos ya tenían experiencia realizando grabaciones, para otros, ésta era su primera experiencia. La siguiente captura de pantalla muestra la interfaz de acceso a Couchsurfing:



Figura 4.12. Captura de pantalla de la interfaz de acceso a Couchsurfing.

En cuanto a Librivox, la idea de recurrir a voluntarios de dicho proyecto fue de uno de los integrantes de grupo CAMILLE que también ha colaborado en la parte técnica de la preparación del *Tester*. El proyecto, como explica la propia página web, persigue lo siguiente: "*LibriVox volunteers record chapters of books in the public domain and release the audio files back onto the net. Our goal is to make all public domain books available as free audio books*". Además de la grabación de libros de dominio público, es posible ponerse en contacto con algunos de los más de 2000 voluntarios de diferentes nacionalidades que ya han colaborado en algún proyecto y proponerles, a través de un mensaje privado enviado a un usuario concreto o de un mensaje público publicado en el foro, la participación en otros proyectos. Para obtener los audios necesarios, se optó por ambas opciones, consiguiendo unos 10 voluntarios a través del mensaje público del foro, y más de 40 a través de mensajes privados a usuarios registrados en cuyo perfil figuraba información tal como su nacionalidad, su género, su experiencia realizando grabaciones, muestras de las mismas, etc. Dicha

información fue de gran utilidad a la hora de seleccionar a los candidatos idóneos según los diferentes tipos de locutores que se necesitaban para cada una de las grabaciones. En el caso de los voluntarios de Librivox, el proceso inicial era similar al seguido con los usuarios de Couchsurfing. Esto es, intercambio de mensajes para proporcionar más información sobre el proyecto a los participantes potenciales. Pero, a diferencia de lo que ocurría con los usuarios de Couchsurfing, por motivos tan obvios como la distancia geográfica, en esta ocasión se procedió a enviar a los voluntarios los diferentes guiones de los monólogos que cada uno de ellos habría de grabar, y a solicitarles que enviaran las grabaciones en formato MP3 o WAV por correo electrónico.

El grado de dedicación y de familiarización de los usuarios de Librivox quedaba patente en las preguntas de los participantes, que querían saber la velocidad, tono de voz, formato de la grabación, etc. Anecdóticamente, es curioso el hecho de que uno de los locutores afirmó ser un actor de voz profesional que realizó sus grabaciones en un estudio profesional. Dicha afirmación quedó sobradamente probada por la elevada calidad de dicha grabación. No obstante, cabe señalar que también las grabaciones hechas por los voluntarios en sus respectivos hogares tenían una excelente calidad. En todos los casos, las grabaciones empleadas fueron realizadas por hablantes nativos de diferente procedencia y con una gran variedad de acentos, entre ellos: británico, canadiense, estadounidense, irlandés y australiano. A continuación se muestra la captura de pantalla de la interfaz de acceso a LibriVox:





Figura 4.13. Captura de pantalla de la interfaz de acceso a Librivox.

Una tercera vía a través de la cual se intentó conseguir grabaciones de diálogos por parte de hablantes nativos de inglés fue Livemocha<sup>52</sup>, que se autodefine como "*the world's most popular language learning site*" y cuenta con Carol Chapelle como consejera. Dicha red social de estudiantes de idiomas proporciona a sus usuarios la posibilidad de aprender idiomas *online* y de practicar con hablantes nativos de la lengua aprendida. A pesar de las numerosas respuestas mostrando interés en el proyecto, tras el envío de los guiones que debían ser grabados, ninguna de estas personas envió sus grabaciones. Ello puede deberse a que los usuarios de esta página web no están tan familiarizados con la realización e intercambio de grabaciones de audio, al menos no con las grabaciones realizadas con programas externos a la propia web. Livemocha sí ofrece la posibilidad de que sus usuarios graben su voz y que dicha grabación sea escuchada (y corregida) por otros usuarios, hablantes nativos de la

<sup>52</sup> Disponible en <http://es-mx.livemocha.com>, consultada el 12.12.2012.

lengua utilizada, pero dicha grabación es, hoy por hoy, de baja calidad y, por otra parte, no se permite su descarga. A continuación, se muestra una captura de pantalla de la interfaz de Livemocha:



**Figura 4.14.** Captura de pantalla de la interfaz de Livemocha.

#### **4.4.4 Expresión oral**

Numerosos estudios señalan que la evaluación de las destrezas orales es uno de los aspectos más controvertidos y complejos dentro del campo de la enseñanza de segundas lenguas (O'Sullivan, 2006), y ello es en parte se debe a la dificultad de aunar los objetivos de evaluación con las tareas o instrumentos adecuados para la misma (Luoma, 2009). Además, la expresión oral ha sido comúnmente considerada como la que más dificultades conlleva a la hora de enseñarla a través del ordenador y, aunque

en los últimos años se han llevado a cabo una serie de estudios<sup>53</sup> en relación a la pronunciación, la entonación, y el contraste entre vocales, los estudios centrados en la expresión oral en sí -como destreza- no aparecen de manera representativa en la literatura (Levy y Stockwell, 2006; Sarré, 2011). Esto hace que la incorporación de una simulación de evaluación de la expresión oral en el programa *FCE Online Tester* sea un reto. Entre los estudios recientes de expresión oral realizados a través de diferentes tecnologías, destacan los de autores como Jauregi et al. (2012), en relación a la comunicación oral entre hablantes de diferentes lenguas a través de mundos virtuales<sup>54</sup> (*Second Life*), en el cual se observaron efectos positivos en cuanto a diferentes aspectos relacionados con el deseo de interactuar con hablantes nativos de la lengua aprendida; y el estudio descrito por Sarré (2011) en relación a la interacción a través de una plataforma online, en que destacó el potencial de la comunicación mediada por ordenador a la hora de la negociación de significados.

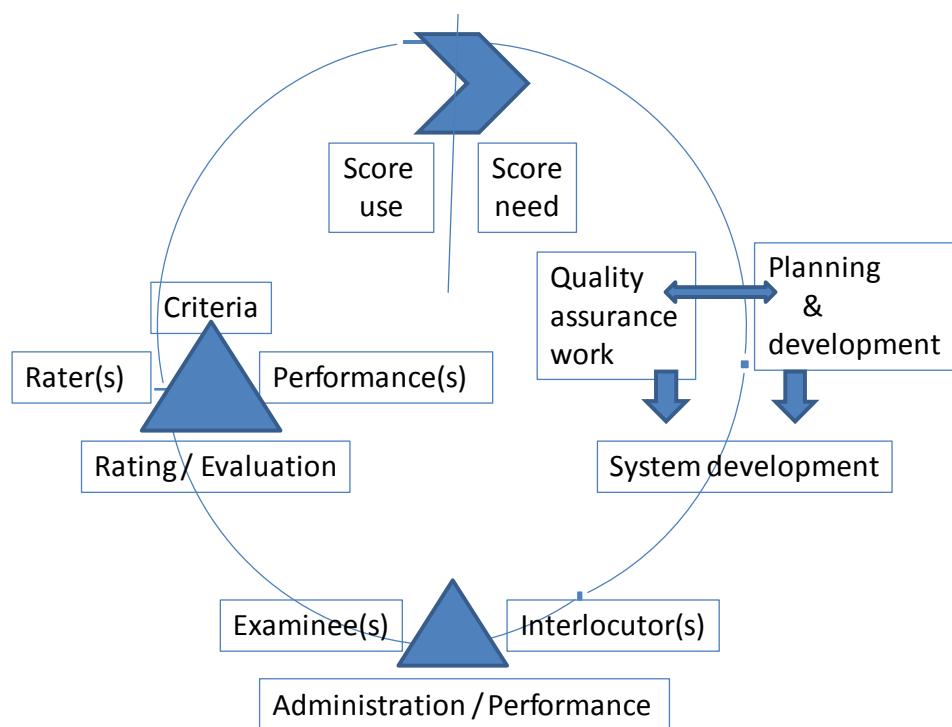
Luoma (2009) concibe la evaluación de la expresión oral como un ciclo en el que intervienen los examinados, los interlocutores, los evaluadores y el baremo de puntuación, que comienza cuando se percibe la necesidad de evaluar la expresión oral. A continuación, se entra en una fase de planificación y desarrollo en que se define el constructo (atendiendo a criterios de validez y fiabilidad), y se deciden los criterios de evaluación y de calificación de los candidatos, así como la manera en que el examen será administrado. Seguidamente, se pone en marcha el modo de evaluación escogido mediante dos procesos de interacción, siendo el primero el de la administración del examen y del proceso de desempeño en que los participantes interactúan entre sí y con el examinador para mostrar sus destrezas y su nivel de uso de la lengua oral; y, el segundo, el proceso de calificación/evaluación, en que los evaluadores aplican los criterios de la evaluación al desempeño de los candidatos con el fin de obtener una calificación determinada para cada uno de ellos, ya sea de manera numérica o a modo

---

<sup>53</sup> Estudios de pronunciación: Kawai y Hirose, 2000; Neumeyer, Franco, Digalakis y Weintraub, 2000; de entonación: Levis y Pickering, 2004; de contraste entre vocales: Carey, 2004; Wang y Munro, 2004.

<sup>54</sup> Un mundo virtual es un tipo de comunidad virtual en línea que simula un mundo o entorno artificial inspirado o no en la realidad, en el cual los usuarios pueden interactuar entre sí a través de personajes o avatares, y usar objetos o bienes virtuales. Los mundos virtuales han sido utilizados con frecuencia para fines educativos, incluyendo la enseñanza de idiomas, siendo *Second Life* uno de los mundos virtuales a los que con más frecuencia se hace referencia en el campo del ALAO.

de *feedback* verbal. El gráfico que presentamos a continuación da cuenta de este ciclo de evaluación:



**Figura 4.15** El ciclo de actividades de evaluación de la expresión oral. Adaptado de Luoma, 2009: 5.

A la hora de evaluar la expresión oral, es importante distinguir entre el tipo de discurso que se pretende evaluar, dejando claro si se trata de discurso planeado o no, y teniendo en cuenta que el nivel de formalidad, las construcciones gramaticales, la pronunciación y el tipo de vocabulario empleado en cada modalidad podría variar de manera sustancial (Luoma, 2009), si bien es cierto que, en lo que a expresión oral se refiere, ambos forman parte de un continuum en que el lenguaje muy oral se sitúa en un extremo y el lenguaje muy literario en el extremo opuesto, habiendo una amplia gama de usos del lenguaje entre ambos (Tannen, 1982).

También es muy importante saber en qué medida el contexto social y situacional es susceptible de influir en los actos de habla, para lo cual el marco SPEAKING ideado por Hymes (1972) -a partir del acrónimo en inglés de “expresión oral”- es de gran

utilidad, principalmente a la hora de planificar el examen y describir el constructo de manera detallada:

<b>Marco <i>SPEAKING</i> de las categorías de actos de habla</b>	
S (setting)	Sitio: Lugar, hora, circunstancias físicas y culturales.
P (participants)	Participantes: características y relaciones.
E (ends)	Fines: Resultados esperados y metas latentes.
A (act sequence)	Secuencia de los actos: forma y contenido de los mensajes.
K (key)	Clave: tono y manera.
I (instrumentalities)	Medios: canales y formas.
N (norms)	Normas: reglas que rigen la interacción y la interpretación.
G (genre)	Género (poema, mito, charla, etc.)

**Tabla 4.16.** Marco *SPEAKING* de categorías de actos de habla. Adaptado y traducido de Hymes, 1972.

Antes de diseñar las tareas, se ha de tener en cuenta pues el primero de los elementos mencionados por Hymes, el “contexto”, entendido como todos los elementos presentes en el momento de la interacción, a excepción de la lengua producida en un momento determinado: las dimensiones lingüística, física, psicológica y social de la situación en que la lengua se usa (Luoma, 2009: 30). El contexto, que

incluye aspectos concretos de la situación en que la interacción se produce, como el lugar donde ésta tiene lugar o las experiencias previas de uso de los interlocutores, guía lo que se dice en una determinada situación. Esto implica que la conversación puede ser en cierta medida dirigida por los diseñadores a través de la manipulación de las características del contexto a través de las propiedades que se le atribuyan a las tareas y actividades propuestas (Luoma, 2009: 30), sin que ello suponga que se puede predecir la conversación de manera exacta pues, como señala Douglas (2006) los interlocutores se ven tan sólo influidos por las características del contexto que les resultan más llamativas, lo cual varía de individuo a individuo y de situación a situación.

La incorporación de tareas de expresión oral en el programa que nos ocupa supone también una innovación respecto a los recursos destinados a la evaluación y autoevaluación para el FCE que existen en la actualidad, pues éstos en su mayoría se limitan a dar consejos sobre cómo afrontar el examen, así como a explicar la estructura y los detalles del mismo, pero no permiten la práctica de las tareas de expresión oral de que consta el examen, aunque Gimeno Sanz (2009b: 94) ya adelantaba la incorporación de nuevas tareas de expresión oral en el sistema *InGenio*, que se sumarían a las ya implementadas:

*“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 expression 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 Sanz, 2009b: 94.

La inclusión de tareas orales es, pues, un aspecto novedoso que supone una ventaja añadida de la versión informatizada de esta clase materiales de evaluación y autoevaluación, la cual no poseen los materiales en papel. La menor flexibilidad del

formato impreso dificulta la evaluación de la expresión oral, mientras que las características técnicas del formato digital sí permiten la inclusión de esta destreza.

Otros aspectos positivos derivados del uso de ordenadores para la evaluación de las destrezas orales son: la fiabilidad de la evaluación de la expresión oral, la cual es susceptible de ser realizada a modo de entrevistas semi-asistidas en que se graben las respuestas del candidato a una serie de preguntas, quedando su actuación guardada y almacenada de manera segura para posteriormente ser evaluada por un evaluador; la autenticidad proporcionada por las tareas basadas en repertorios audiovisuales; el alto grado de interactividad que es posible lograr gracias al uso de las TIC; el impacto positivo y el efecto *washback* en el aula; y la practicidad que supone, tanto para el candidato como para el examinador, el uso de un sistema basado en la informática lingüística y la posibilidad de evaluar las destrezas orales de un modo más objetivo. Así, el uso de tecnologías tales como los sistemas de grabación de voz permitirían recabar datos reales y tangibles que serían más fácilmente evaluables por parte de un examinador, y accesibles en el caso de que fuera necesaria una revisión de los resultados (Sevilla Pavón et al., 2011).

Muchas de estas ventajas ya han sido puestas de manifiesto gracias a la exitosa implementación de la evaluación de las destrezas orales asistida por ordenador en varias pruebas *high stakes*<sup>55</sup>, tales como el *Test of English as Foreign Language* (CbTOEFL y TOEFL IBT™)<sup>56</sup> y el *International English Language Testing System* (CB IELTS)<sup>57</sup>. En el caso del *programa FCE Online Tester*, el precedente inmediato de esta innovación es la plataforma creada en el seno del proyecto PAULEX (García Laborda, 2006; García Laborda et al., 2010; Martínez Sáez et al., 2012) de la UPV, la cual plantea una versión asistida por ordenador del examen de lengua extranjera –especialmente, el de inglés- de la Prueba de acceso a la universidad (P.A.U.) que incorpora tanto la evaluación de la comprensión oral como la de expresión oral, y que está

---

<sup>55</sup> El FCE puede considerarse como una prueba *high stakes*, ya que de los resultados obtenidos en la misma puede depender el futuro académico y/o profesional del examinado.

<sup>56</sup> Disponible en <http://www.ets.org/toefl>, consultada el 12.12.2012.

<sup>57</sup> Disponible en <http://www.ielts.org>, consultada el 12.12.2012.

proporcionando buenos resultados en las experiencias piloto realizadas hasta el momento con profesores y alumnos de toda la Comunidad Valenciana.

Los recursos de inteligencia artificial (IA) desarrollados para el aprendizaje de lenguas, tales como los sistemas de grabación antes mencionados, se engloban bajo el término general de ICALL o ALAO Inteligente, dentro del cual los avances más beneficiosos pertenecen a dos categorías principales: el Procesamiento del lenguaje natural (PLN) o *Natural Language Processing* y los Sistemas de *tutorización* lingüística inteligente o *Intelligent Language Tutoring Systems* (ILTS). Para la incorporación de la evaluación de la expresión oral en nuestro programa, nos interesa centrarnos en el PLN, definido por Jager (2001) como la disciplina que se ocupa del modelado computacional de percepciones, análisis, interpretación y generación del lenguaje natural, analizando sintácticamente los textos en busca de características específicas y reaccionando ante ciertas palabras clave incluidas en el texto. Una de sus aplicaciones más interesantes, aunque no la única, es la de detectar, analizar y proporcionar *feedback* ante los errores que pueda contener el *input* del estudiante (Levy y Stockwell, 2006).

Las aplicaciones de la IA a los sistemas de reconocimiento del habla (*Automatic Speech Recognition* o ASR), dentro del ICALL, tienen una serie de características en común con los programas de práctica de la pronunciación, referidas por Levy y Stockwell (2006): ambas identifican sonidos y los codifican dentro de un formato digital que puede ser comparado con los modelos previamente guardados en cada módulo. Asimismo, hay una serie de diferencias entre ambos, que señalan dichos autores: mientras que los sistemas de ASR refieren el *input* a una herramienta de evaluación sintáctica para su procesamiento, los software de pronunciación suelen generalmente buscar puntos discretos de pronunciación dentro de *input* con el objetivo de corregirlo. Los sistemas de ASR pueden aparecer, según Harless et al. (1999), en dos formas: diferenciada y continua.

La diferenciada, según nos cuenta este autor, requiere que los diseñadores identifiquen las producciones orales que esperan y que las almacenen para compararlas después con las producciones individuales en cada ejercicio, con lo que las



producciones han de ser cortas, habiendo normalmente un número reducido de posibles respuestas que son comparadas con un conjunto de modelos o plantillas predeterminadas similares al tipo de preguntas de elección múltiple. Por su parte, la continua, que es la que más nos interesa para el programa *FCE Online Tester*, es más compleja, y permite reconocer cualquier tipo de expresión escrita, con lo que es posible formular preguntas abiertas gracias a la utilización del Hidden Markov Model (HMM) que, como relata Precoda (2004), tiene dos componentes principales: inventarios de modelos estadísticos que representan determinados fonemas en su contexto fonológico, y listas de palabras con transcripciones fonéticas a partir de las cuales el vocabulario puede ser reconocido. Una vez que los ítems léxicos se reconocen, se dividen en segmentos que pueden ser reconocidos por software de análisis sintáctico.

En cuanto al tipo de tareas propuestas en el apartado de expresión oral del *InGenio FCE Online Tester*, éstas habrán de ser muy similares a las tareas de que consta el examen oral del FCE, por lo que habremos de aspirar a emular el tipo de interacción que se produce entre el examinador y el candidato o entre los propios candidatos en el FCE, para que la interactividad<sup>58</sup> entre el candidato y el programa de ordenador sea lo más parecida posible a la interacción entre los diversos participantes en la realización de la parte de expresión oral de dicho examen. Cabrá buscar el mejor modo de lograr que las actividades propuestas en la parte de expresión oral del *Tester* sean las más apropiadas para fomentar las destrezas comunicativas y para evaluar correctamente el nivel de los candidatos de tal manera que se les proporcionen a sus usuarios no sólo una buena preparación para el examen, sino también una predicción acertada de sus resultados, con lo que es importante reflexionar previamente y recabar información relativa a modos efectivos de evaluar la expresión oral a través de la tecnología.

---

<sup>58</sup> Se parte aquí de la distinción entre “interactividad” e “interacción” establecida por Wagner (1997: 20), quien relaciona la “interacción” con el comportamiento humano, definiéndola como “an interplay and exchange in which individuals and groups influence each other”; mientras que considera que la “interactividad” emerge de “descriptions of technological capability for establishing connections from point-to-point ... in realtime” (1997: 20), con lo que estaría relacionada con las características de la tecnología.

Por todo ello, en el *Tester* está prevista inicialmente la creación de secciones de expresión oral de aprendizaje guiado y autónomo en que se le sugerirán al alumno actividades en que éste tenga que interactuar con otros alumnos o con el tutor, con lo cual la figura del tutor sería imprescindible; una vez realizadas las tareas del examen, los candidatos podrán recibir el *feedback* correctivo referido a su actuación en cada una de las partes de la simulación, así como comparar su actuación con modelos dados. En los modelos se proporcionarán tanto ejemplos de actuaciones correctas como de actuaciones que podrían mejorarse, para darle el alumno la oportunidad de distinguir entre ambas. A continuación, se incorporarán al *Tester* otras secciones de preparación de la expresión oral mediante explicaciones referidas a su estructura y al tipo de actividades que el alumno tendrá que desarrollar, así como de consejos (tanto para profesores como para alumnos) y ejercicios de preparación que susciten la reflexión del candidato en cuanto a la mejor manera de realizar esta parte del examen, evitando errores comunes. Finalmente y, siguiendo en la línea del autoaprendizaje, se espera poder realizar simulaciones lo más fidedignas posibles de la situación comunicativa, a través de la interactividad que proporciona el uso del ordenador, tratando de beneficiarnos en la medida de lo posible de los avances de la tecnología.

#### **4.4.5 Uso del inglés: gramática y vocabulario**

Las destrezas relacionadas con la gramática y el vocabulario, al contrario que las otras destrezas a las que nos hemos referido previamente, no son evaluadas de manera individual en la prueba de FCE, sino que ambas están incluidas en un mismo apartado, que corresponde a la última parte del examen, “uso del inglés”. Esto se debe a que el vocabulario y la gramática son dos áreas lingüísticas íntimamente relacionadas, tanto que a menudo se solapan la una con la otra (Levy y Stockwell, 2006). Asimismo, en los *tests* diseñados para medir el vocabulario pueden influir diferentes sub-destrezas de comprensión escrita (Read, 2000).

El vocabulario se sitúa con frecuencia entre los aspectos lingüísticos a que los profesores de lenguas dan mayor prioridad, sólo superado quizá por la gramática en cuanto a la atención recibida. Además, el vocabulario es evaluado muy frecuentemente, no sólo por su importancia en el aprendizaje de una lengua sino

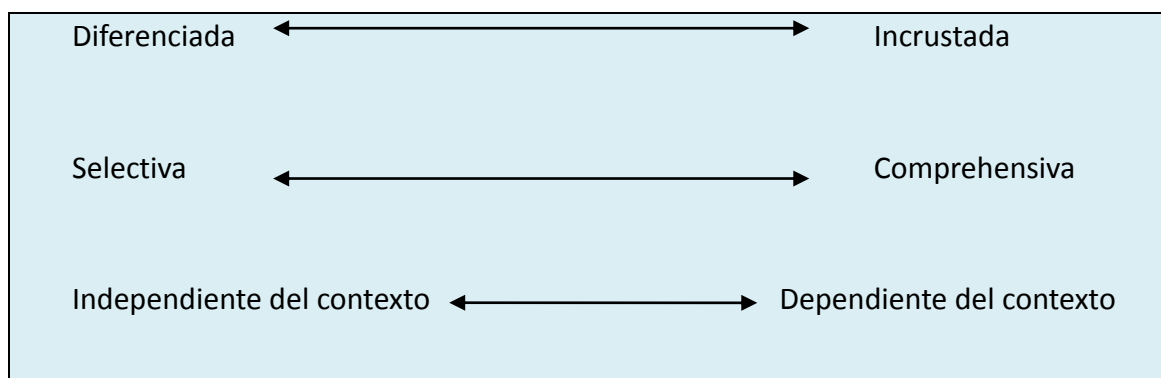
también por la facilidad –al menos, aparente- con que es evaluado, puesto que las listas de palabras siempre están disponibles como base del diseño de los *tests* o pruebas. Los ejercicios destinados a evaluar el vocabulario pueden ser de diversos tipos, como: de elección múltiple, escogiendo un sinónimo para una palabra de entre varias opciones; de rellenar huecos con la palabra que falta en una frase; de traducción, dando un equivalente en la L1; o de unir palabras con sus sinónimos o con sus definiciones correspondientes. Todos los tipos mencionados de ejercicios pueden diseñarse con relativa facilidad, y puede ser usados tanto para evaluar el progreso de los estudiantes en la adquisición de vocabulario como para diagnosticar áreas de dificultad en la lengua que están aprendiendo (Read, 2000: 3).

Sin embargo, el sencillo enfoque diferenciado (*discrete point*), selectivo e independiente del contexto de pruebas cuyo diseño pretende evaluar en base a si los alumnos conocen diversos aspectos estructurales de la lengua, como el significado de las palabras y la forma, los patrones oracionales, los contraste de sonidos, etc. ha venido siendo criticado en las cuatro últimas décadas, por no ofrecer resultados precisos en cuanto a la adecuación y la efectividad del conocimiento del vocabulario del estudiante, el uso apropiado del vocabulario según el contexto, la falta de similitud respecto al uso normal de la lengua (en que las palabras aparecen en contexto), y el que no considere la posibilidad de compensar la falta de conocimientos mediante la evasión y rodeos, o claves contextuales y conocimientos previos (Read, 2000: 4).

Así, vemos que la aparente simplicidad con que se evalúa el vocabulario no es tal al adoptar un enfoque comunicativo en que no sólo se evalúen los aspectos estructurales sino que se propongan tareas en que se simulen actividades comunicativas en que los estudiantes podrían participar en contextos reales fuera del aula. En este tipo de tareas, los estudiantes mostrarán sus conocimientos de vocabulario y sus destrezas y serán evaluados según cumplan o no de modo satisfactorio y efectivo con las exigencias lingüísticas de la tarea en cuestión, pues el evaluador podrá, a través de las diferentes tareas, hacer inferencias respecto a las habilidades lingüísticas de los alumnos, siendo uno de sus componentes los conocimientos lingüísticos y, el otro, la competencia estratégica (Bachman y Palmer, 1996). Dentro de los conocimientos

lingüísticos, los citados autores incluyen las siguientes áreas de conocimiento: organizacional, gramatical, textual, pragmático, funcional y sociolingüístico. Por su parte, la competencia estratégica tiene que ver con las estrategias metacognitivas que se emplean al hacer uso del vocabulario y, según Chapelle (1994: 163), forman parte de la habilidad general del uso de vocabulario, junto con el contexto de uso, y el conocimiento del vocabulario y de los procesos fundamentales.

Basándose en Richards (1976: 83, en Read : 2000 : 25), Nation (1990 : 31, en Read, 2000 : 25) se refirió a los componentes del conocimiento de las palabras, necesarios a la hora de diseñar una evaluación de dichos conocimientos, señalando, en cuanto a forma, hablada y escrita; en cuanto a posición, estructuras gramaticales y combinaciones de palabras (*collocations*); en cuanto a función, la frecuencia y el nivel de adecuación; y, en cuanto a significado, conceptos y asociaciones. En lo relativo a las dimensiones de la evaluación del vocabulario, Read (2000: 9) distingue entre varias dimensiones interrelacionadas reflejadas en la tabla siguiente (tabla 4.17): la diferenciada, respecto a la cual anteriormente señalábamos el que mide un constructo independiente, y la incluyente (*embedded*), en que se considera el vocabulario como parte de un constructo más amplio; la selectiva, en que los ítems específicos de vocabulario son el centro de atención de la evaluación, que se opone a la comprensiva, en que se tiene en cuenta el contexto más amplio de material de *input* y de la respuesta del candidato; y entre la dimensión independiente del contexto, en oposición a la dependiente del contexto. Ambas dimensiones se muestran en la tabla siguiente:



**Tabla 4.17.** Dimensiones de la evaluación del vocabulario. Adaptada y traducida de Read (2000).

Si bien es cierto que el contexto es fundamental a la hora de adquirir e incrementar el número de ítems léxicos de la L2 que el estudiante es capaz de comprender y usar, también el aprendizaje sistemático de palabras puede contribuir al aumento de vocabulario, especialmente en entornos de aprendizaje en que el estudiante tiene una exposición limitada o nula a la L2 fuera del aula (Read 2000: 41). Además, es importante determinar el grado de conocimiento de estos ítems léxicos que, según Henriksen (1999, en Read, 2000: 93), puede ser: parcial, preciso, profundo, receptivo, o productivo.

Existen varios tipos de *tests* comúnmente usados en la evaluación del vocabulario. En primer lugar, tenemos los *cloze tests*, que pueden consistir en uno o más pasajes de lectura en que se eliminan palabras de acuerdo con una ratio fija, colocando un hueco en su lugar. Este tipo de *tests* tiene diversas variantes, como la de la eliminación selectiva (o racional), en que el diseñador decide qué palabras desea eliminar, de acuerdo con unos criterios determinados. Otra variación es la de elección múltiple, en que cada una de las palabras eliminadas pasa a ser un ítem de elección múltiple que ha de ser escogido de entre varias opciones dadas. Una tercera alternativa es el *C-Test*, en que se elimina la segunda mitad o una palabra de cada dos en una serie de textos cortos (Read 2000: 102). Este tipo de *tests* puede ser usado con tres finalidades principales, que son la investigación, la toma de decisiones acerca de los estudiantes y la toma de decisiones respecto a programas de lenguas. Además, los *tests* de vocabulario sirven para:

1. Saber la amplitud y profundidad de los conocimientos léxicos del estudiante.
2. Conocer el modo en que el aprendizaje incidental se da a través de actividades de comprensión oral y escrita.
3. Confirmar si se pueden hacer y de qué manera los estudiantes pueden inferir el significado de palabras desconocidas gracias al contexto.
4. Entender cómo los estudiantes enfrentan las lagunas de vocabulario (*vocabulary gaps*).

Además, los diferentes tipos de *tests* antes mencionados se pueden presentar en tres modalidades de evaluación diferentes (Read, 2000: 152): los *tests* de nivel o *placement tests* cuya sección de vocabulario podría pretender averiguar cuántas palabras frecuentes conoce el candidato para así saber en qué nivel incluir al candidato o simplemente para decidir tanto el manual de vocabulario a emplear en el aula como el tipo de vocabulario que se habrá de ver en clase. Los *tests* de progreso, en que se evaluaría el modo en que las palabras vistas en clase han sido adquiridas por los alumnos, para así identificar las palabras que convendría revisar. Y los *tests* de aprovechamiento o de rendimiento (*achievement tests*), que estarían enfocados a medir hasta qué punto los alumnos dominan una destreza de vocabulario que se les ha enseñado, como la habilidad de deducir el significado de una palabra gracias a pistas dadas por el contexto o el conocimiento exhaustivo de una muestra de ítems léxicos estudiados previamente en clase. (Read, 2000: 152)

A la hora de definir el constructo, Read (2000: 153) afirma que los dos enfoques principales son el basado en el programa docente y el basado en la teoría. El enfoque basado en el programa docente es recomendado por este autor en los casos en que la evaluación del vocabulario forma parte de un curso que se ha estudiado o que se está estudiando, de modo que los ítems léxicos y las destrezas de vocabulario a evaluar puedan ser especificadas en relación a los objetivos pedagógicos del curso, cubriendo el aprendizaje de vocabulario que los estudiantes deberían haber alcanzado y proporcionando *feedback* relacionado con los aspectos del vocabulario que cada estudiante debería reforzar. Por su parte, el enfoque basado en la teoría es el empleado en la investigación y en los *tests* de competencia (*proficiency tests*). Este último es un enfoque más complejo, debido a la enorme variedad de conceptos teóricos y de marcos propuestos por los estudiosos para explicar la adquisición, el conocimiento y el uso del vocabulario de la L2. En el diseño de las actividades relacionadas con el vocabulario en el *FCE Online Tester* se ha seguido una combinación de ambos enfoques, puesto que, por un lado, el formato de las preguntas de los distintos apartados del examen de FCE determina el formato de las preguntas y tareas propuestas en el programa de preparación y

evaluación pero, al mismo tiempo, el diseño del programa pretende beneficiarse de los conceptos y avances señalados por investigadores de este campo, con el fin de que el usuario del programa pueda disponer de una preparación más completa de cara al examen.

En lo que a gramática se refiere, ésta suele ser enseñada y evaluada en tres modalidades diferentes: ejercicios gramaticales “tutorizados”, instrucción gramatical centrada en el estudiante, o instrucción gramatical comunicativa (Levy y Stockwell, 2006). La primera de estas modalidades es también la más tradicional, el *drill-and-kill* que fue ampliamente utilizado en el ALAO de los primeros tiempos y que tantas críticas ha venido recibiendo en los últimos años por su carencia de poder comunicativo. A pesar de estas críticas cada vez más constantes, hay quien defiende que este enfoque es aceptable en los casos en que los alumnos prefieren aprender reglas y practicarlas mecánicamente antes de poner en práctica lo aprendido en entornos más comunicativos, para así sentirse más seguros (Healey, 1999). Por otro lado, hay que señalar que no todos los ejercicios de esta modalidad son tan mecánicos como los ejercicios de *drills*, sino que algunos de ellos exigen una reflexión consciente no sólo en cuanto a la forma sino en cuanto al significado y el uso en contexto (Hubbard y Bradin Siskin, 2004).

La segunda de las modalidades antes mencionadas, centrada en el estudiante, tiene su reflejo en ALAO en el uso de corpus y de *concordancers* monolingües o bilingües, esto es, programas informáticos de concordancia gramatical que permite el acceso a datos lingüísticos en contexto, de tal manera que el alumno puede comparar los diferentes usos y deducir las reglas gramaticales subyacentes. La última de las modalidades puede ser combinada con las dos anteriores y es de vital importancia en el aprendizaje de lenguas, pues se centra en la comunicación auténtica, en contextos reales y con un acceso “ilimitado” de *input* en la lengua meta, que se combina con la producción de *output* y la negociación de significados, fundamentales en la adquisición de lenguas, y que pueden darse o no a través de las distintas herramientas de CMO, como son blogs, Wikis, foros, chats, y diferentes redes sociales, entre otras, en que la comunicación puede ser síncrona o asíncrona.

En el caso del *Tester*, la gramática tiende a practicarse de manera implícita a través de ejercicios comunicativos, aunque puede aparecer de manera explícita en las ayudas, en los materiales de referencia y en el *feedback* que se le proporciona al candidato cuando comete errores de tipo gramatical.



# Capítulo 5:

## Consideraciones en cuanto al diseño del

### *Tester*

---







## 5. CONSIDERACIONES EN CUANTO AL DISEÑO DEL *TESTER*

### 5.1 Decisiones en cuanto al diseño de pruebas asistidas por ordenador

El diseño y desarrollo de materiales es un tema recurrente en el ALAO, y se ha convertido en un motivo central de las publicaciones de los últimos 20 años, junto con el diseño de otros elementos: de tareas, de la enseñanza en el aula, de asignaturas y de sus programas, etc. (Levy y Stockwell, 2006). Una de las decisiones fundamentales que hay que tomar antes de proceder al diseño de cualquier tipo de material, según Levy (2006), es decidir el punto de partida: una teoría, un modelo pedagógico, una asignatura, una serie de tareas o ejercicios, la habilidad lingüística, tecnología, o una mezcla de todos estos elementos, como en el caso del programa que nos ocupa, el *FCE Online Tester*. Al mismo tiempo, es necesario decidir el proceso de diseño que se adaptará y, a medida de que el programa se va desarrollando, hay que tomar decisiones acerca del mismo. A menudo, se plantean desafíos y conflictos en cuanto a lo que los diseñadores querrían hacer y lo que de hecho son capaces de hacer, debido a ciertas limitaciones en cuanto a recursos y nivel de conocimientos técnicos o incluso pedagógicos, por lo que el diseñador ha de estar preparado para poner en funcionamiento su capacidad de adaptarse a las circunstancias. De acuerdo con Colpaert (2004), algunas de las preguntas relativas al diseño que se han de plantear

son qué tipo de herramientas de software, componentes, y protocolos son los más eficientes para el diseño, desarrollo e implementación de cursos y herramientas online interactivas.

Además, la literatura proporciona diversas consideraciones previas y pasos a seguir en cuanto al diseño de una prueba o un simulador de *tests* asistido por ordenador, entre las que se incluyen:

1. Clarificar el constructo, decidiendo el modo en que la prueba será administrada, de cuánto tiempo se dispondrá, si los candidatos podrán escuchar un pasaje una sola vez o más veces, el tipo de ayuda y la forma en que se proporcionará, etc.
2. Determinar el tipo de algoritmo que se empleará a la hora de puntuar, comprobando la validez del mismo.
3. Replantearse el proceso de validación, dejando de lado los métodos de correlación entre las pruebas administradas *online* y las que se realizan sin ayuda de la tecnología, pues los diferentes rasgos de la lengua se reflejan en modos diferentes según el formato y el contexto del uso de la lengua. Chapelle y Douglas (2006) recomiendan sustituir esas correlaciones por el “efecto del método” o *method effect*, asociado con el modo en que la prueba es administrada, las respuestas procesadas, y la puntuación otorgada pueden reflejar tanto las características positivas como las negativas de la actuación del candidato en la prueba.
4. Aprovechar los hallazgos producidos en el seno de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y permitir que esta disciplina se beneficie de las ventajas que los ordenadores ofrecen, por ejemplo, a la hora de estudiar determinados fenómenos que no son observables a través de la evaluación tradicional.
5. Investigar las consecuencias de la prueba, diseñando métodos para reducir la ansiedad de los candidatos a la hora de enfrentarse a la prueba informatizada, por ejemplo mediante cursos guía o *tutoriales* previos a la realización de la prueba. De este modo, se les brinda a los candidatos la oportunidad de familiarizarse con las diferentes funciones del ordenador de tal modo que los resultados no se vean afectados por una variación en el grado de familiaridad con los ordenadores.

6. Prever y fomentar el potencial *washback* positivo que podría derivar del formato de una prueba. Aquí entra en juego la competencia electrónica, que puede verse favorecida por un acceso frecuente a la tecnología como parte de la preparación para la prueba.
7. Introducir paulatinamente nuevos y más sofisticados sistemas que atiendan las necesidades de utilidades tales como: estimación de la dificultad de las tareas, análisis del lenguaje de los candidatos, creación y organización de objetos destinados a ser usados en la construcción de pruebas y de instrucción, etc.

Chapelle y Douglas, 2006.

La primera consideración, correspondiente a la clarificación del constructo, es de vital importancia, como también lo es el llevar a cabo un análisis de la validez de dicho constructo. Puesto que en la actualidad muchos estudiantes pasan la mayor parte del tiempo leyendo y escribiendo frente al ordenador u otros dispositivos electrónicos móviles<sup>59</sup>, parece bastante lógico que los constructos de lectura y escritura académicas también se presenten frente al ordenador y en línea, pudiendo ser evaluadas fácilmente. Otras habilidades serían más difíciles de medir a través del uso del ordenador:

*“Other abilities are less uniformly expressed through technology, and so the construct of interest has to be analyzed carefully, but most would agree that the use of open-ended responses is essential for construct validity in many language assessments, in part because open-ended responses are less likely than multiple-choice to be affected by systematic test-taking strategies (...) The use of computer algorithms to score such responses would make this response format useable, thereby increasing the potential for construct validity”* (Chapelle y Douglas, 2006: 94).

---

<sup>59</sup> Con la rápida evolución de la tecnología, dichos dispositivos móviles, como los *tablets*, los *smartphones*, el iPhone y el iPad se han hecho capaces de asumir funcionalidades similares a las de los ordenadores de mesa o de los portátiles convencionales, especialmente aquellas relacionadas con Internet.

Sin duda, como señala Bennett (1999), la transformación que el uso de las tecnologías permite conducirá a la creación de pruebas fundadas cada vez más en las conceptualizaciones de lo que el evaluado necesita saber y de lo que debe ser capaz de hacer para poder operar satisfactoriamente en un determinado campo, y hará que la evaluación sea práctica y habitual a través de simulaciones asistidas por ordenador, generación automática de ítems, y puntuación automática; al tiempo que cambiará tanto el modo en que los *tests* a gran escala son administrados como el objetivo para el que son usados.

## **5.2 Factores psicológicos relativos al uso del ordenador en la realización de exámenes**

Según Madsen (1986), los factores que podrían afectar psicológicamente al candidato que se enfrentara a una prueba asistida por ordenador, pudiendo incluso influir negativamente en su actuación y en su rendimiento, son:

1. La experiencia previa de uso de ordenadores.
2. Las reacciones emotivas previas a la realización de la prueba.
3. Las reacciones emotivas tras la prueba.
4. La dificultad relativa del *test*.
5. La claridad de las instrucciones.
6. La evaluación de la longitud de la prueba.
7. La claridad de la pantalla del ordenador.

Madsen, 1986.

En lo relativo a la manera en que el uso de los ordenadores afecta a las relaciones sociales, Cuban (1986) afirmaba a finales de los 80 que a menudo el modo en que las tecnologías parecen desplazar, interrumpir o minimizar dichas relaciones hace que su uso en el aula sea considerado como algo negativo que interfiere en las relaciones interpersonales, siendo éstas un factor clave en el aprendizaje; y añadía que, aunque que los educadores habían buscado y continuaban buscando formas de

transmitir el conocimiento de manera simple, barata y eficiente, al tiempo que trataban de hacer que la instrucción fuera más enriquecedora y productiva, existían muchas reservas en cuanto al uso de ciertas tecnologías consideradas susceptibles de afectar a las relaciones interpersonales. Con el paso del tiempo, han ido apareciendo numerosos ejemplos de que, al contrario de lo que muchos pensaban hace tres décadas, hoy en día es posible hacer que el uso de la tecnología mejore las relaciones interpersonales en el aula e incluso que las amplíe y enriquezca. Ello depende de que se haga un buen uso de estas tecnologías, y de que los educadores sepan adaptarse a los cambios que este uso conlleva, a pesar de que estos cambios son con frecuencia más lentos de lo que cabría esperar, pues, tal y como afirma Warschauer (2006: 1),

*“Educational reformers suggest that the advent of new technologies will radically transform what people learn, how they learn, and where they learn, yet studies of diverse learners’ use of new media cast doubt on the speed and extent of change”.*

En lo que respecta a la evaluación, la preocupación de los educadores en cuanto a las relaciones interpersonales se atenúa debido a que su papel en exámenes en el FCE suele ser secundario ya que, pese a que ciertas actividades del examen se realizan por parejas, la mayoría de las tareas propuestas se ha de llevar a cabo de manera individual, como también es individual la calificación obtenida por cada uno de los candidatos.

Por su parte, Brosnan (1998) señala la ansiedad como el principal factor psicológico a tener en cuenta a la hora de proceder a la evaluación asistida por ordenador. Definida por dicho autor como *"an irrational anticipation of fear evoked by the thought of using (or actually using) computers, the effects of which result in avoiding, or minimizing, computer usage"* (Brosnan, 1998: 17), la ansiedad producida por el uso de los ordenadores está aún presente, en mayor o menor medida, en todos los estadios de la educación, desde la primaria hasta la universidad. El hecho de que cada vez haya más y más pruebas realizadas a través del ordenador muestra una

necesidad imperante de tomar medidas con el fin de disminuir el impacto de la ansiedad producida por los ordenadores (Modafsky y Kwon, 1994, en Brosnan, 1998). Diversos estudios señalan que este tipo de ansiedad relativa al uso de ordenadores es más frecuente en las mujeres que en los hombres<sup>60</sup>, lo cual es consecuente con las estadísticas en cuanto a las carreras preferidas por ellos y ellas, que muestran que las mujeres son más numerosas en las carreras de humanidades y ciencias sociales, mientras que en la carrera de ingeniería informática continúan siendo una minoría.

Existen diversos estudios que tratan tanto el impacto de la ansiedad en el rendimiento general<sup>61</sup> como en el uso de los ordenadores<sup>62</sup>, mostrando cómo quienes sufren de ansiedad dedican una gran parte de su capacidad cognitiva a esfuerzos no relacionados con las tareas en sí, como preocuparse por su rendimiento. Esto, sumado a una capacidad más limitada del sistema de memoria, hace que los individuos tarden más en finalizar las tareas y que cometan más errores (Rosen y Maguire, 1990), pues se produce *“(a) simplification of conceptual reasoning, heightened polarization and extremity of judgement and pre-emption of attention, working memory and processing resources”* (Tseng et al., 1998, en Brosnan, 1999: 49).

Ciertos estudios parecen indicar que los sentimientos negativos hacia el ordenador pueden manifestarse incluso durante la realización del examen (Gaudron, 1998). Por todo ello, un examinado a través del ordenador que sufra de ansiedad estará en desventaja frente a sus compañeros, y tendrá un rendimiento inferior a sus capacidades en los exámenes asistidos por ordenador, con lo que su puntuación en este tipo de exámenes será más baja que la que hubiera podido obtener tras enfrentarse a un examen en papel.

Sin embargo, equiparar los exámenes basados en o asistidos por ordenador y los exámenes en papel no parece ser un buen modo de determinar hasta qué punto un tipo de examen es más conveniente que el otro, pues las características únicas del ordenador y del tipo de interacción que surge entre éste y el examinado requieren

---

<sup>60</sup> Brosnan y Davison, 1994; Maurer, 1994; Whitley, 1997.

<sup>61</sup> Friend (1982), en Brosnan (1998).

<sup>62</sup> Bloom y Hautaluoma, 1990; Modafsky y Kwon, 1994; en Brosnan (1998).



establecer una serie de criterios que sean sólo válidos en lo relativo al uso del ordenador. First (1994) propone dos principios fundamentales en la evaluación asistida por ordenador, siendo el primero que una persona constituya un componente necesario de la evaluación para asegurar la validez de la misma, y el segundo, que dicha persona comprenda perfectamente los puntos fuertes y las limitaciones del proceso de evaluación a través del ordenador. El seguir estos dos principios supondría mucha implicación por parte del educador, y ello podría entrar en contradicción con una de las características de los ordenadores que más han contribuido a su introducción en la evaluación: una menor inversión en términos de dinero y de capital humano, combinada con una mayor eficiencia.

Algunas de las soluciones al problema del impacto negativo de los factores psicológicos en la realización de pruebas asistidas por ordenador, como ofrecer a los individuos afectados por la ansiedad la posibilidad de que realicen las pruebas en el formato tradicional en papel, no parecen muy viables a largo plazo, pues la presencia de dos tipos de pruebas presentaría otra serie de dificultades, como una mayor inversión de recursos o una menor calidad del examen, que sólo podría contener elementos adaptables al formato en papel, con lo que no se estaría utilizando todo el potencial de los ordenadores. Más efectiva sería la solución de realizar programas de reducción de la ansiedad adaptados a cada individuo (Brosnan, 1998), o de introducir el uso de los ordenadores de forma paulatina y guiada (por ejemplo, a través de asignaturas que incorporen el uso de ordenadores). En lo que al *FCE Online Tester* se refiere, los potenciales efectos psicológicos negativos son también minimizados por el hecho de que este programa de preparación y evaluación puede ser usado en conjunción con un curso *online* que los candidatos podrán haber realizado previamente, con lo que a la hora de usar este programa los candidatos estarían no solamente familiarizados con el uso del ordenador, sino con la propia interfaz del programa y con cuestiones relativas a la usabilidad, al *feedback* y al modo de evaluación.

### **5.3 Diseño del programa**

Shneiderman (1987) define el diseño como un proceso no jerárquico de transformación radical que implica el descubrimiento de nuevos objetivos. El diseño, tal y como afirman Levy y Stockwell (2006) ha sido uno de los temas centrales en ALAO durante los últimos 20 años, ya sea referido al diseño de materiales, de tareas, de programas, de cursos, de ejercicios, de enseñanza o de pantalla, quedando el diseño de ejercicios en la parte más baja de la escala. Según estos autores, la tarea de aprendizaje lingüístico es un punto partida frecuente para el diseño de materiales de ALAO, aunque en ocasiones el marco conceptual es el punto de partida. Puesto que no hay un consenso en cuando a la metodología más efectiva, es importante para el diseñador tomar una decisión correcta y bien meditada en cuanto al punto de partida del diseño de las tareas, pues éste influirá de manera decisiva en la forma de los materiales que se produzcan. Para Chappelle (2003), en la decisión respecto al punto de partida del diseño basado en la tecnología se habrán de considerar diversas cuestiones relativas a qué pretende hacerse, quién lo hará, cómo se hará, y qué pasará con los resultados. Estas cuestiones se incluyen en su marco de actividades basadas en la tecnología, que reproducimos a continuación:

Framework for Technology-based Tasks ( <i>Chapelle, 2003</i> )	
Task Aspect	Task Feature
<b>Topics and Actions</b>	<p>What is the task goal?</p> <p>What are the topics?</p> <p>What processes are used to develop these topics?</p> <p>How cognitively complex are the topics and processes?</p> <p>Where does the task take place?</p>
<b>Participants</b>	<p>Who are the participants?</p> <p>What are their interests with respect to language learning?</p> <p>What is their experience using technology?</p> <p>How many participants are engaged?</p> <p>What is the relationship among the participants?</p>
<b>Mode</b>	<p>What are the modes of language?</p> <p>How quickly must the language be processed?</p>

**Tabla 5.1.** *Framework for Technology-based Tasks.* Adaptado de Chapelle, 2003: 138-139.

Por otro lado, existen varias opciones de diseño que dependen del estado previo de la cuestión, pues factores como que un curso o programa esté creado o no, que queramos tan solo añadir un componente a otro elemento creado previamente, que se pretenda convertir un curso por completo al formato *online*, o que éste se encuentre simplemente en un estado inicial de planificación, influirán en la manera de trabajar de la persona a cargo del diseño, la cual a menudo es también profesora, con lo que conoce a los estudiantes y adapta los materiales que diseña a las necesidades específicas de los mismos. Esto último se cumple parcialmente en el caso del programa *FCE Online Tester*, pues a la hora de proceder al diseño no conocemos a los candidatos en persona, pero sí sabemos que serán, en principio, estudiantes de carreras científico-técnicas e ingenierías de la UPV, con una edad comprendida entre los 20 y los 30 años, con conocimientos informáticos –como mínimo, a nivel de usuario, aunque muchos tendrán unos conocimientos y un grado de familiaridad mayor en lo referente al uso de las TIC-, que aspiran a obtener el título del FCE para así poder acreditar el nivel B2 en lengua inglesa, requisito *sine qua non* para poder licenciarse, según estipula el ya mencionado Plan Bolonia. De este modo, dicho programa no se vería gravemente afectado el problema señalado por Shaughnessy (2003) en cuanto al diseño basado en una teoría concreta de aprendizaje lingüístico: la falta de conocimiento detallado de los usuarios y del contexto curricular e institucional en que el programa está destinado a emplearse.

Las cuestiones relativas al diseño de la interfaz que hay que tener en cuenta en primer lugar son, según Fulcher (2003), la planificación y el diseño inicial; las pruebas de usabilidad; y las pruebas de campo junto con los retoques finales. Según este autor, la primera fase del diseño de la interfaz de una prueba informatizada estaría dividida en tres etapas, que explicamos a continuación: diseño de los prototipos, revisión de los factores implicados en un buen diseño de la interfaz y actividades simultáneas.

En el diseño del prototipo influyen, tal y como señala Fulcher (2003), consideraciones relativas al hardware y al software, y el diseñador ha de centrarse en las especificaciones del ordenador, la resolución de la pantalla, el tiempo de descarga,

la compatibilidad de los navegadores que se empleen, el uso de otro tipo de software y el empleo de herramientas de autor. En la revisión de los factores implicados en un buen diseño de la interfaz hay que tener en cuenta la navegación, la terminología, el diseño de la página el texto, el color del texto, las barras de herramientas, los iconos y gráficos, los recursos de ayuda, los recursos externos que se empleen, los tipos de ítems, los recursos multimedia, las formas de escritura y las actividades de respuesta corta y el *feedback*.

La tercera etapa de esta primera fase consiste en una serie de actividades simultáneas para la realización de las cuales hay que considerar el desarrollo de sistemas de distribución, las indagaciones relativas a la recuperación de la puntuación del candidato y el almacenamiento en bases de datos, la distribución y recuperación de las secciones destinadas a la evaluación humana; los algoritmos y la matriz de evaluación; los estudios relativos a las reacciones del candidato ante la máquina; los estudios concernientes a la tecnología; los estudios sobre la validez del constructo; y la realización de pruebas piloto a pequeña escala.

La segunda fase corresponde a las pruebas piloto de la usabilidad. Los pasos a seguir durante esta fase son la búsqueda de problemas y de soluciones, junto con la selección de candidatos para realizar los estudios de usabilidad y las actividades simultáneas siguientes: escribir y almacenar ítems; hacer una serie de *pre-tests*; hacer pruebas piloto de la matriz de evaluación; y construir estudios estructurales de constructo. Por su parte, la tercera y última fase de este proceso tiene que ver con las pruebas piloto de campo con los últimos retoques, y se realiza a través de los pasos siguientes: asegurarse de que la interfaz funciona en diferentes sitios web y plataformas; buscar fuentes de variabilidad relacionadas con el diseño de la interfaz; y una serie de actividades simultáneas como desarrollar de guías interactivas, producir exámenes de práctica o de ejemplo; recibir la capacitación necesaria para proceder a puntuar; y planificar estudios futuros de validación.

A estas fases, se suma la fase de la integración (Bax, 2003), cuya aplicación exitosa dependería de la toma en consideración de tres perspectivas: la primera sería la perspectiva del profesor de lenguas, que tendría que ver con decisiones tales como

la combinación de aprendizaje en clase y en el laboratorio de idiomas, de trabajo en el aula y fuera de ella, o los elementos *online* y *offline* de un curso. En esta fase, profesores y alumnos podrían beneficiarse del potencial del ALAO para fomentar el aprendizaje autónomo (Blin, 2004), al poder ofrecerle al alumno diversas opciones como trabajar desde un centro de informática, desde la biblioteca o incluso desde casa, permitiendo así extender de manera efectiva el tiempo dedicado a la realización de las diferentes tareas. La segunda sería la perspectiva del estudiante de idiomas, según la cual la integración, de tipo horizontal, introduce cuestiones relacionada con la continuidad dentro de un determinado currículum, y las previsiones en cuanto al conocimiento especializado requerido en distintos cursos y en relación a los objetivos de aprendizaje. La tercera y última perspectiva corresponde a la visión de la institución, a la integración vertical en términos de una política universitaria relativa a la enseñanza y aprendizaje y a considerar cómo el uso de la tecnología para el aprendizaje de lenguas encaja con el modo en que la tecnología se usa a nivel de una determinada institución.

Asimismo, Levy y Stockwell (2006) destacan en el proceso de diseño la importancia de un enfoque centrado en el usuario. Por su parte, autores como Hémard (1997, 1998, 2003), dicen echar en falta con relativa frecuencia un enfoque sensato y riguroso del diseño, afirmando que *“design is still too often driven by its perceived technological potential whilst being all too clearly affected by its own limitations”* (Hémard, 2003: 22) e inclinándose a favor de una buena metodología de diseño basada en estudios de interacción humano-ordenador (*human-computer interaction*). De acuerdo con Levy y Stockwell (2006), las directrices a seguir en el proceso de diseño son:

1. Conocer los puntos fuertes y las limitaciones de los materiales de ALAO existentes en la actualidad.
2. Estar al tanto de la infraestructura tecnológica de que se dispone, así como del apoyo técnico con que se cuenta.
3. Saber a qué tipo de audiencia van dirigidos los materiales a diseñar, tanto como grupo como de manera individual.

4. Conocer los puntos fuertes y limitaciones de las herramientas en desarrollo.
5. Consideras diferentes enfoques relacionados con cuestiones de diseño, tales como el punto o puntos de partida, los fundamentos teóricos y los principios de la interacción entre el humano y la máquina.
6. Ir refinando cada vez más los objetivos del proyecto y el espacio del diseño.
7. Siempre que sea posible, relacionar directamente elementos teóricos con características específicas del diseño.
8. Hacer pruebas piloto y evaluaciones de usuarios.
9. Ser creativo.

Además, esta lista es completada por dichos autores (Levy y Stockwell, 2006) con una serie de aspectos a tener en cuenta antes de implementar el uso de una nueva tecnología:

10. Estar al tanto de las compatibilidades con software ya existente.
11. Ser consciente del apoyo institucional de que se dispone.
12. Analizar el nivel de dificultad de uso de la nueva tecnología.
13. Conocer el periodo de vigencia de la nueva tecnología.

El último factor en el diseño es el relativo al análisis y a la valoración de la calidad del diseño. Coll y Engel (2008) señalan una serie de aspectos que influyen en la calidad del diseño, a la cual nos referiremos con más detenimiento en el punto apartado de “evaluación del diseño” del presente trabajo:

1. Accesibilidad, facilidad de uso y fiabilidad.
2. Características multimedia de los materiales.
3. Objetivos y contenidos.

4. Presentación, organización y secuenciación de los contenidos.
5. Tratamiento instructivo de los contenidos.
6. Uso del material en diferentes procesos formativos.

Chapelle (2006) también señala como un factor a tener muy en cuenta en el diseño el lugar que ocupará la evaluación de los estudiantes. Como señala esta autora, los estudiantes suelen preocuparse mucho por lo que se espera de ellos, y se esfuerzan en llevar a cabo las tareas que se les exige de una manera satisfactoria para el profesor, especialmente si sus calificaciones dependen total o parcialmente de los resultados obtenidos en dichas tareas. Por ello, es muy importante que los estudiantes sepan cómo y en base a qué serán evaluados, y por ello ha de explicárseles la importancia de los diferentes tipos de tareas, permitiéndoles saber en qué medida influye el resolver las tareas correcta o incorrectamente. Esto ha sido tenido en cuenta a la hora de diseñar el *FCE Online Tester*, cuyas modalidades de evaluación han sido explicadas anteriormente en el capítulo cuatro del presente trabajo.

En cuanto a la interfaz de acceso a las puntuaciones y al desempeño de los estudiantes, Dowsing (1999: 135) enfatiza la importancia de asegurar que la gestión de los *tests*, que suele consumir mucho tiempo de la administración y del corrector o correctora humano, se reduzca al máximo. También es recomendable, de acuerdo con este autor, hacer que esta interfaz sea lo más general posible de modo que pueda ser utilizada por un gran número de instituciones con diferentes sistemas administrativos, por ejemplo produciendo el archivo de resultados en un formato que pueda ser leído por la mayoría de programas de hojas de cálculo o bases de datos que los sistemas de gestión emplean. Por otro lado, el que la interfaz sea o no visible en una prueba depende de si amenaza o no con provocar variaciones en la actuación del candidato, lo cual a su vez depende de qué se pretende evaluar (Chapelle y Douglas, 2006).

#### **5.4 Evaluación del diseño**

El apartado de evaluación sigue y complementa al referente al diseño porque ambos están interconectados e incluso se solapan (Levy y Stockwell, 2006). La



evaluación puede realizarse durante el diseño del programa o al finalizarlo, y con ella los profesores y diseñadores pretenden, según Levy y Stockwell (2006):

1. Evaluar las actitudes y percepciones de los estudiantes en un entorno de aprendizaje en que se emplea la tecnología.
2. Saber si las tareas de ALAO están funcionando de acuerdo con las previsiones.
3. Comprobar la viabilidad y efectividad de metodologías y estrategias específicas, a menudo con el fin de mejorar la práctica docente.

Por su parte, Johnson (1992) opone la evaluación a la investigación, afirmando que, aunque la diferencia entre evaluación e investigación no está claramente delimitada, *“the purpose of an evaluation study is to assess the quality, effectiveness or general value of a program or other entity. The purpose of research is to contribute to the body of scholarly knowledge about a topic or to contribute to theory”*. Esta oposición es mantenida también por Krathwohl y Bloom (1993) y por Krathwohl (1998), quien considera que la diferencia es que la evaluación es conducida por una decisión, mientras que la investigación está motivada por hipótesis y preguntas de investigación de carácter más abierto. Además, de acuerdo con Levy y Stockwell (2006), una gran parte de los profesores de lenguas y de los diseñadores de materiales de ALAO priorizan la evaluación, empleada para guiar la toma de decisiones en cuanto a la conveniencia o no de usar determinados materiales.

El grado de sofisticación de las metodologías de evaluación varía enormemente, consistiendo las metodologías más básicas en listas de control (*checklists*) o encuestas / cuestionarios (*surveys*), mientras que en las metodologías más complejas se incluyen los estudios de evaluación multifacéticos y longitudinales que implican enfoques cuantitativos y cualitativos como los llevados a cabo por Harless et al. (1999) y por Trinder (2003). Se trataba de una combinación de estudios de evaluación que se complementaban unos a otros. Además, marcos de evaluación como los de Hubbard (1996) sientan unas sólidas bases de un tipo de evaluación basada en una serie de principios, entre los que hay que incluir los principios fundamentales de la evaluación

formativa y de la evaluación acumulativa o *sumativa*, puesto que son susceptibles de ser aplicados a proyectos y al diseño de materiales de enseñanza.

La evaluación formativa aplicada al diseño de materiales tiene lugar durante el proceso de desarrollo de dichos materiales y su objetivo es aportar mejoras. Por el contrario, la evaluación acumulativa no se aplica al proceso sino a la totalidad del proyecto o, al menos, a una parte significativa del mismo. Mientras que en el tipo de evaluación formativa las cuestiones que se plantean vienen determinadas por los diseñadores y el *feedback* recibido revierte positivamente en el proyecto a través de mejoras, la evaluación acumulativa o *sumativa* puede ser llevada a cabo por terceros, y los resultados obtenidos de ella pueden ser útiles tanto para las necesidades de los usuarios o participantes externos como de los propios diseñadores (Söntgens, 2001).

Las características generales de los estudios de evaluación son las siguientes (Levy y Stockwell, 2006):

1. Su objetivo primordial es establecer la valía de un material determinado.
2. Suelen estar impulsados por una decisión concreta.
3. Están diseñados para una audiencia bien definida, al contrario que los estudios de investigación.
4. Tienen resultados prácticos.
5. Extraen valor tanto del proceso como del producto de la evaluación.
6. Se centran en la cuestión de si algo funciona más que en el por qué funciona.

Como decimos, Las listas de control (*checklists*) forman parte de las metodologías de evaluación más simples, y son las que se usaban y aun hoy se usan con mayor frecuencia para la evaluación en ALAO. La forma de evaluación más sencilla tras las listas de control, tal y como señalan Levy y Stockwell (2006) es la encuesta(o cuestionario / entrevista), que suele ser utilizada para recopilar

información acerca de la reacción de estudiantes y profesores ante las tecnologías, aunque no siempre es así, pues en ocasiones la evaluación se realiza sin que haya un contacto directo con los estudiantes ni con los diseñadores de los programas, como es el caso de la evaluación por parte de terceros, que detallaremos a continuación. Las encuestas de evaluación, como indican Levy y Stockwell (2006), pueden tener diversos objetivos: evaluar una nueva tecnología funcionalidad o aplicación; evaluar las actitudes y percepciones de estudiantes y/o profesores ante programas de ALAO, páginas web, etc.; obtener *feedback* de los estudiantes y/o tutores de un curso de ALAO; e investigar las visiones de los estudiantes en cuanto al *feedback* en diferentes modalidades de aprendizaje a través de tecnologías.

Determinados aspectos de las listas de control o *checklists*, como señalan Levy y Stockwell (2006), han sido criticados por autores como Burston (2003) y Hubbard (1987; 1988), mientras que otros, como Susser (2001) han destacado los aspectos positivos de este tipo de evaluación. Los detractores de las listas de control objetan problemas de: precisión, compatibilidad y transferibilidad (Decoo, 1984), motivados por la categorización limitada que muchas de estas listas ofrecen, en modo de elección entre dos opciones (“sí” o “no”) o de 5 opciones en la escala *Likert*; exceso de interés en la tecnología, en detrimento de los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje; falta de objetividad, fiabilidad, y validez de este tipo de evaluaciones; predisposición explícita o implícita hacia un enfoque o método concreto; tendencia a dar por hecho que es posible diseñar un programa genérico de evaluación que pueda ser utilizado con cualquier tipo de programas y materiales de ALAO; y falta de conocimientos y de experiencias previas que garanticen la obtención de resultados certeros a través del proceso de rellenar las listas de control. Ante estas objeciones, Susser (2001), aporta una serie de soluciones como: permitir respuestas abiertas; incorporar en las listas el aspecto didáctico y no solo el técnico; considerar la predisposición a usar un marco concreto como algo positivo que indica que la lista está elaborada de acuerdo con principios bien definidos; y desarrollar destrezas que permitan a los evaluadores recabar información correcta, completa y apropiada a través de listas bien diseñadas. Susser concede que las listas de control son un método de evaluación válido pero

afirma que, a pesar de ello, son sólo un punto de partida para el complejo proceso de evaluación en ALAO.

En lo que a encuestas se refiere, también éstas presentan tanto aspectos positivos como negativos, con lo que esta forma de evaluación suele ser usada en combinación con otros tipos complementarios de evaluación. De acuerdo con Levy y Stockwell (2006), la ventaja de proporcionar información útil es doble, puesto que esta información puede ser utilizada no sólo por los diseñadores de los materiales a las cuales se refiere la información sino también por otros diseñadores interesados, por ejemplo, en desarrollar cursos *online*. De este modo, a estos diseñadores podrían serles de utilidad los estudios de evaluación en que se traten problemas específicos y soluciones relativos al diseño, actitudes y percepciones, efectos sobre la motivación, y preferencias en cuanto al aprendizaje.

Otro tipo de evaluación, más complejo que las listas de control y encuestas anteriormente mencionadas, son las evaluaciones por parte de terceros, llamadas en inglés *third-party evaluations*. Éstas plantean al evaluador dos desafíos fundamentales (Levy y Stockwell, 2006): tomar decisiones acertadas acerca de los criterios apropiados de evaluación; y llegar a conocer bien el programa o material a evaluar no sólo en sí mismo sino también teniendo en cuenta el modo en que puede ser utilizado de modo efectivo en diferentes contextos y con diferentes tipos de estudiantes. El tipo de enfoque varía de autor a autor, aunque existen una serie de requisitos fundamentales que determinan la validez de cualquier tipo de programas, que son, según Burston (2003):

1. Validez pedagógica.
2. Adaptabilidad curricular.
3. Eficiencia.
4. Efectividad.
5. Innovación pedagógica.

Una vez comprobado que se cumplen dichos requisitos, se pueden usar las siguientes categorías del marco de Hubbard (1992; 1996), utilizado para crear las plantillas básicas de evaluación de programas en el apartado de “Software Review” de la revista *CALICO Journal*<sup>63</sup> (2010):

1. Características técnicas: fiabilidad de las operaciones, facilidad de uso, etc.
2. Actividades (procedimiento): carácter y diseño de las actividades.
3. Adecuación al profesor (enfoque): suposiciones lingüísticas y de aprendizaje, enfoque de enseñanza-aprendizaje, el enfoque y los criterios de diseño... En este punto influyen la observación de las bases teóricas que fundamentan las actividades propuestas a los estudiantes; la valoración de cómo encajan dentro de las teorías más aceptadas de desarrollo cognitivo, de adquisición de una segunda lengua y de metodologías docentes; y el modo en que se determina en qué medida estos elementos están en concordancia con los objetivos curriculares establecidos por Burston (2003).
4. Adecuación al alumno (diseño): adecuación en cuanto a la usabilidad por parte del alumno y a sus necesidades, expectativas, preferencias y estilos de aprendizaje, etc. Tiene que ver pues con los perfiles lingüísticos, los programas de los cursos o asignaturas, la dificultad lingüística, la dificultad de uso del programa, los contenidos, los puntos en que el programa centra su atención, la gestión y organización en el aula, el papel del alumno dentro de este entorno de aprendizaje, e incluso las consideraciones relativas al hardware y a los lenguajes de programación.

Además, de acuerdo con este autor (Hubbard, 1992; 1996), es importante contar con un cuadro metodológico para la evaluación de ALAO que esté basado en marcos ya existentes para metodologías de enseñanza de idiomas, como por ejemplo el de Richards y Rodgers (2001); que sea flexible y no esté ligado a una concepción única del carácter de un idioma ni de la enseñanza y de la enseñanza y aprendizaje de idiomas; que una desarrollo, evaluación e implementación de manera explícita; y que

---

<sup>63</sup> En: <https://calico.org>, consultada el 12.12.2012.

identifique los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje y las múltiples interrelaciones entre estos procesos.

Otro marco a tener en cuenta a la hora de evaluar, tanto si la evaluación la hace el propio diseñador como si la llevan a cabo terceros, es el de Chapelle (2001), basado en la teoría y orientado hacia las tareas. Levy y Stockwell (2006) destacan la importancia de este marco<sup>64</sup>, que viene dada por lo completo que es y por los sólidos principios que lo fundamentan. Según estos autores, el marco de Chapelle proporciona una nueva visión que parte de la teoría (principalmente, desde la posición “interaccionista”), lo cual lo diferencia del marco de Hubbard (1992; 1996), que parte esencialmente de la metodología. Los principios de este marco, como resumen Levy y Stockwell (2006), son:

1. La evaluación del ALAO viene determinada por una situación específica.
2. El ALAO debería proceder partiendo de dos perspectivas: análisis crítico del software y de las actividades planificadas, y análisis empírico del desempeño de los estudiantes.
3. Los criterios en cuanto a la calidad de las actividades deberían partir de la teoría y de la investigación en ASL.
4. Los criterios deberían ser aplicados en concordancia con los objetivos de las actividades.
5. El potencial de aprendizaje lingüístico debería ser el criterio central de la evaluación de ALAO.

En relación al primer principio, Levy y Stockwell (2006) hacen referencia a la afirmación de Chapelle (2001) de que los resultados no deberían implicar una decisión categórica en cuanto a la efectividad, puesto que la valoración de ésta es mucho más compleja. En lo relativo al segundo principio, Chapelle (2001) señala varios niveles interrelacionados, comenzando por los dos niveles de análisis crítico: *software de ALAO*

---

<sup>64</sup> Para una discusión más detallada de los diferentes marcos de referencia para la evaluación, ver Levy y Stockwell, 2006: 74 – 83.

y actividades de ALAO planificadas por el profesor, en los cuales el programa se evalúa de manera descontextualizada, por ejemplo a través de listas de control o *checklists*; y un nivel de análisis empírico, denominado *el rendimiento de los alumnos durante las actividades de ALAO*, en el cual se proporciona el contexto del profesor que planifica y organiza el uso del programa dentro de una clase de lengua. Un tercer nivel relativo al análisis empírico, siempre de manera contextualizada, implicaría recopilar y analizar datos en cuanto al uso del programa por parte de los estudiantes, buscando evidencias de negociación del significado a través de modificaciones en la interacción. A raíz de esta discusión, Chappelle (2001) elaboró una tabla de criterios a seguir en el diseño de tareas de ALAO, que se muestra a continuación, con el fin de proporcionar *“ideal cognitive and social-affective conditions for instructed SLA”* (2001: 45):

<b>Criteria for CALL Appropriateness (Chapelle, 2001)</b>	
<b>Language Learning potential</b>	The degree of opportunity present for beneficial focus on form.
<b>Learner fit</b>	The amount of opportunity for engagement with language under appropriate conditions given learner characteristics.
<b>Meaning focus</b>	The extent to which the learner's attention is directed toward the meaning of the language.
<b>Authenticity</b>	The degree of correspondence between the CALL activity and target-language activities of interest to learners out of the classroom.
<b>Positive impact</b>	The positive effects of the CALL activity on those who participate on it.
<b>Practicality</b>	The adequacy of resources to support the use of the CALL activity.

**Tabla 5.1.** *Criteria for CALL Task Appropriateness.* Adaptada de Chapelle, 2001: 55.

Por último, hay una serie de aspectos positivos en cuanto a la evaluación por parte de terceros -especialmente si los evaluadores encargados de realizarla son expertos con amplia experiencia en el diseño y uso de materiales y programas de ALAO- que hacen que pueda ser de gran utilidad, tanto para los diseñadores del curso evaluado, a la hora de recibir orientación referente a la introducción de mejoras; como para los profesores que deseen utilizar un determinado tipo de programas o materiales que no hayan sido creados por ellos mismos, al permitirles conocer rápidamente los puntos fuertes y limitaciones de los materiales, así como los modos más efectivos y eficientes de usar dichos materiales.



Sin embargo, hay una serie de desventajas ligadas a la evaluación, como las limitaciones derivadas del hecho de que el evaluador no haya participado en el proceso de diseño del material, lo cual puede hacer que, en ocasiones, no conozca todas sus funcionalidades ni sus posibles usos con diferentes tipos de estudiantes. A pesar de estos inconvenientes, las ventajas de la evaluación por parte de terceros no son despreciables, pues ésta puede ser de gran ayuda para profesores y administradores, al permitirles obtener una visión general de los objetivos, cualidades y defectos de un determinado programa antes de usarlo, lo cual supone un considerable ahorro de tiempo y de recursos económicos (Levy y Stockwell, 2006).

### **5.5 Feedback y evaluación de las respuestas lingüísticas**

A la hora de evaluar las respuestas lingüísticas de los candidatos tras la realización de las simulaciones, el *Tester* combina la corrección automática por parte de la máquina y la corrección humana por parte del tutor o evaluador, según las características y requerimientos de cada tipo de ejercicio. La corrección automática supone una serie de ventajas en términos de rapidez, eficiencia y precisión, y ofrece también la posibilidad de identificar y clasificar los tipos de errores, pudiendo proporcionar *feedback* de formas muy variadas. Todo ello es muy útil a la hora de reaccionar a las respuestas del estudiante en actividades y ejercicios, pues *“learners tend to find it encouraging to read or to hear immediate positive feedback when they have completed an exercise successfully”* (Gimeno Sanz y De Siquiera Rocha, 2009), especialmente cuando dicho *feedback* es variado y se presenta en texto, audio o vídeo, aleatoriamente, pero de manera gradual y acorde con el progreso de cada estudiante.

Los mensajes que se le proporcionan al candidato sobre el procedimiento de realización del examen o sobre su actuación en el examen, junto con las respuestas que se les dan a los candidatos cuando ejecutan operaciones no permitidas o inapropiadas, constituyen el *feedback* también (Chapelle y Douglas, 2006). Otras formas de *feedback* son la información que se les da a los candidatos acerca de los recursos de ayuda disponibles y la indicación dada cuando el candidato ha acabado la prueba o cuando se ha acabado el tiempo. Se ha de incorporar en cada ejercicio o actividad el *feedback*

apropiado según la respuesta del candidato sea una respuesta correcta, una respuesta parcialmente correcta o una respuesta incorrecta.

En las pruebas informatizadas, hay varias posibilidades en cuanto al tipo de *feedback* que se le proporciona al candidato, y también en el modo en que éste se le da. El *feedback* se puede proporcionar a lo largo de la realización de la prueba o simulación, o bien tras finalizar la prueba, a modo de *delayed feedback*, lo cual supone una ventaja respecto a pruebas y exámenes de lápiz y papel en que el *feedback* sólo se proporciona al final de la realización de los mismos. La persona encargada de diseñar la prueba deberá decidir el modo en que integrar el *feedback* en el proceso de realización de la prueba, y el evaluador deberá considerar lo apropiado o no de las elecciones realizadas. Este tipo de *feedback* no se limita a decirle al candidato si sus respuestas son correctas o no, sino que va más allá, por lo que se considera “formativo”, ya que proporciona una serie de observaciones destinadas a ayudar al candidato a mejorar.

El *feedback* formativo, que indica al candidato el tipo de error que se ha producido y la manera en que el candidato puede mejorar, suele ser más efectivo, ya que favorece el aprendizaje mediante la corrección de errores, la provisión de pistas e indicaciones que llevar al estudiante a encontrar las respuestas por sí solo, o las sugerencias que se le dan al alumno respecto a los aspectos en que tiene más dificultades y que debería trabajar con más ahínco. Al proporcionar el *feedback*, se han de evitar las afirmaciones poco constructivas, tales como “No” o “respuesta incorrecta, inténtalo otra vez”, utilizando en su lugar *feedback* destinado a la corrección de los errores, tratando además de anticipar y predecir los posibles errores de los estudiantes que realicen los ejercicios (Gimeno Sanz y De Siquiera Rocha, 2009). Además, de acuerdo con Ferris (2012), el *feedback* correctivo o formativo es más efectivo cuando se le da a los alumnos de manera selectiva y se tratan de identificar patrones de errores que ayuden a los estudiantes a mejorar, en lugar de señalar cada pequeño error.

Tal y como señalan Brown et al. (1999), incluso en aquellos casos en que las respuestas del candidato son correctas, es conveniente dar una respuesta, ya que los candidatos podrían haber dado una respuesta correcta a través de un razonamiento incorrecto o simplemente por deducción. Estos mismos autores citan las

recomendaciones de Charman y Elmes (1998, en Brown et al., 1999: 90) respecto a cómo diseñar el *feedback* formativo en la evaluación asistida por ordenador:

1. Dejar claro si la respuesta es correcta o incorrecta.
2. Dirigirse al candidato de manera positiva y amistosa: incluso cuando la respuesta es incorrecta, es conveniente dar una pequeña parte de la puntuación a aquellos que hacen el ejercicio “casi” bien para que no piensen que su respuesta está totalmente fuera de lugar. Por otra parte, no conviene ser excesivamente efusivo en el caso de las respuestas positivas, a menos que sea un ejercicio de gran dificultad.
3. Dar *feedback* para las respuestas correctas también, para compensar aquellos casos en que el alumno haya acertado la respuesta correcta por casualidad o mediante un razonamiento erróneo. Incluso aunque el razonamiento sea correcto, el *feedback* es conveniente porque reforzará los conocimientos que el alumno ya posee.
4. Asegurarse de que el tiempo de que se dispone para leer el *feedback* es el adecuado. En el caso de la evaluación formativa, es conveniente no limitar el tiempo de manera excesiva puesto que se trata de que los estudiantes hagan un buen uso del *feedback* y puedan beneficiarse al máximo del mismo.
5. Usar gráficos u otros modos de presentación que hagan el *feedback* más interesante.
6. Explicar por qué una respuesta equivocada no es correcta. Ayudar al candidato a hallar la respuesta correcta, mediante pistas o recordatorios de distintos tipos.
7. Evitar respuestas excesivamente joviales, tratando de que éstas sean en su lugar sencillas y amistosas.
8. Usar un tipo de *feedback* que se ajuste a las posibles respuestas. En ocasiones, será necesario cambiar la pregunta una vez que se procede a escribir el *feedback*.
9. Considerar el modo en que el tiempo de *feedback* será asignado: ¿se dará al final de cada pregunta o al terminar el examen completo? Esta decisión podría afectar a la extensión y la forma del *feedback*. El *feedback* instantáneo tras cada respuesta podría ser muy efectivo pero es necesario tener en cuenta el tiempo que le lleva al candidato leer y asimilar toda la información.

10. Dar indicaciones respecto a materiales adicionales y libros de consulta que puedan serles útiles a los candidatos, así como páginas de referencia en libros de textos, materiales de clase o revistas relacionadas con la materia. En el caso de *InGenio*, existen una serie de plantillas destinadas a tal fin, que permiten crear los materiales de consulta, y que pueden ser consultados en relación a ejercicios concretos que el alumno estuviere realizando en ese mismo momento, o bien ser usados como herramientas independientes destinadas a resolver dudas concretas de los alumnos mientras que éstos estudian (Gimeno Sanz, 2010).

En cuanto a los efectos del *feedback* en los estudiantes, según la modalidad de aprendizaje que éstos siguen en cada caso, hay que tener en cuenta que

*“simple activity-based reports or more elaborate student assessment reports are of great value for both autonomous and self-access learners as well as for tutors intending to supervise their students’ work. A simple scoring device indicating the number of correct answers out of a total can become a challenge that some students find motivating”.*

Gimeno Sanz y De Siquiera Rocha, 2009.

Tal y como señalan Gimeno Sanz y De Siquiera Rocha (2009), además del dispositivo que indica la puntuación, es posible incluir una serie de comentarios que podrán aparecer automáticamente según la puntuación obtenida en cada caso, con el fin de motivar al alumno a superarse y a avanzar a través de los materiales. Además, los tutores previamente registrados en el sistema podrán acceder a las diferentes actividades realizadas por cada estudiante, incluyendo los comentarios recibidos ante respuestas correctas y errores, a los cuales será posible añadir los comentarios adicionales oportunos, así como proporcionar apoyo adicional o remitir a materiales de referencia apropiados.

A menudo, a la hora de crear materiales didácticos, es importante explorar las múltiples maneras en que se produce el aprendizaje, así como las causas por las que

algunos estudiantes no cumplen los objetivos pre-establecidos en el programa de una asignatura o de una actividad concreta, mientras otros adquieren el nivel meta en la lengua que están aprendiendo. Esto es de gran importancia, y aun más si se tiene en cuenta que, con frecuencia, los estudiantes no son conscientes del progreso realizado ni tampoco son capaces de explicar cómo llegaron a adquirir un nivel lingüístico determinado (Ellis, 1997). Levy y Stockwell (2006) presentan interesantes enfoques basados en los patrones de comportamiento de los estudiantes a la hora de utilizar tareas y programas *online*, a través de los cuales es posible obtener información en cuanto a modelos, patrones y preferencias de uso. Por su parte, Pujolà (2002) trata el concepto de “help facilities” en relación a cómo los estudiantes utilizan y reaccionan ante la ayuda proporcionada, y su papel dentro del conjunto de estrategias empleadas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje, concluyendo que es posible distinguir entre elementos que ayudan a los estudiantes y elementos que los guían. Según Travis y Joseph (2009), todos los recursos y herramientas relacionadas con el *e-learning* poseen el potencial de impulsar el proceso de aprendizaje, al ofrecer un acceso más flexible al currículum y proporcionar oportunidades de ayuda a los estudiantes fuera del aula. Además, Arnold y Ducate (2011), al discutir el tema de la evaluación dinámica, sugieren que la línea divisoria entre enseñanza y formación podría borrarse. Por su parte, Martínez Ruiz y Sauleda Parés (2001) distinguen entre evaluación *formativa* y *sumativa*, estando la primera orientada a la comprensión y mejora del proceso de aprendizaje a través del efecto del *feedback* en aquellos casos en que el comportamiento de los estudiantes se predice de antemano, tratándose de adelantar las posibles respuestas de los estudiantes de tal manera que el *feedback* recibido sea lo más adecuado posible.

Los principales aspectos a tener en cuenta a la hora de asumir un enfoque de ALAO, de acuerdo con Lara Ros (2001), son la necesidad de individualizar, personalizar, ajustar y adaptar todo el proceso para así adaptarse a las características concretas de cada estudiante, creando así ambientes de aprendizaje más centrados en las necesidades concretas de los estudiantes y menos en el anonimato y el seguimiento de una norma. Según Lara Ros (2001), las ventajas de la presencia de la tecnología son, en primer lugar, la posibilidad de obtener *feedback* inmediato y de realizar una evaluación

de tipo formativo, proporcionando elementos suplementarios de ayuda centrados en aspectos concretos, que varían según el estudiante. Arneil y Holmes (2003) señalan que diferentes criterios de innovación y de sofisticación se pueden introducir progresivamente si la producción de los estudiantes se analiza detalladamente y se compara con respuestas correctas, lo cual permitiría proporcionar *feedback* más preciso. Bangs (2003) considera que el *feedback* es uno de los elementos clave para el aprendizaje, principalmente para aprender de forma independiente e individualizada, y también Chapelle y Douglas (2006) consideran que el *feedback* es de gran importancia a la hora de evaluar materiales *online* de aprendizaje y de evaluación.

En el caso del *Tester*, el programa proporciona el *feedback* de manera similar al modo en que éste se proporciona en el sistema *InGenio*, puesto que el programa forma parte de dicho sistema. Así, el *feedback* está integrado en 3 niveles: en el nivel del autor, esto es, dentro de las plantillas de ejercicios que permiten a los creadores de contenidos diseñar el *feedback* apropiado para las diferentes actividades propuestas; en el nivel del estudiante, que tiene que ver con el modo en que el estudiante puede obtener *feedback* para así proceder a la autoevaluación; y en el nivel del tutor, que permite a los tutores el anteriormente mencionado *feedback* personalizado a través de *InGenio*. Además, el *feedback* proporcionado en *InGenio* puede adaptarse a las diferentes respuestas de los estudiantes por medio de una forma específica para cada actividad, en que se especifiquen los mensajes según el grado de eficiencia y dentro de cada respuesta en cada uno de los ítems, tal y como se muestra a continuación con los siguientes ejemplos relativos al *feedback* en el nivel del autor (Gimeno Sanz y De Siquiera Rocha, 2009):

http://camilleweb.upv.es - Unidades - Microsoft Internet Explorer

### FEEDBACK

**General feedback**

This exercise is linked to page 35 and it is the first listening and comprehension exercise.

**Feedback on efficiency**

Text	Minimum	Maximum
You should redo this exercise and practice more your listening.	0%	50%
Good work and go ahead!	51%	90%
Perfect! If you have no doubts, jump to next section.	91%	100%
	0%	0%
	0%	0%

**Specific feedback**

Item	Positive feedback	Negative feedback
1) Do not try to guess w...	This negative form use to m	You should anticipate what t
2) Think about the purpo...		You should think why the ot
3) If someone calls when...		You should always be ready
4) Prepare the desk: doc...		You should make sure that y
5) Check recent correspo...		You should make sure that t
6) Do not take your diar...		You should always be organ

Save

Listo Internet

Figura 5.1. Plantilla de edición de *feedback* específico de *InGenio*.

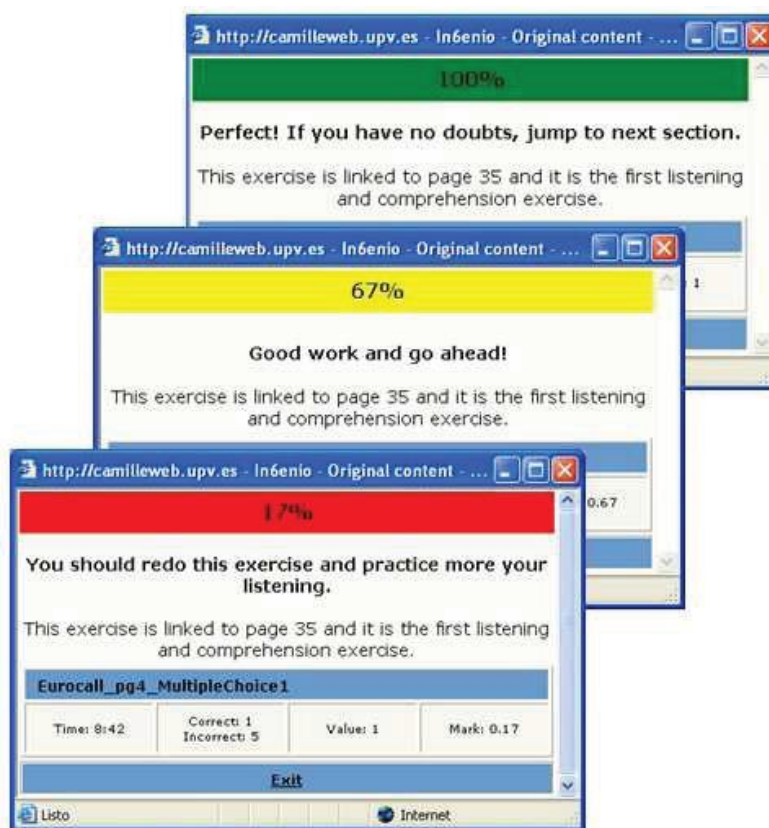


Figura 5.2. Feedback determinado por el grado de eficiencia de los estudiantes y ejemplos de mensajes automáticos en *InGenio*.

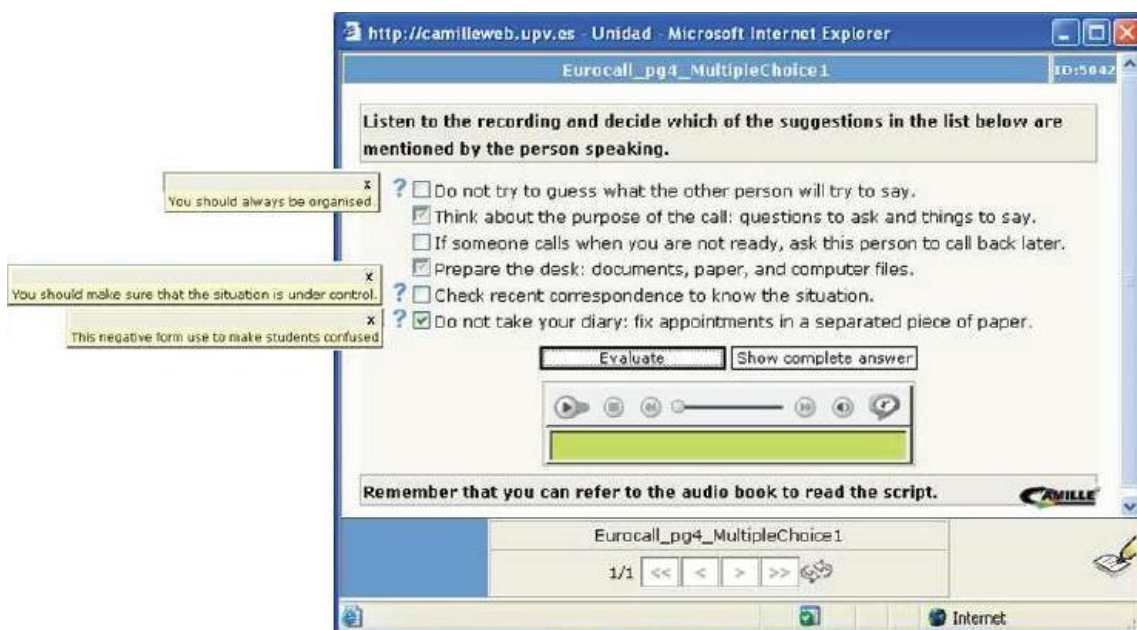


Figura 5.3. Feedback por ítem en la plataforma *InGenio*.



## 5.6 Usabilidad y ergonomía

De acuerdo con Bachman y Palmer (1996) los criterios que deberían primar en la valoración de la utilidad de una prueba o examen deberían ser: la fiabilidad, la validez del constructo, la autenticidad, la interactividad, el impacto y el efecto *washback*, y la practicidad. Hegelheimer y Chapelle (2000) señalan los atributos positivos y negativos de la evaluación asistida por ordenador, tal y como muestra la siguiente tabla:

Calidad	Atributos positivos	Atributos negativos
<b>Fiabilidad</b>	Puntuaciones múltiples son utilizadas en el diseño de la investigación.	Las puntuaciones para cada palabra podrían basarse en una única muestra de comportamiento.
<b>Validez del constructo</b>	El comportamiento observado parece corresponderse con la definición del constructo debido a la comprensión de las dificultades.	
<b>Autenticidad</b>	Las actividades de lectura en un entorno de hipertexto y la lectura mientras se buscan algunas palabras son auténticas en algunos de los contextos de lectura de los estudiantes de lenguas.	Es poco probable que la actividad de leer con hipertextos sea auténtica para la mayoría de las actividades de lectura que los estudiantes de la lengua meta llevan a cabo.
<b>Interactividad</b>	Se esperará que las estrategias de lenguaje comunicativo se activen a la hora de la comprensión del texto.	
<b>Impacto</b>	Los estudiantes podrían aprender vocabulario y aprender cómo usar hipertextos para la adquisición del vocabulario. Los estudiantes reciben información acerca de su actuación en cuanto a las cuestiones de vocabulario y de comprensión. Los profesores pueden ver hasta qué punto los estudiantes están dándose cuenta y recibiendo <i>input</i> modificado para evaluar si los materiales son apropiados. Es posible llegar a conocer hasta qué punto la percepción y la recepción del <i>input</i> modificado está correlacionada con la retención inmediata del vocabulario.	Los estudiantes menos habituados a leer en la pantalla del ordenador podrían sentirse incómodos al realizar esta actividad.
<b>Practicidad</b>	Todo el proceso que va desde las instrucciones hasta el análisis de datos está incluido en un programa que puede funcionar en cualquier navegador.	

**Tabla 5.2.** Resumen del análisis de la utilidad de la evaluación asistida por ordenador. Adaptado y traducido de Hegelheimer y Chapelle, 2000.

A los factores antes mencionados podemos añadir la flexibilidad del programa y su capacidad de ser usado en combinación con otro tipo de recursos y de materiales. Como señalan Levy y Stockwell (2006), a la variedad de actividades útiles que un programa ofrece (*cloze, multiple choice, matching exercises, etc.*) es posible añadir el uso de foros a través de los cuales discutir asuntos relacionados con el aprendizaje de lenguas, o la mediación de la tecnología a la hora de entregar trabajos asignados a los alumnos, propiciando una mejora en términos de eficiencia y efectividad. La combinación del programa o material en cuestión con otro tipo de tecnología para alcanzar objetivos pedagógicos específicos proporciona, además, de acuerdo con Levy y Stockwell (2006), una gran diversidad, lo que contribuye a aumentar la productividad y la motivación. Es importante tener en cuenta la necesidad de asegurarse de que los diferentes tipos de tecnología empleados están de acuerdo con nuestros objetivos pedagógicos, y que la gestión de la tecnología se está llevando a cabo de forma apropiada, para evitar efectos adversos. Una mala gestión, unida con problemas a nivel técnico y de organización, como señala Dron (2003), puede producir ansiedad y desmotivación en los alumnos, lo cual repercutiría muy negativamente en el aprendizaje.

Como señalan Levy y Stockwell (2006: 212), el intercambio de información entre formatos y plataformas puede ser positivo para el aprendizaje, pues permite a los profesores un uso más libre de plataformas, siempre y cuando los contenidos estén almacenados en una base de datos accesible desde diversas plataformas (pues, de lo contrario, se podría perder el material guardado en el Sistema de gestión del aprendizaje o *Learning Management System*<sup>65</sup>), lo cual tiene las ventajas añadidas de que no es necesario volver a escribir los contenidos, y que la información de una sola base de datos puede compartirse desde diferentes aplicaciones, con lo que el mismo

---

<sup>65</sup> Un sistema de gestión del aprendizaje o Learning Management System (LMS) es un programa instalado en un servidor, que se emplea generalmente para administrar, distribuir y controlar las actividades de formación no presencial o *e-Learning* de una institución u organización. Sus principales funciones son: gestionar usuarios, recursos y materiales / actividades de formación; administrar el acceso; controlar y hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje; realizar evaluaciones; generar informes; y gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, etc. entre otros.

contenido puede ser usado para la presentación de nueva información en forma de guías interactivas y, al mismo tiempo, puede constituir la base de *quizzes* y *tests*, etc.

Otro aspecto positivo, además de los ya mencionados, es la capacidad de consultar y tener acceso a una gran cantidad de información a través de las bases de datos (Armitage y Bowerman, 2002, 2005) y la reusabilidad (Ward, 2002), que puede ser considerada como la situación en la cual, una vez que una tecnología para el aprendizaje de lenguas ha sido desarrollada, es posible utilizarla de nuevo para diferentes lenguas simplemente reemplazando los datos de contenido lingüístico. Sin embargo, en el contexto del *Tester*, la “reusabilidad” no será entendida como la capacidad de usar dicho programa para el aprendizaje de otras lenguas, pues se trata de un tipo de material muy específico. Nuestra concepción de “reusabilidad” tiene más que ver con la capacidad del programa de adaptarse a diferentes contextos y a diferentes grupos de alumnos, e incluso a diferentes periodos, gracias a la facilidad que el formato *online* proporciona para actualizar de manera frecuente los contenidos, los ejercicios y actividades, los materiales y el resto de componentes del programa.

### **5.7 Integración y cuestiones técnicas**

Tal y como señala Chapelle (2008: Prefacio), la expansión mundial de la conectividad a Internet durante los 90 supuso una oportunidad para aumentar el número de sitios web de administración de *tests* asistidos por ordenador, y un sistema de administración de *tests* a través de Internet o *Internet-based tests* (iBT) incrementaría aun más las posibilidades de acceso. Esto es aplicable al programa *FCE Online Tester* en su modo de autoevaluación, pues el hecho de ser usado *online* hace que sea posible acceder a él desde diferentes lugares del mundo, sin necesidad de instalar ningún programa y dándole al candidato la posibilidad de escoger el tiempo y el lugar que crea conveniente. También la faceta evaluativa del programa se ve beneficiada por hecho de ser usado *online* pues, en el caso de que se empleara en un curso guiado por un profesor, los alumnos no necesitarían tener un CD-ROM ni ningún tipo de programa externo: bastaría con acceder al sistema *InGenio* introduciendo sus claves en un navegador, para lo cual habrían de registrarse previamente en el sistema, obteniendo así el correspondiente nombre de usuario y la clave de acceso.

También los diferentes programas y objetos de aprendizaje del curso podrían utilizarse en línea sin necesidad de descargas, pues todo sería accesible *online*. Otra ventaja añadida sería la facilidad de adaptación y la actualización de contenidos, que vendrían dadas por la flexibilidad que el formato *online* proporciona. Tal flexibilidad se ve reflejada en los diferentes permisos que el sistema concede a cada uno de los cuatro tipos de usuarios principales del sistema puede elegir, y que permite a cada uno de ellos realizar un determinado número de acciones. Así, el sistema distingue entre: los autores, especialistas en la materia y encargados de la creación de contenidos, que tienen permisos para crear o modificar materiales y recursos de aprendizaje ya existentes; los estudiantes, que han de estar registrados para acceder a cada uno de los programas disponibles en la plataforma de *InGenio*, y así poder utilizar tanto los materiales y recursos disponibles en *InGenio* como los accesibles mediante enlaces a páginas web que el propio sistema proporciona; los tutores, que hacen las veces de instructores y de supervisores de los estudiantes, ocupándose, asimismo, de registrarlos en el sistema; y los traductores, a los que se les permite traducir las interfaces y adaptar los materiales y recursos a diferentes lenguas, aparte de la/s ya introducida/s por los propios autores y creadores de contenidos (Gimeno Sanz, 2009c).

A estas ventajas, se oponen o podrían oponerse una serie de obstáculos relativos al uso de materiales de ALAO, los cuales sería necesario salvar para poder emplear tales materiales de manera satisfactoria. Entre los obstáculos que señaló Pelgrum (2001) en un estudio llevado a cabo en diversos países, se contaban numerosas dificultades técnicas, tales como un número insuficiente de ordenadores, un número insuficiente de copias del programa a utilizar, un insuficiente acceso simultáneo de todos los alumnos a la web, un número insuficiente de personal encargado de supervisar, la carencia de dispositivos periféricos, la falta de apoyo técnico, y una red local desactualizada que provocaba incompatibilidades y problemas en cuanto a la velocidad de transferencia de datos. Otro tipo de obstáculos señalados por este autor tienen que ver con la falta de destreza o conocimientos de los profesores, la dificultad de integrar los materiales de ALAO en el currículum y la enseñanza, la rigidez de horarios de las salas de informática y la anticipación con que se habrían de reservar, la falta de tiempo de los profesores, y la carencia de

oportunidades de aprendizaje y formación de los profesores. Por su parte, Hong (2010), que realizó un estudio y una revisión bibliográfica centrados en la integración de ALAO y su relación con la preparación de profesores y futuros profesores, señaló una serie de obstáculos que dificultarían la integración de recursos de ALAO: falta de preparación y de conocimientos por parte de los profesores, ausencia o número insuficiente de cursos y de talleres de formación de calidad, falta de confianza a la hora de utilizar tecnologías en contextos profesionales (que contrastaría con su uso frecuente en contextos personales), ausencia de recursos en los centros e instituciones, falta de tiempo de preparación de las clases, y falta de apoyo técnico o económico por parte del centro.

Algunas de las dificultades anteriormente mencionadas coinciden con las señaladas por Levy (1997), que añade otras: la falta de recursos económicos, la falta reconocimiento o de recompensa por los esfuerzos realizados, las percepciones negativas del profesorado en cuanto al uso de materiales y programas de ALAO, el relativamente alto nivel de pericia requerido, la falta de un consenso en cuanto al modo en que los materiales de ALAO han de ser usados e integrados, el bajo nivel de aceptación en el contexto general, los problemas de publicación, los problemas al organizar el trabajo en equipo, la intransigencia profesional, la falta de información compartida, y la carencia de software apropiado. También una serie de aspectos señalados por Schofield (1995), de no ser atajados, podrían llegar a causar inconvenientes: las variaciones en cuanto a la “cultura de clase”, a nivel de interacción y del modo en que los estudiantes se relacionan unos con otros y con el profesor, de organización del espacio en clase y del tipo de tareas que los alumnos habrán de llevar a cabo, y de las dificultades de control que conlleva el uso del ordenador.

Las afirmaciones de Felix (2003) a este respecto puede ser interpretadas como respuestas a algunos de estos problemas: el ordenador ha de ser empleado de tal modo que favorezca la comunicación y el contacto de los estudiantes entre sí y con el profesor, y el profesor debe fomentar el aprendizaje activo y proporcionar *feedback* significativo. Asimismo, Felix señala una serie de desafíos en cuanto al uso del ordenador en la enseñanza, como son el transmitir el entusiasmo típico de los profesores eficientes, ante lo que las posibles soluciones que dicha autora plantea son

asegurar que existe contacto y una comunicación fluida entre el profesor y los estudiantes, y que éstos tienen la seguridad de que el profesor está disponible para apoyarles y guiar su aprendizaje, de tal manera que sientan que no se les ha abandonado ni obligado a realizar las tareas independientemente y sin ningún tipo de ayuda.

Por otro lado, es importante tomar una serie de precauciones relativas a la seguridad, particularmente en el caso de programas *online* pues, como afirman Levy y Stockwell (2006), el uso de Internet y de las TIC ha facilitado el uso de materiales inapropiados y, debido a la facilidad con la que los materiales son copiados y transmitidos a través de la Web, ha surgido una nueva forma de copiar, el *digital cheating* (Levy y Stockwell, 2006: 225), particularmente preocupante en cuanto a tres aspectos: plagio y copia de obras y trabajos ajenos que se hacen pasar por propios, acceso a *quizzes online* y a respuestas y soluciones de ejercicios a través de la piratería (lo cual es favorecido por determinados tipos de actividades *client-side*<sup>66</sup>, como *Hot Potatoes*, en los que la respuesta está alojada dentro del código fuente), y la traducción a través de traductores *online*. Esto hace que diseñadores y profesores deban de prestar atención, para evitar este tipo de acciones.

Existen varias soluciones para evitar el acceso a las respuestas de los ejercicios por parte de los alumnos a través de la piratería, como el uso de servidores remotos para el almacenamiento de las respuestas, lo cual podría conllevar, sin embargo, la reducción de la interactividad por tener que estar constantemente enviando y recibiendo las respuestas; o la opción más simple de supervisar a los alumnos para evitar que recurran a estas prácticas. En cuanto al plagio, se trata de un problema difícil de erradicar por completo, pero que puede disminuirse mediante medidas preventivas como la formación y la orientación (Pecorari, 2003), haciendo que los alumnos sean conscientes de las cuestiones éticas y morales implicadas en el asunto, en lugar de tratar de controlar un problema causado por la tecnología mediante otros tipos de tecnología. Por otro lado, hay que asegurarse de que los datos y las respuestas

---

<sup>66</sup> *Client-side* se refiere a las actividades o componentes de la parte del cliente o usuario, en oposición a *server-side* (referido a la parte del servidor).

proporcionadas por el candidato están bien guardadas, y que se podrá acceder a ellas aun en el caso de que se produzca un fallo informático. Asimismo, los datos confidenciales han de estar encriptados para garantizar que sólo las personas autorizadas tendrán acceso a ellos.

A la hora de implementar el *Tester*, se tenido en cuenta que, en el caso de que sea necesario el acceso simultáneo de un número considerable de alumnos –como podría ocurrir en la modalidad de aprendizaje autónomo dentro de un curso preparatorio para el examen del FCE dirigido por un tutor- , se habilitarán espacios virtuales con capacidad suficiente como para que sea posible el acceso al programa de manera simultánea, sin que se vea por ello mermada la calidad de los contenidos. Esto es particularmente necesario en el caso de la evaluación de las destrezas orales, en que a los usuarios se les podría dar la posibilidad de interactuar con la máquina y de grabar sus respuestas, las cuales serían almacenadas automáticamente en un servidor remoto.



## SEGUNDA PARTE

---





## Capítulo 6:

# Iniciativas de apoyo a la elaboración de recursos educativos multimedia de creación propia

---







## 6. INICIATIVAS DE APOYO A LA ELABORACIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS MULTIMEDIA DE CREACIÓN PROPIA

### 6.1 El Plan de actuación "Docencia en Red"

La UPV viene desde hace años realizando 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 para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Una buena muestra de ello fue el convenio firmado en 2008 con el OpenCourseWare (OCW) Consortium<sup>67</sup>, seis años después de la creación de esta plataforma digital de acceso libre dedicada al intercambio interuniversitario de materiales pedagógicos de alta calidad, organizados a modo de cursos. Otra de las principales iniciativas de la UPV en dicho sentido es el Plan de actuación "Docencia en Red"<sup>68</sup>. El mencionado Plan pretende favorecer el uso de las TIC en la enseñanza, apoyando al docente en todos los procesos relacionados con acciones innovadoras, y poniendo a su alcance tanto recursos como servicios de apoyo que faciliten el uso de estas tecnologías en la práctica docente.

---

<sup>67</sup> Más información en: <http://ocw.mit.edu/index.htm>, consultada el 12.12.2012.

<sup>68</sup> Más información en [www.upv.es/entidades/DOCENRED](http://www.upv.es/entidades/DOCENRED), consultada el 12.12.2012.

Dentro de este Plan, se han elaborado una serie de recursos educativos abiertos<sup>69</sup> destinados a ser incluidos tanto en el *Tester* como en *RiuNet*, el repositorio institucional de la UPV, en el apartado de objetos multimedia destinados al aprendizaje del inglés, así como en la plataforma digital interuniversitaria OCW. La creación de dichos materiales ha consistido en la elaboración de los guiones y posterior grabación en los estudios de la UPV, si bien algunos de ellos han sido grabados previamente, para ser luego editados y montados en dichos estudios. Los objetos de aprendizaje resultantes están destinados principalmente a la práctica de las destrezas orales (comprensión y expresión oral), por estar éstas entre las destrezas más complejas dentro de la enseñanza de segundas lenguas (O’Sullivan, 2006), lo cual hace que a menudo no reciban dentro del aula la atención y el tiempo que requieren. Estos recursos, creados para la práctica de la comprensión y la expresión orales, se añadirán también a los ya incluidos en la plataforma *online InGenio*, en un formato compatible con la plataforma OCW, de tal modo que queden a disposición de toda la comunidad universitaria.

Con el objetivo general de ofrecer materiales y recursos formativos más completos, capaces de aprovechar las múltiples posibilidades que ofrece el entorno educativo y tecnológico de la UPV, y acordes con las demandas de una sociedad cada vez más involucrada en la utilización de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, se han seguido una serie de pasos en el diseño y en la utilización de diferentes recursos multimedia, como son las grabaciones *Polimedia*<sup>70</sup>. Así, se ha compaginado el diseño, la creación y la ampliación de recursos y materiales *online* destinados a la enseñanza de

---

<sup>69</sup> El término “recursos educativos abiertos”, en inglés “Open Educational Resources” (OER), fue utilizado por primera vez por la UNESCO en 2002 para referirse a materiales y contenidos educativos ofrecidos de manera libre y abierta, y a menudo se los ha relacionado con la filosofía y práctica de Datos abiertos (en inglés, “Open Data”), que persigue que determinados datos estén disponibles de forma libre a todo el mundo, sin restricciones de copyright, patentes u otros mecanismos de control, siendo su ética similar a otros movimientos y comunidades abiertos como el Software libre, el código abierto (“Open Source” en inglés) y el acceso libre (“Open Access” en inglés). Los OER incluyen: contenidos de aprendizaje, herramientas, recursos de implementación, enlaces externos, etc., y suelen estar distribuidos bajo una licencia Creative Commons. Dentro del movimiento OER surgieron en 2008 los CAEM (del español “Curso abierto en línea masivo”) o “Massive Open Online Courses” (MOOCs), que son cursos abiertos y en línea que fomentan la interactividad a larga escala y el acceso abierto a través de la WWW.

<sup>70</sup> *Polimedia* es un sistema diseñado en la UPV para la creación de contenidos multimedia como apoyo a la docencia presencial, que abarca desde la preparación del material docente hasta la distribución a través de distintos medios (TV, Internet, CD, etc.) a los destinatarios. Más información en: <https://poliformat.upv.es/portal>, consultada el 12.12.2012.

lenguas con la introducción de mejoras y adaptación de la plataforma *InGenio*, todo ello con el fin último de que dichos recursos puedan convertirse en objetos de aprendizaje útiles y accesibles para la comunidad universitaria, entendiendo "objeto de aprendizaje" (denominado en inglés *Reusable Learning Object*, término acuñado por Wayne Hodgins en 1992 y más tarde perfeccionado por David Wiley en 2001) como el término empleado en referencia a "*a digital self-contained and reusable entity, with a clear educational purpose, with at least three internal and editable components: content, learning activities and elements of context. The learning objects must have an external structure of information to facilitate their identification, storage and retrieval: the metadata*" (Chiappe et al., 2007: 8). Los estudiantes tendrán, de este modo, acceso a una serie de recursos *Polimedia* de nivel B2 que, además de formar parte del repositorio institucional de la UPV, pasarán a formar parte integral de la plataforma *InGenio*, y serán también compartidos con estudiantes, docentes e investigadores de todo el mundo a través de la plataforma OCW. Ello supone un cambio de mentalidad que ha sido en gran parte facilitado por el carácter colaborativo y abierto de la Web 2.0, en que todos somos a la vez autores y consumidores de contenidos. Esta nueva mentalidad consiste en una concepción global y colaborativa de la enseñanza y del aprendizaje en que los recursos creados no se limitan a ser usados por los propios creadores, sino que son compartidos con un gran número de miembros de comunidades universitarias de diversos países, que podrán beneficiarse del uso de dichos recursos. De este modo, se evita la reduplicación innecesaria de esfuerzos y de recursos, y se facilita la difusión del conocimiento y la creación de redes educativas cada vez más amplias y sólidas.

Dentro de este marco establecido, cada una de las iniciativas de la universidad en relación a la implementación y uso de las TIC viene acompañada de acciones formativas destinadas a la capacitación del cuerpo docente en el uso de las tecnologías en cuestión. Así, se potencia el uso de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) consistente en una plataforma educativa única, denominada *PoliformaT*, que se basa

en la plataforma desarrollada dentro del Proyecto SAKAI<sup>71</sup>, consistente en un sistema *online* de gestión del aprendizaje que fomenta un entorno académico abierto. Dicha Plataforma se perfila “*como elemento integrador de las herramientas de gestión, información y comunicación en la docencia*”. Por otro lado, la universidad proporciona a los docentes una gran variedad de recursos, como son los objetos de aprendizaje y los módulos de aprendizaje accesibles a través de la plataforma. Además de los cursos formativos antes mencionados, los docentes tienen acceso a un gran número de materiales de apoyo, como muestra la siguiente tabla:

---

<sup>71</sup> El Proyecto Sakai es una comunidad basada en el desarrollo de software libre, que se esfuerza en diseñar, construir y desplegar un entorno de colaboración y aprendizaje para la educación superior. Más información en: <http://sakaiproject.org>, consultada el 12.12.2012.



Materiales de apoyo al Plan de Actuación "Docencia en Red"	
Guías	<ul style="list-style-type: none"><li>•Guía para la creación de módulos de aprendizaje.</li><li>•Guía para la creación de asignaturas OCW.</li><li>•Guía para el depósito de artículos docentes en <i>Riunet</i>.</li></ul>
Documentos explicativos de criterios y protocolos	<ul style="list-style-type: none"><li>•Explicación de los criterios para la elaboración de objetos de aprendizaje.</li><li>•Protocolo para la creación de objetos de aprendizaje.</li></ul>
Presentaciones con ejemplos prácticos y plantillas	<ul style="list-style-type: none"><li>•Presentación de los módulos de aprendizaje OCW.</li><li>•Presentación de las asignaturas OCW.</li><li>•Presentaciones de los diferentes formatos de Objetos.</li><li>•Presentación de los diferentes Objetos de Aprendizaje.</li><li>•Presentación de <i>Polimedia Plus</i>: del diseño a la producción.</li><li>•Presentación de vídeo multimedia.</li><li>•Presentación de los Laboratorios Virtuales .</li><li>•Plantilla para la creación de artículos docentes.</li></ul>

**Tabla 6.1.** Materiales de apoyo al Plan de actuación "Docencia en Red" de la Universitat Politècnica de València. Elaboración propia.

Asimismo, recientemente la UPV se sumó a la iniciativa *OpenCourseWare*<sup>72</sup>, de relevancia internacional, a través de la cual pretende establecer relaciones de colaboración académica con las mejores universidades del mundo. Se trata de un repositorio mediante el cual los materiales docentes de la UPV se ofrecen en abierto y accesibles desde intranet a otras instituciones de OCW, al tiempo que se les permite a los miembros de la UPV acceder a materiales docentes de diferentes universidades de

<sup>72</sup> Más información en: <http://ocw.mit.edu/index.htm>, consultada el 12.12.2012.

prestigio de todo el mundo. Con esta iniciativa, la UPV abre una nueva vía para demostrar sus potencialidades para atraer a buenos estudiantes y formar profesionales con un nivel de excelencia reconocido, por ser una universidad emprendedora y de innovación. En OCW ya se han incluido, desde 2011, 67 asignaturas de la UPV. En el caso del inglés, la UPV ya ha puesto a disposición de usuarios de los cinco continentes a través de OCW las siguientes asignaturas, con sus correspondientes materiales y objetos de aprendizaje, que son actualizados de manera periódica: inglés I, inglés II, e inglés aplicado a la bioquímica. De este modo, los diferentes recursos que van siendo creados, pasan progresivamente a estar disponibles en OCW -ya sea de modo individual, u organizados en módulos y asignaturas- siendo también accesibles a través de *Politube* y del repositorio institucional de la UPV, *RiuNet*<sup>73</sup>. La siguiente tabla muestra los tipos de materiales que es posible desarrollar y compartir con la comunidad universitaria a través de OCW y de *RiuNet*:

---

<sup>73</sup> Más información en: <http://dspace.upv.es/manakin>, consultada el 12.12.2012.



**Tabla 6.2.** Tipos de materiales disponibles en OCW y en el repositorio *RiuNet* de la Universitat Politècnica de València. Elaboración propia.

## 6.2 Los Proyectos de innovación y de mejora educativa (PIME)

Los Proyectos de Innovación y de Mejora Educativa (PIME) del Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE), impulsados por el Vicerrectorado de Estudios y Convergencia Europea de la UPV, y gestionados por el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de dicha institución, son primero evaluados por la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva (AVAP), mientras que la Comisión de Evaluación y Seguimiento de los Proyectos de Innovación y Convergencia (CESPIC) se encarga de la resolución final de la convocatoria.

Los proyectos PIME (ver anexo digital 14) pretenden, en primer lugar, dotar de apoyo económico y dar visibilidad a las iniciativas del Personal Docente e Investigador (PDI) de la UPV en los ámbitos de la innovación y de la mejora educativa, facilitando, asimismo, el desarrollo de los proyectos y el conocimiento de los resultados en toda la comunidad universitaria, según figura en el documento informativo de la convocatoria de proyectos PIME para el curso 2010-11<sup>74</sup>. Con el fin de alcanzar los objetivos anteriormente señalados, se apoyan una gran variedad de iniciativas de calidad, para así promover una amplia participación del profesorado que redunde en nuevos modelos educativos centrados en la mejora de la formación y el aprendizaje de los estudiantes. El fin último de estos proyectos es el de hacer frente a los retos que se presentan en cuanto al intento de alcanzar la armonización con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en definitiva, producir una verdadera renovación en la docencia que supere presupuestos y concepciones obsoletos e inoperantes. Todo ello puede ser logrado a través de la innovación educativa, desde la que es posible abordar con rigor, pero también con la mayor creatividad posible, el trabajo de los y las docentes.

Además, los proyectos PIME, según informa el documento informativo señalado,

*encuentran su justificación, oportunidad y pertinencia, de forma especial, en el Plan Estratégico de la Universitat Politècnica de València que reclama promover la excelencia docente, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes e implantar y actualizar permanentemente las metodologías docentes que mejoren la capacidad de aprendizaje activo de los estudiantes.*

Documento informativo sobre los proyectos PIME, 2011.

El proyecto PIME concedido en este caso, con referencia B015/10, se ejecutó entre los meses septiembre de 2010 y de 2011, con lo que la duración del mismo fue de 12 meses. Los ámbitos temáticos principales del proyecto fueron la mejora de la

---

<sup>74</sup> Dicho documento se encuentra disponible en <http://www.upv.es/contenidos/ICEP/info/U0554955.pdf>, consultado el 12.12.2012.

práctica docente y la integración de recursos tecnológicos en la enseñanza presencial, y la asignatura principal para ello fue "Inglés Nivel B2", impartida en diferentes grados de la UPV. La temporización del trabajo a realizar en el marco del proyecto se planteó del siguiente modo:

<b>Cuadro temporal de actividades realizadas – Proyecto PIME</b>	
<b>Fechas</b>	<b>Actividades</b>
<b>Octubre – diciembre de 2010</b>	<p>Redacción de los contenidos teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las guías docentes de cada asignatura.</li> <li>- El MCERL.</li> <li>- El FCE.</li> </ul>
<b>Enero – marzo de 2011</b>	<p>Integración de los contenidos en <i>InGenio</i>.</p> <p>Grabación de los archivos de audio de los ejercicios, en la radio de la UPV y en el despacho del grupo de investigación CAMILLE, por parte de los actores y actrices de voz voluntarios.</p> <p>Diseño gráfico de los contenidos.</p> <p>Redacción de los consejos y explicaciones gramaticales, y de los materiales adicionales de ayuda y de práctica.</p>
<b>Abril – junio de 2011</b>	<p>Grabación de los vídeos en los estudios de la UPV.</p> <p>Integración de los archivos de audio y vídeo en la plataforma <i>InGenio</i>.</p>
<b>Julio – septiembre de 2011</b>	<p>Finalización de los materiales.</p> <p>Revisión exhaustiva de contenidos.</p> <p>Evaluación por parte de todo el equipo docente.</p>

**Tabla 6.3.** Esquema de temporización del trabajo en el marco del proyecto PIME. Elaboración propia.

El proyecto consistió principalmente en el desarrollo de parte de los contenidos, recursos y materiales online tratados en la presente tesis, entre los que se incluyen el *InGenio FCE Online Tester* y las grabaciones *Polimedia*. Dichos recursos se destinaron a

la práctica y el aprendizaje de lenguas por parte de los estudiantes matriculados en la asignatura de Inglés nivel B2 impartida en las siguientes titulaciones de la Escuela de Ingeniería del Diseño (ETSID): Ingeniería en diseño Industrial y desarrollo de productos, Ingeniería eléctrica, grado en Ingeniería mecánica, Ingeniería electrónica industrial y automática, e Ingeniería aeroespacial; así como la asignatura Inglés Asistido por Ordenador (IAO), de libre elección, abierta a aquellos los alumnos de la UPV que estuvieran cursando estudios del plan anterior a Bolonia. La fase de desarrollo de los materiales y de su incorporación a la plataforma *InGenio* se prolongó durante el periodo de vigencia del proyecto: desde octubre de 2010 hasta septiembre de 2011.

El número total de alumnos registrados en el sistema para la realización de los contenidos durante el primer semestre del curso 2011-2012 fue de 55; la mayoría de ellos cursando la asignatura IAO. El hecho de que el núcleo principal de su implementación fuera dicha asignatura, descrita en más detalle en el estudio empírico 1 (Capítulo 7), facilitó que estudiantes de muchas de las titulaciones de la UPV tuvieran acceso a los materiales. Además de los alumnos las titulaciones de la ETSID, ya mencionadas, se matricularon también alumnos de Ingeniería informática, Ingeniería en telecomunicaciones, Ingeniería industrial, Arquitectura y Bellas artes, entre otras.

El objetivo principal de la elaboración y de la utilización de los materiales como parte de la asignatura IAO consistió en fundamentar toda la parte práctica de la asignatura en el estudio y en la realización de los contenidos de los que constan los materiales *online* desarrollados, para así contar con las opiniones y observaciones de por parte de los alumnos durante la fase de validación y poder, por ende, proceder de un modo eficiente a las fases de mejora e introducción de cambios y mejoras pertinentes en los contenidos o en el formato de los mismos.

El proceso de creación y desarrollo de los materiales, así como de su adecuación al nivel meta – el nivel B2 del MCERL-, tuvo lugar en el seno del grupo de investigación CAMILLE. Los materiales resultantes de esta colaboración fueron usados por los profesores de la asignatura de inglés de las titulaciones de la UPV antes mencionadas, siendo éstos los encargados de delimitar el peso de estos nuevos

recursos dentro de las guías docentes para el curso 2011/2012, con el fin de hacer uso con sus respectivos alumnos de parte de los materiales desarrollados. Del mismo modo, se les brindó a los profesores la oportunidad de ir aportando ideas y materiales nuevos y específicos de sus asignaturas de inglés general o técnico. El apoyo y la implicación de estos profesores fue un elemento clave en este proyecto PIME, pues de este modo el proyecto adquirió gran dinamismo y se facilitó el que los materiales fueran capaces de responder a estándares satisfactorios de calidad y aptitud.

### **6.3 Las grabaciones *Polimedia***

Entre los recursos creados en el marco del Plan de actuación “Docencia en Red” de la UPV y que, además, recibieron el apoyo del proyecto PIME tratado en el apartado anterior, cabe destacar la grabación de recursos *Polimedia* (ver anexo digital 13). *Polimedia* es una herramienta que permite la grabación de objetos de aprendizaje de aproximadamente 10 minutos de duración destinados a apoyar la comprensión de determinados puntos del temario de una asignatura que un profesor quiera enfatizar como parte de su práctica docente o que le interese compartir o hacer públicos con el fin de difundir sus contenidos y, de este modo, llegar al mayor número posible de receptores. Como los propios gestores del sistema de producción de módulos indican, el hecho de que la duración de éstos esté limitada no significa que un profesor deba comprimir los contenidos de una clase o de un bloque con el fin último de mostrar la mayor cantidad de información en el menor tiempo posible. En su lugar, el profesor deberá seleccionar los contenidos y organizarlos en bloques temáticos que posteriormente quedarán contextualizados correctamente en unidades de ámbito más general. De este modo, las grabaciones pasarán a ser consideradas objetos de aprendizaje, esto es, “*elements of a new type of computer-based instruction grounded in the object-oriented paradigm of computer science*” (Wiley, 2001: 3), que permitirán a los diseñadores “*to build small (relative to the size of an entire course) instructional components that can be reused a number of times in different learning contexts (which are generally understood to be digital entities deliverable over the Internet, meaning that any number of people can access and use them simultaneously*” (Wiley, 2001: 3).



Entre los vídeos *Polimedia* desarrollados con el apoyo de planes y proyectos tales como "Docencia en Red" y PIME se incluyen los vídeos iniciales, con carácter introductorio, destinados a servir como presentación de aspectos generales sobre el nivel de lengua B2, el MCERL, el Pasaporte Europeo de Lenguas, el examen del FCE y el CBFCE, etc. Dichos vídeos pueden ser reproducidos tanto a través del ordenador como a través del teléfono móvil u otros dispositivos móviles, tales como el iPhone y el iPod Touch, tal y como fue anunciado en el blog oficial de *Polimedia*<sup>75</sup>, en enero de 2010. Esta noticia aparecía destacada entre otras noticias, como las referidas a diferentes premios recibidos por la iniciativa *Polimedia*, así como la exportación de la idea a diferentes instituciones nacionales e internacionales. Las grabaciones *Polimedia* son grabaciones más sencillas de la explicación de un profesor de un tema concreto, apareciendo en pantalla la presentación de diapositivas (realizada en *Microsoft PowerPoint*, etc.) y, a un lado, el profesor que explica y hace referencia a cada una de las diapositivas. Por su parte, las grabaciones realizadas mediante la herramienta *Polimedia Plus*, basada en la técnica televisiva de *Croma Key*<sup>76</sup>, permite una mayor interacción entre el profesor y los recursos didácticos empleados durante su exposición. En este último tipo de grabaciones, se sustituye el color de fondo del estudio por otra imagen (fondo virtual) que da la impresión que el profesor/presentador se encuentra en otro lugar. Las principales ventajas añadidas que aportan los objetos *Polimedia Plus* respecto a los anteriores *Polimedia* son:

- 1- Mayor movilidad en interacción visual entre el fondo, los contenidos y el profesor.
- 2- Posibilidad de mostrar o acoplar en pantalla detrás o al lado del profesor cualquier tipo de pantalla audiovisual.
- 3- Disponibilidad de dos pantallas de contenidos.

---

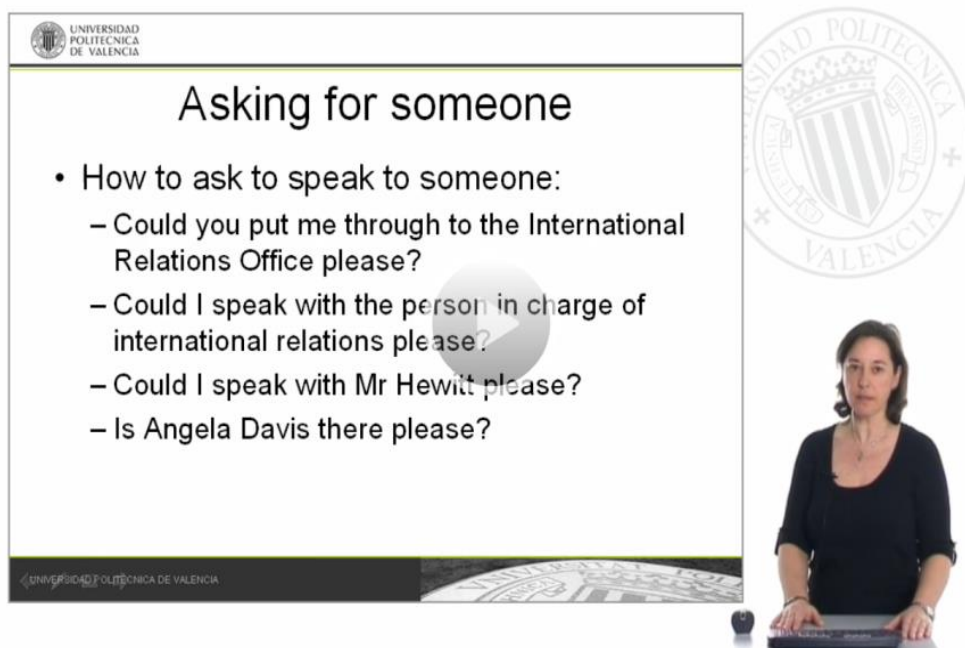
<sup>75</sup> Más información disponible en: <http://polimedia.blogs.upv.es/>, consultada el 12.12.2012.

<sup>76</sup> El croma, inserción croma o llave de color (del inglés *chroma key*) es una técnica audiovisual utilizada tanto en cine y televisión como en fotografía, que consiste en extraer un color de la imagen (normalmente, el verde o el azul) y reemplazar el área que ocupaba ese color por otra imagen, con la ayuda de un equipo especializado u ordenador. Esta técnica suele emplearse en aquellos casos en que es demasiado costoso o inviable rodar al personaje en el escenario deseado, o para evitar el laborioso recorte del personaje fotograma a fotograma (rotoscopia).

- 4- Mayor flexibilidad en cuanto al tipo de formato de vídeo, PowerPoint, etc.
- 5- Posibilidad de reproducir en primer plano, dejando la voz del profesor en *off*, o de combinar ambos (los planos en que aparece el profesor y los planos en que no aparece).
- 6- Posibilidad de utilizar diferentes *sets* o decorados virtuales, dependiendo del tema tratado o de la metodología del profesor.

ICE-ASIC, UPV: *Creación de contenidos multimedia*<sup>77</sup>, 2011.

Las siguientes capturas de pantalla muestran ejemplos de una grabación *Polimedia* y de una grabación *Polimedia Plus* respectivamente. Dichas grabaciones fueron realizadas en los estudios de la UPV.



**Figura 6.1.** Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia*, titulado *Getting through on the phone*, realizado por Ana Gimeno Sanz.

---

<sup>77</sup> Disponible en: <http://www.upv.es/upl/U0469205.pdf>, consultada el 12.12.2012.

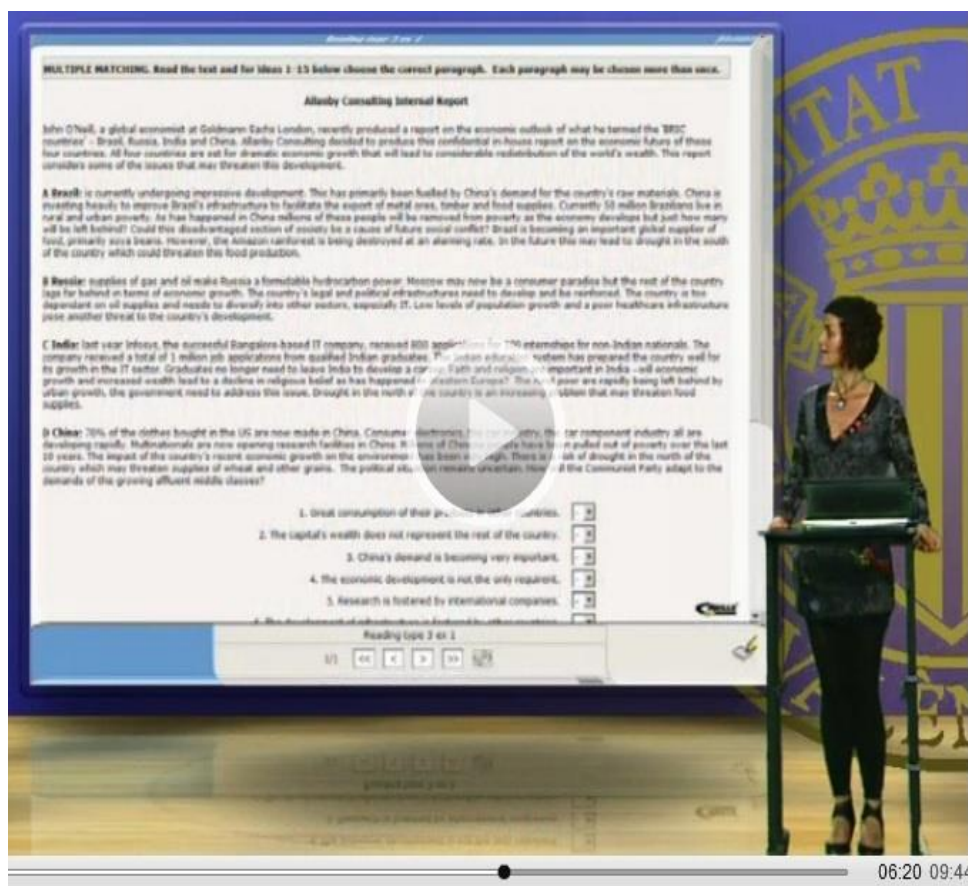


Figura 6.2. Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia Plus*, titulado *Recorrido por algunas de las tipologías de ejercicios de la plataforma InGenio*, realizado por Ana Sevilla.

Además, algunos de estos *Polimedia* se han agrupado en módulos, como en el caso de los vídeos del FCE, en que las grabaciones relativas a cada una de las destrezas evaluadas en dicho examen se presentan con ejemplos y consejos de creación propia. La función de estos recursos es hacer más clara y visual la estructura y los contenidos incluidos en las diferentes secciones del examen oficial, a la vez que se facilitan multitud de consejos y aspectos a tener en cuenta durante la realización de la prueba. La duración aproximada de las introducciones en cada uno de los módulos destinados a presentar secciones del examen es de tres o cuatro minutos, de modo que el resto del tiempo se invierte en mostrar al alumno un ejemplo real de ejercicio diseñado por los redactores de los materiales, respetando en todo momento la estructura y el nivel del examen. Uno de los objetivos que se persiguen es que el papel adoptado por el alumno durante el visionado del módulo no sea únicamente pasivo, sino que llegue a utilizarlo

como un recurso para la práctica con contenido real y para la evaluación de su nivel de conocimientos y capacidades en estas secciones del examen. La creación de este tipo de recursos cuenta con un importante apoyo en forma de manuales, y los recursos ya publicados pueden servir como muestra de la función formativa de los mismos. Una vez finalizada la fase de grabación de cada uno de los recursos, los módulos de aprendizaje desarrollados quedan contextualizados dentro de unidades didácticas concretas de los propios materiales de inglés ofrecidos a través de la plataforma *InGenio*.

Los contenidos desarrollados dentro del Plan de actuación "Docencia en Red" de la UPV aquí expuestos pretenden, como adelantábamos, ofrecer al usuario un nuevo canal para el acceso a recursos multimedia para la práctica oral de la lengua inglés. Las grabaciones *Polimedia* realizadas durante el curso 2010-11 fueron un total de 15. De entre estas grabaciones, cinco recibieron el apoyo del Plan de actuación "Docencia en Red":

1. (ID 873): El examen oficial *Cambridge First Certificate in English* - introducción, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49143>, consultada el 12.12.2012.
2. *Polimedia 2* (ID 874): Partes del examen *Cambridge First Certificate in English*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49144>, consultada el 12.12.2012.
3. *Polimedia 3* (ID 875): El *Computer-based First Certificate in English Examination* (CBFCE), disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49145>, consultada el 12.12.2012.
4. *Polimedia 5* (ID 878): *The European Language Portfolio*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49147>, consultada el 12.12.2012.
5. *Polimedia 6* (ID 879): *The Europass Language Passport and Europass Mobility*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49148>, consultada el 12.12.2012.

Por su parte, las grabaciones *Polimedia* adicionales realizadas durante el curso 2010-11 fueron las siguientes:

6. *Polimedia 4* (ID 877): Materiales para el aprendizaje de lenguas en la plataforma online *InGenio*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49146>, consultada el 12.12.2012.
7. *Polimedia 7* (ID 880): Recorrido por algunas de las tipologías de ejercicios de la plataforma *InGenio*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49149>, consultada el 12.12.2012.
8. *Polimedia 8* (ID 881): *El nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49157>, consultada el 12.12.2012.
9. *Polimedia 9* (ID 882): *First Certificate in English Listening Part 1 - Multiple choice*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49150&code=108>, consultada el 12.12.2012.
10. *Polimedia 10* (ID 883): *First Certificate in English Speaking Part 1*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49151>, consultada el 12.12.2012.
11. *Polimedia 11* (ID 884): *First Certificate in English Speaking Part 1 - Model answer*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49152>, consultada el 12.12.2012.
12. *Polimedia 12* (ID 885): *First Certificate in English Examination Speaking Paper 5 - Parts 3 and 4*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49153>, consultada el 12.12.2012.
13. *Polimedia 13* (ID 886): *First Certificate in English Listening Paper 4 - Part 3*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49154>, consultada el 12.12.2012.
14. *Polimedia 14* (ID 887): *First Certificate in English Listening Paper 4 - Part 4*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49155>, consultada el 12.12.2012.
15. *Polimedia 15* (ID 898): *First Certificate in English Listening Paper 2 - Part 2*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49156>, consultada el 12.12.2012.

La siguiente imagen corresponde al vídeo *Polimedia Plus* en relación al apartado de expresión oral del examen del FCE:



**Figura 6.3.** Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia Plus*, titulado *First Certificate in English Examination: Speaking [Paper 5] Part 3 and 4*, realizado por Antonio Martínez.

Además, se hicieron grabaciones de tipo *screencast*, es decir, fragmentos de vídeo educativo generados mediante la captura de la pantalla del ordenador junto con la grabación simultánea de la voz en *off* del profesor/a. Dos de estas grabaciones *screencast* se usaron de manera integrada junto con el *Tester* y con el resto de materiales de nivel B2 de inglés que fueron empleados en los diferentes experimentos descritos en el presente trabajo.

16. *Screencast 1: Características generales de InGenio y modo de acceso a la plataforma*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=49790&code=109>, consultada el 12.12.2012.
17. *Screencast 2: Introduction to the InGenio Platform*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=50223&code=108>, consultada el 12.12.2012.

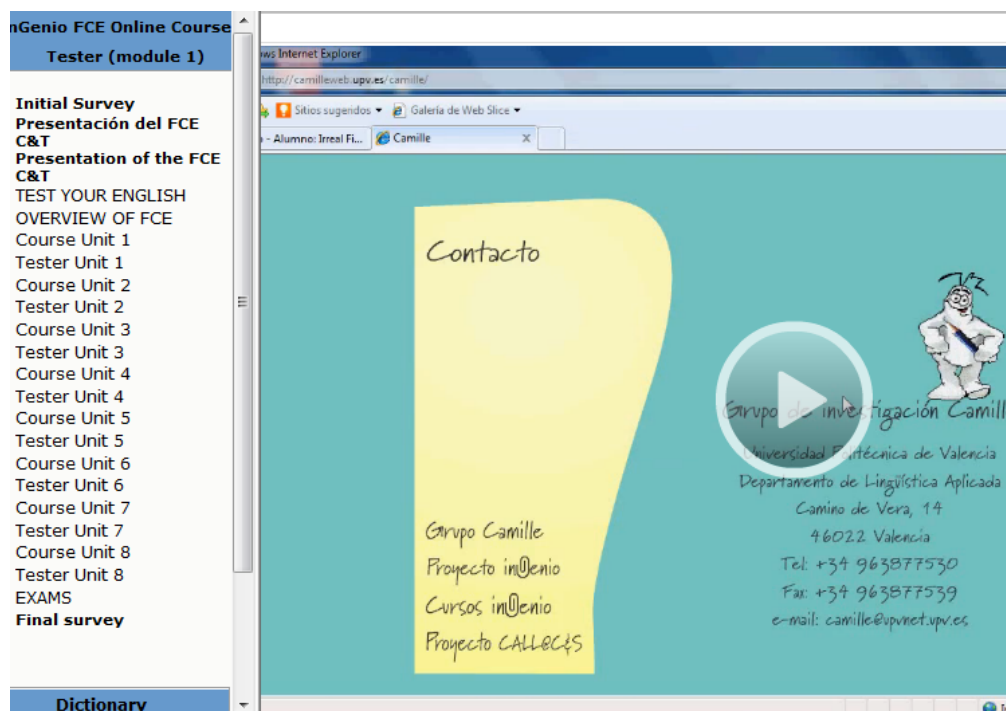


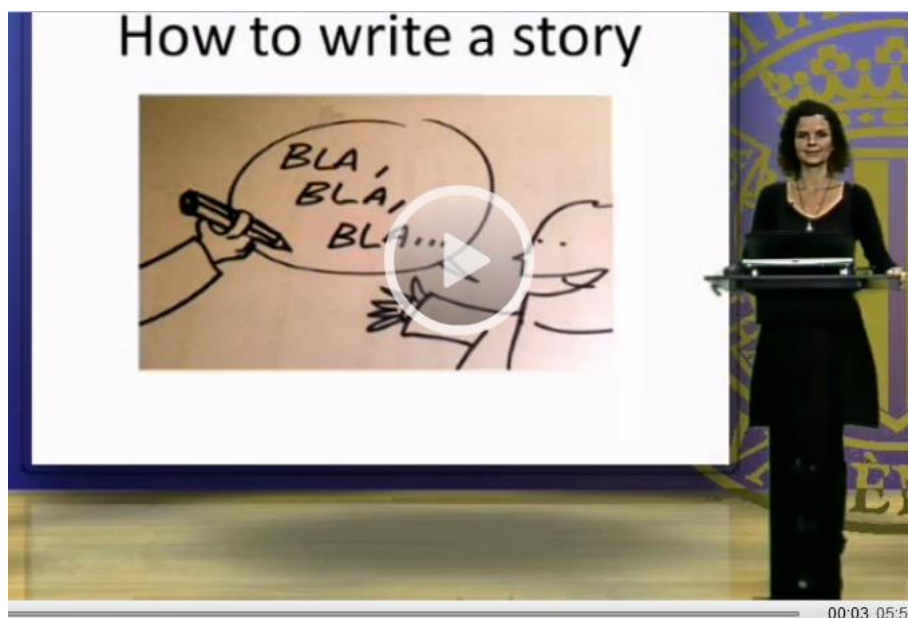
Figura 6.4. Captura de pantalla de un vídeo screencast integrado en InGenio, titulado *Introducción a la Plataforma InGenio*, realizado por Ana Sevilla.

A estas grabaciones, se planea añadir más, de manera progresiva, según las necesidades y preferencias concretas de estudiantes y profesores. Las grabaciones *Polimedia* que se añadieron a la plataforma InGenio durante el curso 2011-12, con sus respectivos enlaces, fueron las siguientes:

18. Polimedia 16: *How to write an informal letter or email*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53588>, consultada el 12.12.2012.
19. Polimedia 17: *How to write a story*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53589>, consultada el 12.12.2012.
20. Polimedia 18: *How to write a letter of application*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53590>, consultada el 12.12.2012.
21. Polimedia 19: *How to write an article for a magazine or newspaper*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53591>, consultada el 12.12.2012.

22. Polimedia 20: *How to write a letter of complaint*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53592>, consultada el 12.12.2012.
23. Polimedia 21: *How to write a review*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53593>, consultada el 12.12.2012.
24. Polimedia 22: *How to write a report*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53594>, consultada el 12.12.2012.
25. Polimedia 23: *A job interview in English*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53595>, consultada el 12.12.2012.
26. Polimedia 24: *A project for the creation of a digital story*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53596>, consultada el 12.12.2012.
27. Polimedia 25: *An introduction to Digital Storytelling*, disponible en: <http://politube.upv.es/play.php?vid=53597>, consultada el 12.12.2012.

A continuación, se muestra una captura de pantalla de una grabación *Polimedia Plus* integrada en la plataforma *InGenio* durante el curso 2011-12:



**Figura 6.5.** Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia* integrado en *InGenio*, titulado *How to write a story*, realizado por Ana Sevilla.



Por último, las grabaciones *Polimedia* grabadas durante el curso 2012-13 fueron las siguientes:

28. *Choice of topic, structure, software and resources for the creation of a digital story.*
29. *Choosing the point of view and writing the script and the storyboard for your digital story.*
30. *Selecting and importing audiovisual resources for your digital story.*
31. *Recording and finalising your digital story.*
32. *Sharing, presenting and assessing your digital stories and making-of presentations.*
33. *Evaluating, voting, and concluding the digital storytelling project.*
34. *Writing your reflective journal.*
35. *A WebQuest about digital storytelling.*
36. *Propuesta pedagógica en torno a la creación de un relato digital.*
37. *Elementos a tener en cuenta y componentes del relato digital.*
38. *Pasos a seguir para la creación de un relato digital.*
39. *Elección del tema y estructura, de los programas y de los recursos para la creación de un relato digital en clase de ELE.*
40. *Elección del punto de vista y redacción del guión para la creación de un relato digital.*
41. *Seleccionar e importar recursos audiovisuales para la creación de un relato digital.*
42. *La grabación y finalización del relato digital para la clase de ELE.*
43. *Compartir y evaluar los relatos digitales para la clase de ELE.*

Algunas de estas grabaciones (de la 28 a la 35) pasaron a formar parte de la *WebQuest* de introducción al relato digital en clase de inglés técnico, mientras que el resto (de la 36 a la 43) fueron integradas en el proyecto “Desarrollo de una metodología y contenido educativo mediados por la tecnología móvil digital para su aplicación en un programa de capacitación a distancia para profesores de español en un contexto intercultural Brasil – España”, (ref. PHB2011-0011-PC; y CAPES/DGU, Edital 022/2011, nº 7), financiado por los Ministerio de Educación español y brasileño.

#### **6.4 Los relatos digitales**

De entre los recursos adicionales diseñados de acuerdo con los parámetros que guiaron la creación del *Tester*, destacan –además de las grabaciones *Polimedia* descritas en la sección anterior- una serie de recursos cuya creación y utilización giran en torno a dos proyectos de uso del relato digital para la enseñanza del inglés general y del inglés técnico. Dichos recursos fueron evaluados e implementados en el marco de dos estudios empíricos que serán descritos en los capítulos 8 y 9 del presente trabajo.

Varios fueron los motivos que propiciaron la creación de los recursos correspondientes a la creación de relatos digitales en lengua inglesa, una vez había sido creado y puesto en práctica el *Tester*. En primer lugar, uno de los principales motivos fue la escasez de recursos multimedia para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas con fines específicos en el caso de títulos de grado tales como: ingeniería aeroespacial, ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica e ingeniería del diseño, por nombrar algunas. Con el fin de aumentar el número de recursos disponibles para los estudiantes de los mencionados grados, se adoptó la doble perspectiva del uso de materiales de creación propia, por parte del profesor; y de materiales creados por los propios estudiantes, que luego se añadieran a un repositorio de objetos de aprendizaje accesible a través de *InGenio*, para que pudieran ser usados por otros estudiantes. Por otro lado, tras haberse establecido los parámetros de creación y uso del *Tester*, se pretendía comprobar si dichos parámetros eran aplicables también a la creación y uso de otros recursos multimedia, como son los relatos digitales, en cuyo caso aumentaría la utilidad y flexibilidad del marco teórico y metodológico formulado, al ser generalizable a la creación y uso de otro tipo de recursos pedagógicos. Y, en tercer lugar, el hecho de que dichos recursos adicionales sean accesibles a través de *InGenio* permite explorar y ampliar las posibilidades ofrecidas por la plataforma *InGenio*, tanto como sistema independiente como integrado con otras plataformas, como *PoliformaT*.

El relato digital (RDT) es una muy útil herramienta pedagógica que consiste, por lo general, en crear un vídeo breve de manera sencilla – su duración no llega a superar los 10 minutos –, a través del cual gente corriente puede compartir, gracias al formato

audiovisual, diferentes aspectos de su historia vital, o cualquier otro tema en que tenga interés. La acción de contar historias valiéndose de la tecnología se denomina en inglés "digital storytelling", ha sido definida como *"the practice of combining multiple modes of technology, such as photographs, text, music, audio narration, and video clips, to produce a compelling, emotional, and in-depth story"* (Castañeda, 2013). Se basa, por tanto, en la idea de combinar el arte de contar historias con una amplia variedad de elementos digitales multimedia, como son imágenes, audio y vídeo (Robin, 2012). Por ello, el relato digital puede considerarse como una combinación de elementos dispares pero, en cierto modo, semejantes. Un relato digital puede ser entendido, pues, como una pequeña película resultante de la combinación de una narración y contenido digital, como pueden ser imágenes, vídeo y sonido, cuyo rasgo distintivo es el componente emocional. Por otra parte, la complejidad del relato digital varía, habiendo diferentes tipos que van desde los relatos más básicos –compuestos por diapositivas acompañadas de música, junto con la voz de un narrador- hasta producciones más complejas, con efectos especiales, visuales y sonoros, de alta calidad. En cuanto al contenido, éste puede ser histórico, reflexivo, persuasivo y didáctico. Además, como herramienta pedagógica, el relato digital puede utilizarse prácticamente en cualquier área de conocimiento. Por otra parte, también se fomentan los siguientes aspectos: la creatividad, tanto en la elaboración del contenido como en la elección de recursos y en la forma de presentarlos; y el pensamiento crítico, principalmente en la elección del tema y en la adopción de un punto de vista, así como en la evaluación y autoevaluación de las diferente historias y presentaciones. Por último, es importante resaltar la efectividad del relato digital en cuanto al fomento del aprendizaje colaborativo, ya que el éxito del trabajo de grupo depende del esfuerzo conjunto de los integrantes del mismo.

Lambert (2002) señala siete elementos que deben sustentar todo relato digital: el punto de vista, la pregunta dramática, el contenido emocional, la voz, la banda sonora, la economía narrativa y el ritmo de la narración:

- a) El punto de vista tiene que ver con el objetivo que perseguimos al contar nuestra historia, a quién la dirigimos, cuál es el mensaje y por qué queremos transmitirlo.

- b) Al principio de la narración, el narrador plantea una pregunta dramática –que se puede plantear como pregunta directa o como una afirmación que lleve a los receptores a plantársela por sí mismos- para crear tensión y captar la atención de la audiencia.
- c) El componente emocional hace que la audiencia se identifique con la historia.
- d) La voz del narrador contribuye a que el mensaje llegue a los destinatarios.
- e) La banda sonora puede convertirse en un elemento complementario para la transmisión del mensaje, reforzando la intención del mismo. Por ello, hay que ser cuidadoso en su elección, para evitar la contradicción; y es necesario moderar su volumen y escoger –preferentemente- música instrumental, para así no enturbiar la voz del narrador.
- f) La economía narrativa sirve para evitar que la narración contenga demasiada información y, de este modo, no sobrecargar la historia de información.
- g) El ritmo de la historia se refiere tanto a la narración como a las imágenes, elementos que no deben ser ni muy rápidos ni muy lentos, y tratar de conseguir que la historia sea comprensible pero no aburrida. Para evitar la monotonía visual se pueden incluir efectos de *zoom* y de planos panorámicos; en cuanto a la voz, hay que dar a cada fragmento la entonación, velocidad y articulación adecuadas.

Por un lado, el relato digital es heredero de la forma más antiguas de comunicación y de transmisión del conocimiento y de la información, como es la narración oral. Por otro lado, el relato digital es producto de nuestra Sociedad de la Información y del Conocimiento contemporánea, cuyos grandes aliados son las TIC y los dispositivos electrónicos, que nos permiten una gran variedad de formas de comunicación y de acceso y divulgación de la información. El uso del relato, de los cuentos, mitos y leyendas ha sido y sigue siendo importante para la humanidad no sólo gracias a su papel clave en la transmisión y difusión del conocimiento, sino también porque las historias contribuyen a dar forma y sentido a nuestras experiencias vitales (Bruner, 1996, 2003; Schank, 1990).

Dichas experiencias, y las historias creadas para dar sentido a tales experiencias, son fundamentales en el aprendizaje (Schank, 1990; Zull, 2002). Asimismo, las historias son positivas a nivel de cohesión social y de memoria, pues ayudan a mejorar esta última y, además, permiten a los alumnos establecer vínculos con otros estudiantes (Schank, 1990). Estas ventajas de las historias las convierten en un modo más divertido y fácil de aprender y de retener la información (Schank, 1990; Rex, Murnen, Hobbs y McEache, 2002), que facilita la captación del mensaje que cada historia pretende transmitir. Asimismo, las historias permiten que las personas establezcan lazos afectivos entre sí y que sepan comprender a los demás (Lowenthal, 2008; 2009), al revelar información personal y en relación con la experiencia común de diferentes personas (Lowenthal y Dunlap, 2010). Según Bruner (1987; 1996; 2003), los seres humanos vivimos inmersos en un mar de historias pero nos es difícil comprender el sentido de este hecho, por lo que necesitamos ayuda metafísica. En el caso de la utilización del relato digital con fines educativos y, más específicamente, para el aprendizaje de idiomas, el profesor puede desempeñar el papel de ayudante metafísico que indicaba Bruner (1987). Así, el profesor pasa a ser un facilitador y guía para los estudiantes que nadan en un mar de historias, con lo que su tarea consistirá en dar a los estudiantes la ayuda e información necesarias para que el aprendizaje lingüístico a través del uso del relato digital sea reflexivo, permitiendo a los estudiantes desarrollar y expresar sus propias ideas y percepciones respecto al modo y forma en que presentar sus relatos digitales.

A pesar de que el relato digital comenzó a ser usado en contextos educativos desde hace casi una década, incluyendo contextos de aprendizaje general de segundas lenguas y de lenguas extranjeras, tal y como se aprecia en la literatura; su uso en contextos científico-técnicos de LFE no ha tenido tanta difusión y, en consecuencia, no ha sido estudiado tan en profundidad. Ello ha hecho del proyecto de relato digital para estudiantes de inglés nivel B2 del grado de ingeniería aeroespacial, descrito en el capítulo 8, un reto y, al mismo tiempo, un desafío en lo que a llenar ese hueco en la literatura se refiere. En el caso de los más numerosos estudios llevados a cabo en contextos de L1, cabe destacar, entre otros, los sucesivos estudios descritos por

Lowenthal y Dunlap (2010), quienes examinaron diferentes maneras de fomentar la presencia social y de mejorar la calidad docente a través del relato digital; los estudios de Banaszewski (2002), Davis (2004), y Kajder (2004), quienes exploraron el uso del relato digital en la educación secundaria; y el estudio de Duveskog et al. (2012) en relación con la efectividad del relato digital en contextos de educación primaria. Por su parte, de entre las investigaciones llevadas a cabo en contextos de L2 destacan los proyectos llevados a cabo por autores como Yang y Wu (2012), quienes estudiaron el modo en que el relato digital podría impulsar los logros académicos de los estudiantes de institutos en Taiwán, así como su pensamiento crítico y su motivación ante el aprendizaje; y Sadik (2008), que examinó en qué medida los estudiantes se mostraron entusiastas ante la realización de tareas auténticas de aprendizaje relacionadas con el relato digital en varias disciplinas, incluyendo el Inglés como Lengua Extranjera.

Además del Estudio Empírico 2, en relación a un proyecto de relato digital para LFE, también se llevó a cabo un proyecto (descrito en el estudio empírico 3) realizado en un contexto de inglés general, el cual será descrito en el capítulo 9. Ambos proyectos fueron llevados a cabo durante el 2º cuatrimestre del curso 2011-12, en la Escuela Técnica y Superior de Ingeniería del Diseño (ETSID) y en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) de la UPV, respectivamente (Sevilla-Pavón et al., 2012). Los pasos seguidos para la realización del proyecto fueron los siguientes: rellenar una encuesta inicial y otra final; aprender conceptos básicos en relación al relato digital y ver ejemplos mediante la realización de una *WebQuest* (ver anexo digital 4); ver los vídeos *Polimedia* con información referente al proyecto y a los pasos a seguir; tomar decisiones acerca de los diferentes elementos del relato digital: tema, argumento, programas y elementos multimedia, entre otros; redactar un guión y corregirlo mediante el uso de una plantilla de autocorrección; crear el relato digital y compartirlo a través del EVA PoliformaT; acceder al foro de PoliformaT para hacer comentarios sobre los relatos de los compañeros y para responder a los comentarios recibidos; escribir un diario de reflexión; preparar y presentar el “cómo se hizo” (making-of) oralmente ante los compañeros; y evaluar y autoevaluar tanto las presentaciones orales como los relatos digitales a través de fichas de evaluación.

Los materiales correspondientes a los diferentes proyectos en relación a la creación de relatos digitales, así como los relatos digitales producidos por los estudiantes (previa autorización de los mismos) han sido puestos a disposición de los internautas a través de la página web de la presente tesis doctoral, ubicada en el servidor del grupo de investigación CAMILLE. Dicha página web<sup>78</sup> ha sido creada a modo de repositorio de objetos de aprendizaje relacionados con los diferentes proyectos llevados a cabo y materiales desarrollados, incluyendo los que tienen que ver con el relato digital, tanto de inglés general como, sobre todo, de inglés para fines específicos, respondiendo a la demanda de los estudiantes de materiales más relacionados con sus respectivas especialidades. Se puede acceder directamente a dicha página a través del enlace correspondiente, o bien acceder mediante diversos enlaces de acceso a los diferentes contenidos y materiales que han sido previamente incrustados en *InGenio*. De este modo, es posible acceder a contenidos concretos de la página sin necesidad de salir de la plataforma. Cabe destacar, de entre los contenidos de dicha página web, los relatos digitales fruto de los proyectos llevados a cabo en las asignaturas de “Inglés Técnico” y de “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”, los cuales forman parte del anexo digital de la presente tesis.

### **6.5 Estudios empíricos en relación al uso del *Tester* y de los recursos adicionales para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación del inglés**

Los procesos iniciales de validación del *Tester* y de los recursos adicionales se llevaron a cabo a través de tres estudios realizados con estudiantes de la UPV durante el curso 2011-12, quedando el cuarto de los estudios empíricos planteado y pendiente de realización. El primero de los estudios empíricos tuvo que ver con el uso del *Tester* en una asignatura de inglés *online* impartida en la UPV. Los datos recabados en este primer estudio, mediante un cuestionario inicial y otro final que combinaba preguntas de respuesta abierta con preguntas de respuesta numérica, en una escala *Likert* de 7 puntos, proporcionaron información en relación a diferentes aspectos de los materiales

---

<sup>78</sup> La página web, creada por la autora de la presente tesis doctoral con el apoyo técnico de José Macáριο de Siqueira, está disponible en <http://camillegroup.upv.es/tesis-ana-s/>, consultada el 12.12.2012.

empleados y de las actitudes y preferencias de los estudiantes, así como sus sugerencias de mejora.

Por su parte, como adelantábamos, el segundo y el tercero de los estudios empíricos se basaron en dos experiencias de uso del relato digital para el aprendizaje del inglés. El estudio empírico 2 se llevó a cabo en una asignatura de inglés técnico para ingenieros aeroespaciales, mientras que el estudio empírico 3 se realizó en el contexto de una asignatura de inglés general para el desarrollo de destrezas de comprensión y expresión oral y escrita en lengua inglesa. Los datos recabados a través de cuestionarios iniciales y finales, que combinaban preguntas de respuesta abierta con preguntas de selección numérica en una escala *Likert* de 7 puntos, proporcionaron información sobre la efectividad del proyecto en cuanto al cumplimiento de una serie de objetivos preestablecidos y recogidos en las guías docentes de las diferentes asignaturas. Así, mientras los cuestionarios iniciales o pre-cuestionarios se interesaban por aspectos tales como las actitudes de los estudiantes ante el aprendizaje de idiomas, el uso de las TIC dentro y fuera del aula, los estilos de aprendizaje de los estudiantes, sus expectativas y preferencias de aprendizaje y sus conocimientos previos; los cuestionarios finales o post-cuestionarios tenían que ver con la valoración y opinión de los estudiantes, su nivel de satisfacción y su autoevaluación en cuanto a la práctica y al desarrollo de diferentes destrezas y competencias, y sus sugerencias en cuanto a qué podría mejorarse. A estos datos se suman los datos relativos a reacciones y comentarios obtenidos a través de la observación y la realización de preguntas informales durante las sesiones de práctica oral y durante las entrevistas orales.

A continuación, se describen con más detalle los diferentes estudios empíricos llevados a cabo. Tras una breve introducción al contexto en que se llevó a cabo cada uno de los estudios empíricos, se procederá a explicar la metodología, para después analizar y discutir los resultados. Una vez completados todos los pasos anteriores, se expondrá el último de los estudios empíricos, aun por realizar, y se extraerán conclusiones generales en relación a la investigación y a los diferentes estudios realizados.



## Capítulo 7:

### Estudio empírico 1: El uso del *FCE Online*

### *Tester* en la asignatura "Inglés asistido por ordenador"

---







## **7. ESTUDIO EMPÍRICO 1: EL USO DEL PROGRAMA *FCE ONLINE TESTER* EN LA ASIGNATURA "INGLÉS ASISTIDO POR ORDENADOR"**

### **7.1 Características generales de la asignatura "Inglés asistido por ordenador"**

El proceso de validación del programa de preparación y evaluación *Tester* comenzó con la utilización del mismo en contextos reales de uso, con los 60 alumnos de la asignatura "Inglés asistido por ordenador" (IAO). Tal y como se desprende de la guía docente (ver anexo digital 8), se trata de una asignatura semestral de "libre elección" de 4,5 créditos, impartida en la UPV y ofertada a estudiantes de diferentes carreras científico-técnicas, que fue impartida en dicha universidad de septiembre de 2011 a febrero de 2012. La asignatura se realizó *online*, y se basó en la utilización de los materiales *InGenio FCE Online Course & Tester*, a través de la plataforma *InGenio*. La asignatura se describe en el EVA *PoliformaT* de la manera siguiente:

*Esta asignatura contribuye al enriquecimiento general de conocimientos en lengua inglesa. La asignatura se basa en temáticas estrechamente relacionadas con las titulaciones que se imparten en la UPV. En ella se hace especial énfasis en la práctica y la comprensión oral mediante el uso de audio digitalizado y del curso y Tester denominados "InGenio FCE Online Course & Tester", disponibles a través de la Web.*

*Éste último se divide en ocho unidades, relacionadas tanto con lenguaje semi-técnico como con temas de actualidad y de ocio.*

El nivel de inglés requerido para cursar la asignatura es el nivel intermedio o B1 del MCERL. Por su parte, las competencias requeridas para la realización exitosa de la asignatura, ya sea de manera indispensable o necesaria, son las siguientes:

***Instrumentales:*** *Conocimiento de un segundo lenguaje - Indispensable (1).*

***Interpersonales:*** *Apreciación de la diversidad y multiculturalidad - Necesaria (2).*

***Interpersonales:*** *Habilidad de trabajar en un contexto internacional - Necesaria (2).*

***Sistémicas:*** *Conocimiento de culturas y costumbres de otros países - Necesaria (2).*

En cuanto a la metodología docente, que figura en el EVA *PoliformaT* de la UPV, en primer lugar se dice de la asignatura que se basa en la utilización a través de internet del curso y del programa de preparación y evaluación *InGenio FCE Online Course & Tester*, y que estos materiales para la enseñanza y la evaluación del inglés son de nivel intermedio-alto y han sido especialmente desarrollados para cubrir las necesidades del alumnado de la UPV. Incluyen práctica de la lengua general y también una parte dedicada a la lengua para fines específicos, además de una parte de evaluación y de autoevaluación que permite, asimismo, realizar simulaciones de examen. Explotan vídeo interactivo, audio digitalizado y textos auténticos para reforzar las destrezas comunicativas del estudiante, haciendo especial hincapié en la comprensión y la expresión oral y fomentando, de modo especial, el aprendizaje autónomo.

La distribución del tiempo para la realización de actividades se reparte entre actividades de trabajo presencial y actividades de trabajo autónomo. Las horas de trabajo presencial, 45 en total, consiste en: actividades de laboratorio, actividades de revisión/instrucción/práctica oral y actividades de evaluación. Por su parte, a las

actividades de trabajo autónomo se dedican un total de 65,7 horas, repartidas entre: trabajos teóricos, trabajos prácticos, estudio teórico, actividades complementarias y trabajo virtual.

El primero de los componentes del apartado de trabajo presencial se denomina "laboratorio", y tiene que ver con "actividades desarrolladas en espacios especiales con equipamiento especializado (laboratorio, aulas informáticas)" (40 horas). A continuación, tenemos las actividades de supervisión, de instrucción y de práctica oral, en que el profesor dedica un total de 4 horas a una serie de actividades, destinándose 2 horas a la revisión y discusión de los materiales y temas presentados en las clases, y otras 2 horas a la práctica de las destrezas de expresión oral. Por último y, completando este apartado, están las actividades de evaluación, consistentes en el conjunto de pruebas escritas, orales, prácticas, proyectos, trabajos, etc. utilizados en la evaluación del progreso del estudiante.

En cuanto a las horas de trabajo autónomo, éstas se dividen en trabajos teóricos, trabajos prácticos, estudio teórico, actividades complementarias y trabajo virtual. Los trabajos teóricos consisten en la preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, etc. para exponer o entregar en las clases teóricas, excluyendo el tiempo de exposición o debate en clase, con lo que sólo computa el tiempo total de preparación de trabajos (y también de ensayos, resúmenes de lecturas, seminarios, conferencias, análisis, etc.). El tiempo total destinado a los trabajos de tipo teórico son 9,5 horas. Por su parte, los trabajos prácticos consisten en la preparación de actividades para exponer o entregar en las clases prácticas, en un total de 6 horas.

El estudio teórico, de 20 horas de duración, tiene que ver con el estudio de contenidos relacionados con las "clases teóricas", y dentro del mismo se incluye cualquier actividad de estudio que no se haya computado en el apartado anterior (visionado de los vídeos de contenido teórico y gramatical, preparación para exámenes, trabajo en biblioteca, lecturas complementarias, resolver problemas y ejercicios, etc.). En lo que a las actividades complementarias, de 2 horas, se refiere, éstas son tutorías no académicas y actividades formativas voluntarias relacionadas con la asignatura, mas no así con la preparación de exámenes o con la calificación: lecturas, seminarios,

asistencia a congresos, conferencias, jornadas, vídeos, etc. También se incluyen en esta categoría las actividades de gestión y auxiliares: pasar apuntes, gestiones de biblioteca, realización de fotocopias o impresiones, etc. El último sub-apartado corresponde al trabajo virtual, de 30 horas de duración, en que se emplea una metodología basada en el trabajo colaborativo que parte de un espacio virtual, diseñado por el/la profesor/a y de acceso restringido, en el que se pueden compartir documentos, trabajar sobre ellos de manera simultánea, agregar otros nuevos, comunicarse de manera síncrona y asíncrona, y participar en todos los debates que cada miembro puede constituir. Las horas dedicadas al trabajo virtual completan el total de 67,5 horas de que consta el apartado de actividades de trabajo autónomo.

La evaluación de la asignatura de "Inglés Asistido por Ordenador" se describe en la guía docente del modo siguiente: La evaluación consta de dos partes: el examen oral, y la observación. El examen oral es definido como un "método imprescindible para medir los objetivos educacionales que tiene que ver con la expresión oral". De la observación, se dice que es la "estrategia basada en la recogida sistemática de datos en el propio contexto de aprendizaje: ejecución de tareas y prácticas". Asimismo, se señala que el curso y *Tester* en que se basa la asignatura incluyen un exhaustivo sistema de evaluación de estudiantes que permite al docente saber cuánto tiempo ha empleado el alumno en la realización de una tarea, ver los resultados obtenidos en todos y cada uno de los ejercicios realizados, consultar estadísticas de uso, y también recibir redacciones de texto abierto, así como archivos de voz. El uso del *FCE Online Course & Tester*, está supeditado al cumplimiento de una serie de requisitos o recomendaciones como una conexión fiable a internet, una resolución gráfica de 1024x768, y disponer de los dispositivos informáticos apropiados desde los que poder acceder a los diferentes materiales multimedia. El perfil de los 60 alumnos matriculados en IAO fue bastante variado, habiendo alumnos de diferentes titulaciones, con experiencias y actitudes muy diferentes en cuanto al aprendizaje de idiomas y al uso de las TIC, tal y como quedó reflejado en el cuestionario inicial.

La asignatura de "inglés asistido por ordenador" es de libre elección, lo cual implica que los estudiantes no obtienen una nota numérica sino simplemente las calificaciones de "apto" o "no apto". Del mismo modo, ninguna de estas dos

calificaciones puntúa para la media del expediente. A menudo, por los motivos señalados, los estudiantes cuya motivación es de tipo extrínseco tienden a dedicar menos tiempo y esfuerzo a este tipo de asignaturas en las que no hay nada en juego. Puesto que "inglés asistido por ordenador" no es una excepción, la motivación intrínseca de los estudiantes es un factor clave para que los estudiantes realicen todos los ejercicios y actividades propuestas. Mientras que el primero de los objetivos se cumplió sobradamente, ya que los estudiantes completaron todas las actividades del curso y del *Tester*; no ocurrió lo mismo con las actividades complementarias planteadas, en que el porcentaje de participación fue mucho menor, como discutiremos en el siguiente apartado.

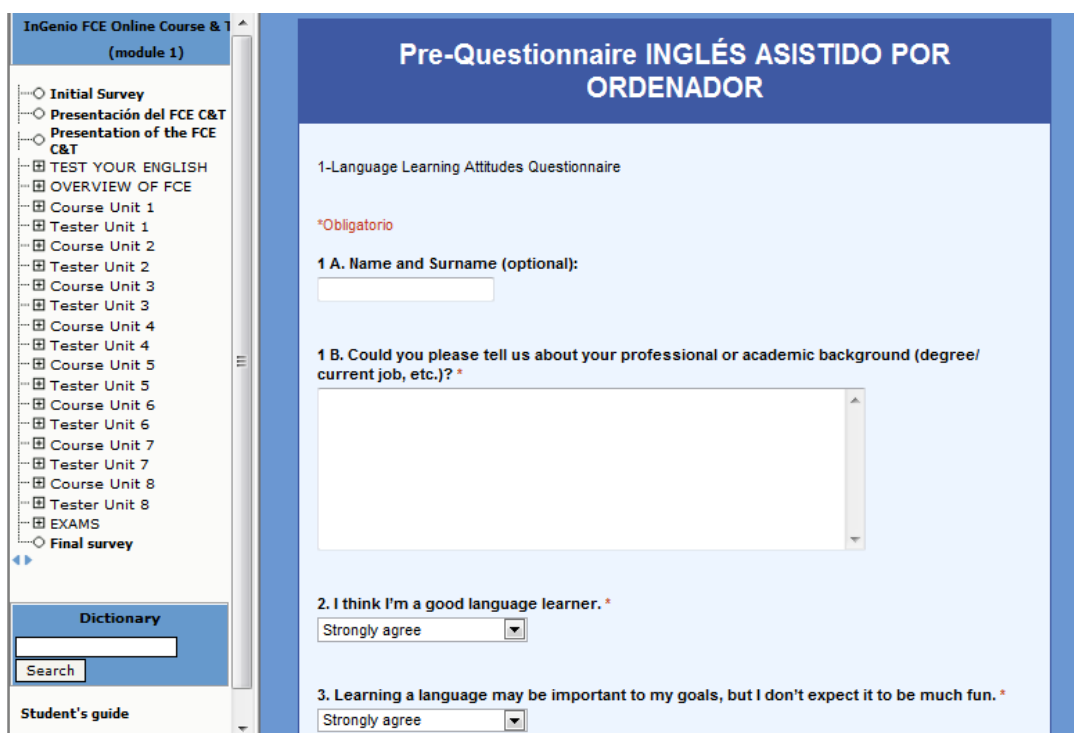
Esta falta de participación puede ser atribuida a lo expuesto a lo largo de este párrafo, pues los estudiantes prefieren dedicar su tiempo a asignaturas directamente relacionadas con sus estudios de grado en las que la nota obtenida computa en el expediente, en lugar de dedicar su tiempo a realizar actividades opcionales que no otorgan una nota ni ningún otro tipo de reconocimiento o compensación para el estudiante, más allá de la satisfacción por el propio aprendizaje, y no son necesarios para la superación de la asignatura en el seno de la cual dichas actividades son propuestas. Las sospechas respecto a los motivos de la falta de participación de algunos estudiantes en asignaturas de carácter optativo quedaron confirmadas por las respuestas de algunos de los estudiantes en el cuestionario final, tal y como se explica en el apartado correspondiente. La minoría de estudiantes que sí participó en las sesiones lo hizo por diferentes motivos, tales como el deseo de realizar una estancia en el extranjero en un futuro próximo o la necesidad de comunicarse oralmente en inglés en el entorno de trabajo, así como el deseo de aumentar las posibilidades de conseguir un empleo.

## **7.2 Metodología del estudio empírico 1**

Los datos de este primer estudio empírico fueron recabados a través un cuestionario inicial (ver anexo 1), con diferentes apartados en relación a: la actitud de los estudiantes ante el aprendizaje de lenguas; su uso de las TIC (tipos de tecnología, frecuencia, etc.) tanto en materia académica y profesional como personal; sus estilos

de aprendizaje; sus expectativas y preferencias en cuanto a los materiales *online* que serían utilizados a lo largo del curso; y, por último, sus conocimientos sobre el FCE y el MCERL. Y un cuestionario final (ver anexo 2) que permitió conocer las opiniones y la valoración general de los alumnos.

El cuestionario inicial se integró con el resto de los materiales empleados por los estudiantes en el marco de la asignatura, de tal modo que todos ellos tuvieran un fácil acceso al mismo, y lo rellenaran antes de proceder al uso de los materiales. La siguiente captura de pantalla muestra el modo en que los estudiantes veían el pre-cuestionario, integrado en la plataforma *InGenio*:



**Figura 7.1.** Captura de pantalla del pre-cuestionario de la asignatura de “Inglés Asistido por Ordenador”, integrado en los materiales de nivel B2 de la plataforma *InGenio*.

El primero de los apartados de que se componía el cuestionario, llamado *Language Learning Attitudes*, formulaba preguntas relacionadas con sus opiniones en cuanto al aprendizaje de lenguas en sí, y también en lo referente a sus capacidades de aprendizaje de lenguas, sus experiencias previas, sus objetivos presentes y futuros en



los relativo al aprendizaje de lenguas, su nivel de seguridad en sí mismos a la hora de afrontar el aprendizaje, su nivel de ansiedad a la hora de comunicarse en una lengua extranjera, sus actitudes y su predisposición al conocimiento de otras culturas y lenguas, su nivel de participación en clase, su nivel de extroversión, su capacidad de correr riesgos y de afrontar nuevos retos, su valoración de diferentes factores en cuanto a cuán motivadores eran dichos factores (tales como el interés en conocer otras lenguas y culturas, una necesidad práctica en sus vidas, un deseo interno de aprender, la influencia de la interculturalidad en su entorno, la necesidad o deseo de comunicarse con hablantes de otros idiomas residentes en su área, sus orígenes familiares, el deseo de viajar, la necesidad de aprender inglés por motivos laborales presentes o futuros, la necesidad de usar el inglés en el trabajo, o el deseo de aumentar las posibilidades de conseguir un trabajo.

El segundo apartado del pre-cuestionario se refería al uso de las TIC por parte de los estudiantes, e incluía preguntas tanto referidas al uso y frecuencia de las TIC, como a sí habían usado o no tecnologías dentro y fuera del aula. También se les pedía que explicaran qué tipos de tecnología usaban para diferentes actividades (socializar, entretenimiento, etc.), y que valoraran la efectividad del uso de diferentes tecnologías para la enseñanza.

La tercera parte del pre-cuestionario se interesaba por las expectativas y preferencias de los estudiantes en cuanto a la asignatura de IAO. En este apartado, se combinaron las preguntas de respuesta abierta con las de opción múltiple de escala *Likert*. La primera de estas preguntas era por qué los estudiantes decidieron escoger esta asignatura. Las respuestas a esta pregunta fueron muy variadas, pudiendo agruparse en torno a siete grupos temáticos. El primero de estos grupos, "*Interest /need to Learn / improve their English / pass an official exam*", incluía las siguientes opciones: a) "*Learn/improve their English*", b) "*pass an official exam*", c) "*remember / not to forget the English they already know*". El segundo grupo temático constaba solo de la opción "*Get the credits needed to finish their degrees*". El tercero incluía también una única opción, "*Live / work / study abroad (e.g. in an English-speaking country)*", y lo mismo ocurría con el cuatro grupo temático, "*Communicate in English at work*". Por

su parte, en el quinto grupo temático, referido al interés suscitado por el hecho de que la asignatura fuese *online*, los dos subgrupos temáticos fueron: a) "*Interest in following and online subject*"; b) "*Flexibility derived from the fact that this is an online subject*". El sexto grupo temático incluía solamente la opción "*Somebody advised them to follow this subject*", y el séptimo y último grupo temático incluía "*Possibility to get a (better) job*".

La cuarta parte del pre-cuestionario se refería a los estilos de aprendizaje y a las modalidades de aprendizaje escogidas a la hora de cursar la asignatura. Este apartado contenía preguntas sobre las diferentes modalidades escogidas para practicar diferentes destrezas y por qué, y la importancia de recibir *feedback* y de tener la oportunidad de realizar simulaciones de examen antes de enfrentarse a un examen real. Por su parte, la quinta y última parte del pre-cuestionario pretendía recabar información sobre los conocimientos previos de los estudiantes en cuanto al MCERL y el nivel B2 de dicho marco (incluyendo los diferentes descriptores de dicho nivel), y el examen del FCE (partes, destrezas evaluadas, etc.).

En cuanto al post-cuestionario, éste, al igual que el pre-cuestionario, se integró en *Googledrive*<sup>79</sup> (anteriormente denominado *Googledocs*), y los estudiantes accedieron al mismo mediante un enlace incrustado en *InGenio*. Dicho cuestionario constaba de los siguientes apartados: características generales del programa, contenidos, autoevaluación de los estudiantes, y sugerencias de mejora de cara al futuro. La siguiente captura muestra el modo en que los estudiantes veían el post-cuestionario en *InGenio*:

---

<sup>79</sup> En

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGJIOHQ3MWk0d3JqRlgwTEIMTzVWTV E6MQ#gid=0>, consultada el 12.12.2012.

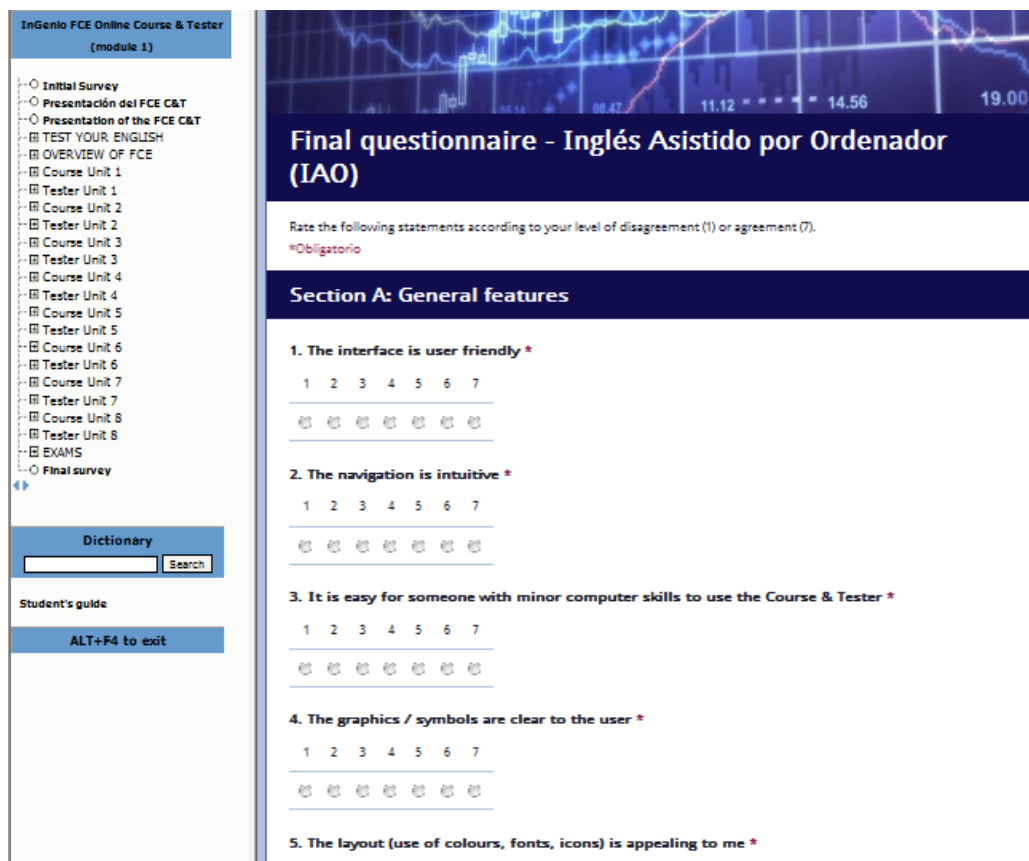
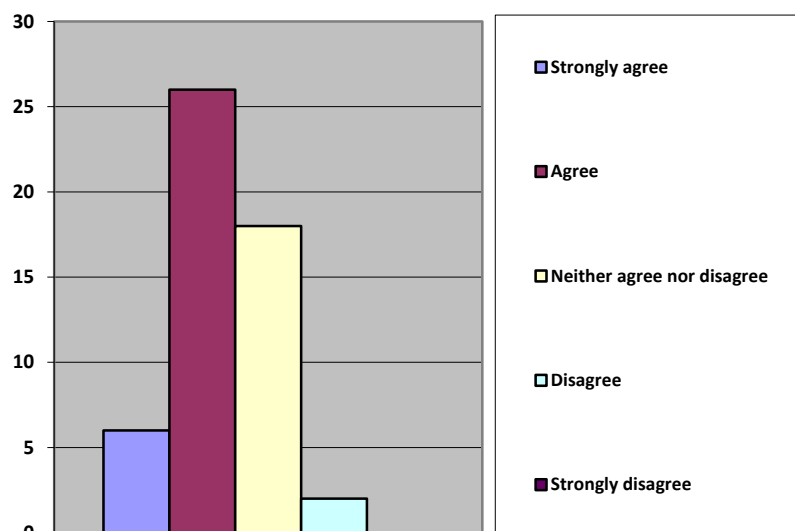


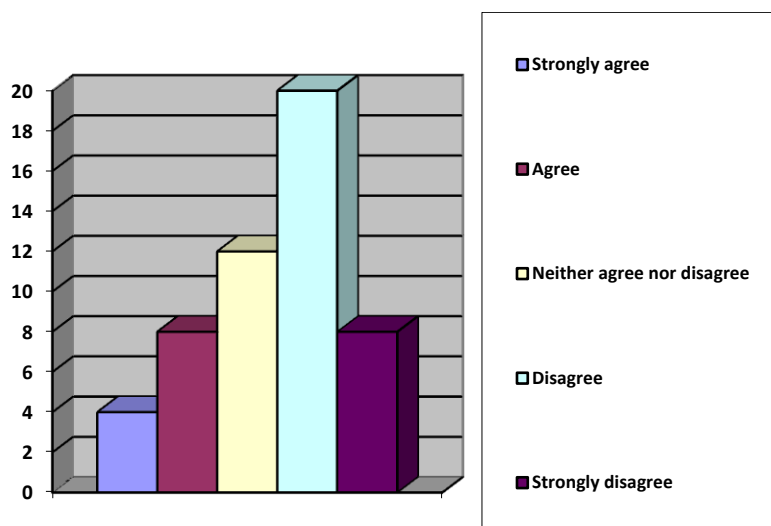
Figura 7.2. Captura de pantalla del post-cuestionario de la asignatura de “Inglés Asistido por Ordenador”, integrado en los materiales de nivel B2 de la plataforma *InGenio*.

### 7.3 Resultados del estudio empírico 1

En el pre-cuestionario, las respuestas de los estudiantes en las diferentes preguntas del primer apartado, referente a sus actitudes frente al aprendizaje de idiomas, mostraron en primer lugar que la mayoría de los estudiantes posee niveles altos de interés y de motivación de cara al aprendizaje del inglés, así como una valoración positiva de su capacidad de aprendizaje de lenguas. Además, se apreciaron niveles también altos de motivación y de interés respecto a conocer otras lenguas y culturas, por diferentes motivos según cada caso. Así, en el caso de la afirmación relacionada con la autoevaluación de la capacidad de los alumnos de aprender lenguas extranjeras, el 61% de los encuestados afirmaron estar de acuerdo (49%) o muy de acuerdo (12%) en que son bastante buenos en aprender lenguas, mientras que el 37% afirmaron que no les resulta difícil sacar temas de conversación.



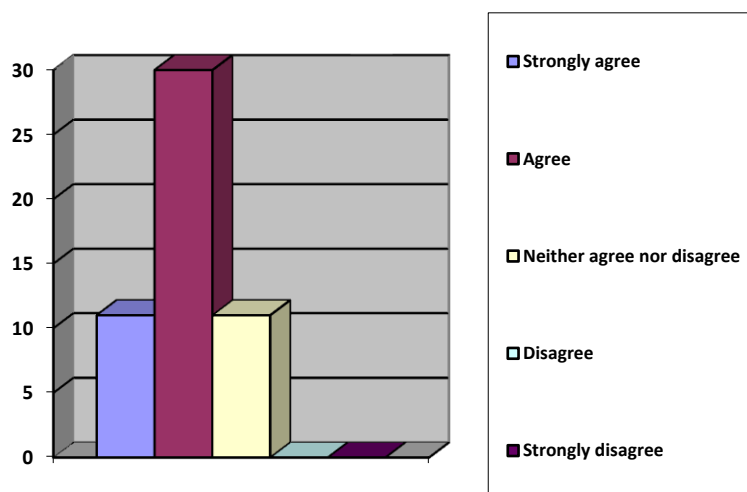
**Figura 7.3.** Respuestas a la afirmación *I think I'm a good language learner*, extraídas del Pre-cuestionario E1.



**Figura 7.4.** Respuestas a la afirmación *I find it hard to make conversation even in my own language*, extraídas del pre-cuestionario del E1.

En cuanto a su nivel de seguridad en sí mismos, sobre todo a la hora de comunicarse en una lengua extranjera, los niveles en este caso fueron considerablemente más bajos. Este hecho es significativo, si se tiene en cuenta la hipótesis del filtro afectivo, formulada por Krashen (1985), según la cual el bajo nivel de confianza en sí mismos de los estudiantes y el consecuente aumento en los niveles de nerviosismo repercutirían negativamente en el proceso de aprendizaje, creando una especie de bloqueo mental que impediría que se produjera un procesamiento efectivo

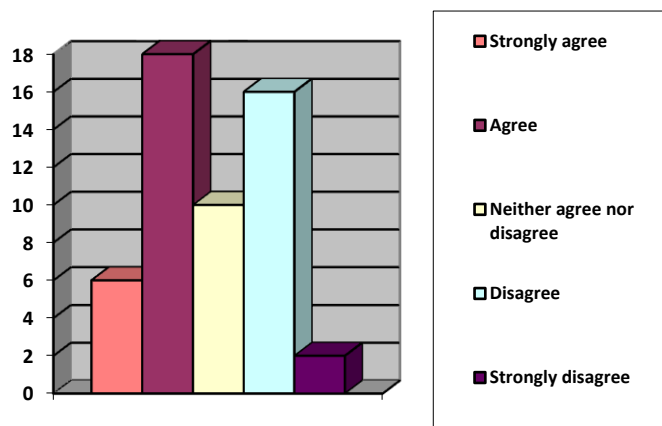
del *input* lingüístico que, en circunstancias más favorables, los estudiantes deberían ser capaces de comprender. Aplicando esta hipótesis a los porcentajes obtenidos en este apartado, diríamos que el filtro afectivo del 79% de los estudiantes que afirmaron preocuparse (57%) o preocuparse mucho (22%) respecto a cometer errores estaría alto o muy alto, lo que dificultaría la adquisición del inglés a dichos alumnos. Tan sólo el 22% de los estudiantes manifestó tener una opinión intermedia, mientras que ninguno de los mismos se mostró en desacuerdo ni muy en desacuerdo con esta afirmación. Asimismo, el 55% de los encuestados afirmó sentir vergüenza (33%) o mucha vergüenza (22%) a la hora de comunicarse oralmente en una lengua extranjera, incluso tras haber practicado. En este caso, el 24% de las respuestas fueron neutrales en cuanto a si sentían o no vergüenza, mientras que el 22% mostraban desacuerdo y, de nuevo, los valores indicando el desacuerdo absoluto con esta afirmación quedaron desiertos. Por su parte, el 4% de los encuestados dijo estar muy de acuerdo con la afirmación de que les gustaba imitar diferentes acentos, un 16% dijo estar de acuerdo, un 53% se mostro neutral, un 22% se mostró en desacuerdo y un 6% muy en desacuerdo.



**Figura 7.5.** Respuestas a la afirmación *I worry a lot about making mistakes*, extraídas del Pre-cuestionario E1.

En cuanto a la opinión de los estudiantes sobre si esperaban que el aprendizaje de idiomas fuera divertido, el 12% se mostraron muy de acuerdo en que no esperaban

que el aprendizaje de idiomas fuera divertido, el 35% se mostraron de acuerdo, el 20% dijeron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo, y tan sólo un 33% de los encuestados contradijeron esta afirmación al mostrarse en desacuerdo (29%) o muy en desacuerdo (4%).



**Figura 7.6.** Respuestas a la afirmación *I don't expect language learning to be much fun*, extraídas del Pre-cuestionario E1.

Las siguientes afirmaciones no se referían específicamente al aprendizaje de lenguas, sino al aprendizaje en general, o a las habilidades comunicativas en general. La primera de ellas, sobre si en la escuela no respondían a una pregunta a no ser que estuvieran seguros de la respuesta, el 2% se mostró muy de acuerdo y el 22% de acuerdo; la mayoría, 39%, respondieron de manera neutral, y 33% estuvieron en desacuerdo, estando el 4% restante muy en desacuerdo. En relación a la afirmación "me resulta difícil sacar temas de conversación incluso en mi propia lengua", un 8% dijeron estar muy de acuerdo, siendo el resto de porcentajes 16%, 24%, 37% y 16%, correspondiéndose estos porcentajes con "de acuerdo", "neutral", "en desacuerdo" y "muy en desacuerdo", respectivamente.

El siguiente sub-apartado del cuestionario pedía a los estudiantes que valoraran, con puntuaciones del 1 al 3, diferentes elementos según lo motivadores que les resultaban a la hora de aprender lenguas. De entre todos los factores, el más motivador, al cual todos los estudiantes atribuyeron la puntuación más alta (100%), fue la posibilidad de conseguir un (mejor) empleo. El siguiente factor más votado fue "an

*interest in getting to know and understand other languages and cultures"*, que todos afirmaron considerar motivador en mayor (92%) o menor (4%) medida, quedando el valor absoluto inferior desierto; siguiéndole de cerca el factor relacionado con el deseo de viajar, con un 92% en la puntuación más alta y un 8% en la puntuación intermedia, volviendo quedar desierto en valor absoluto inferior, algo no sorprendente si se tiene en cuenta la estrecha relación entre este factor y el anterior. El siguiente factor más votado volvió a referirse al mercado laboral: *"need to use other languages in the workplace (current or future)"*, otorgándole la puntuación más alta el 90% de los encuestados, la segunda más alta el 8%, y la inferior el 2% de los encuestados. Las siguientes dos opciones más votadas quedaron prácticamente empatadas, ambas con un 78% de los votos otorgándoles a ambas la puntuación más alta: *"a strong practical need in your life"* y *"need to travel for work (current or future)"*, de nuevo insistiendo en la importancia que los estudiantes otorgan al hecho de aprender inglés para su incorporación al mercado laboral. Los siguientes dos factores más votados también quedaron empatados, con un 47% de los votos, siendo los factores la motivación interna para aprender y la influencia de la interculturalidad en su entorno. El resto de factores, ordenados del más al menos votado, fueron: *"rewards for your language learning achievements"* (43%), *"a need or willingness to communicate with people living in your area"* (22%), y *"your family background"* (18%).

El segundo apartado del pre-cuestionario se refería al uso de las TIC por parte de los estudiantes, e incluía preguntas tanto referidas al uso y frecuencia de las TIC, como a sí habían usado o no tecnologías dentro y fuera del aula. También se les pedía que explicaran qué tipos de tecnología usaban para diferentes actividades (socializar, entretenimiento, etc.), y que valoraran la efectividad del uso de diferentes tecnologías para la enseñanza.

A la primera pregunta de este apartado, sobre si alguna vez se habían comunicado *online* en una lengua extranjera, alrededor de la mitad de los estudiantes afirmaron haberlo hecho, en diferentes contextos (comunicaciones con profesores extranjeros durante un año de intercambio, mensajes a amigos extranjeros a través de diferentes redes sociales, realizar compras a través de internet, orientar a alumnos

extranjeros de intercambio en Valencia, etc.). La segunda pregunta, *"have technologies been part of your language courses in the past?"*, también recibió la mitad de respuestas positivas, referidas a diferentes contextos (asignaturas *online*, asignaturas presenciales en que se hacía uso de las TIC, realización de exámenes oficiales asistidos por ordenador tales como el TOEFL). La siguiente pregunta era si pensaban que aprender usando TIC era más motivador que aprender utilizando materiales más tradicionales. A ella, la inmensa mayoría de los estudiantes respondieron de manera positiva. La cuarta pregunta, referida a si los estudiantes se sentían o no más cómodos y seguros en un entorno de aprendizaje *online* que en uno presencial, mostró que los estudiantes afirmaban sentirse cómodos trabajando en un entorno *online*.

El quinto apartado se subdividía en varias preguntas respecto al uso y a la frecuencia de uso de las TIC para diferentes fines: " 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) *"for other purposes"*. Los estudiantes que declararon usar diariamente algún tipo de TIC dijeron hacerlo para socializar y estar en contacto con otras personas (80%), para hacer su trabajo o tareas de clase (59%), para estar al tanto de asuntos de actualidad (51%), para hacer consultas puntuales en relación a cómo se escribe una palabra/fechas/nombres/horarios/definiciones, etc. (37%), a modo de entretenimiento (49%), para estudiar o aprender, por ejemplo siguiendo cursos o investigando para diferentes asignaturas (31%), para beneficiarse de servicios *online* como el seguimiento de los movimientos de sus cuentas bancarias (22%) o para hacer compras *online* (6%).

Las preguntas de este apartado en que los estudiantes afirmaron que la frecuencia de uso de las TIC no era diaria fueron: *"to study / learn (following courses, researching subjects)"*, en que la frecuencia más votada fue "semanalmente" (39%); *"to have access to online facilities and contact with officials (e.g. banking)"*, en que la frecuencia más votada volvió a ser "semanalmente" (31%); para realizar compras *online*, cuya frecuencia más votada fue "a veces" (41%), afirmando un 22% de los



estudiantes que nunca realizaban compras *online*, y un 29%, que raramente lo hacían; y "para otros fines", que recibió un 51% de los votos con una frecuencia de "en ocasiones".

A continuación, los estudiantes tenían que expresar su nivel de acuerdo o desacuerdo con dos afirmaciones. La primera se refería a si el uso de las TIC proporcionaba o no flexibilidad y una mayor libertad en cuanto a la distribución temporal, ante lo que un 37% afirmó estar muy de acuerdo, un 31% de acuerdo y un 2% se mostró neutral, quedando desiertos los valores absolutos. La segunda afirmación fue si consideraban que el medio de instrucción influía en la motivación, estando de nuevo 37% muy de acuerdo, 51% de acuerdo, 10% neutrales y 2% en desacuerdo.

Seguidamente, se les pidió a los estudiantes que otorgaran una puntuación en una escala *Likert* del 1 al 5 (siendo el 1 la puntuación más baja) una serie de factores en cuanto a si dichos factores facilitaban el aprendizaje en contextos informales. Cada uno de los números correspondía a un nivel de utilidad, siendo el 1 nada útil, el 2 poco útil, el 3 neutral, el 4 útil y el 5 muy útil. Los diferentes factores evaluados fueron: 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 computer/video games*", d) "*Tandem exchanges*", e) "*Communicating with foreigners /foreign friends*", f) "*Playing sports*".

A la primera afirmación, sobre el impacto de ver diferentes programas de televisión en versión original, el valor más votado fue "muy útil", pues un 35% de los estudiantes escogió dicha respuesta, seguida por la opción "útil", con un 29% de los votos. La segunda afirmación, en relación a "ver películas y vídeos en versión original", también la opción "muy útil" recibió el mayor número de votos, 47%, quedándose la opción "útil" con el 39% de los votos. La siguiente opción, "jugar con videojuegos", recibió más votos en la casilla "útil" (35%), siendo la casilla "neutral" la segunda más popular (25%), seguida por "muy útil" (16%). En cuanto a los intercambios lingüísticos, el 31% de los encuestados los calificaron de "muy útiles", mientras que el 16% los consideraban "útiles", y el 27% se mostraron neutrales. El factor más votado como "muy útil" fue "comunicarse con extranjeros / con amigos de otros países", con un

53%, seguido de "útil", que recibió un 33% de los votos. Por último, el factor relacionado con la práctica de deportes no pareció ser considerando importante para el aprendizaje de lenguas por los estudiantes, pues el 33% se mostraron neutrales, y el 27% marcaron la casilla "no útil".

En cuanto a las respuestas en el apartado referente a las expectativas y preferencias de los estudiantes, las respuestas de los estudiantes podrían agruparse en diferentes categorías, ya que éstos alegaron diferentes motivos por los que decidieron realizar la asignatura de IAO. La mayor parte de las respuestas de los estudiantes se pueden agrupar en las categorías de "*Interest /need to Learn / improve their English*" y "*need or interest to pass an official exam*". Dentro de esta categoría, la prioridad de la mayoría de los estudiantes era aprender o mejorar su inglés, como reflejan sus respuestas a las preguntas abiertas:

*I want to learn English.*

*I chose this subject to remember the English subjects I took at school.*

*I choose this subject because I want to improve my English.*

*[...] I have always liked English and it's really useful nowadays.*

*I want to continue learning English [...]*

*I expect to refresh my English and to learn more.*

*I like English, I want to learn it [...]*

*I hope this subject helps me to achieve the level that I need to be able to speak and write better in English.*

*I choose this subject because I'm interested in improving my English [...]*

*I want to learn English [...]*

*I want to learn English and I think that I can do in this class.*

*I would like to improve my English.*

*I expect to improve my English.*

*I hope to get a relatively high improvement in my English.*

*I wanted to improve my level of English. I expect learning and improving.*

*I have chosen this course because it gives me the opportunity to learn English. I expect to develop communicative skills in English.*

*I would like to learn and polish my English as much as I can. I expect to reinforce my knowledge of the basis of English, and also to gain experience with exercises [...]*

*I think this is an interesting way of learning English [...]*

Asimismo, gran parte de los encuestados decían querer aprender para poder aprobar un examen oficial de inglés (siendo el FCE el más popular de estos exámenes entre los encuestados), tal y como reflejaron algunos de sus comentarios:

*I expect to reach the level of English that I need to pass the First Certificate in English exam, or even the Advanced exam, and also to improve my English as much as I can.*

*I chose this subject because I like English and I would like to improve it. I expect to learn so much so as to feel that I'm ready to do the First Certificate Exam and pass it.*

*I really want to improve my English and I want to prepare myself to get the First Certificate in English.*

*I like English, I want to learn it, and I might take the First Certificate exam.*

*I'm trying to get the FCE and at the moment I can't take any face-to-face courses of English [...]*

*I'm interested in improving my English but the degree that I'm studying is very demanding and therefore I can't take any courses of preparation for official English exams.*

*[...] I expect to learn enough English to pass the First Certificate in English in the future.*

*I chose this course because I want to learn English and if possible I'd like to take the FCE in the future.*

*To improve my English and to practice to get the First Certificate in English.*

*[...] This course can help me to do prepare for the First Certificate.*

Por su parte, ciertas respuestas indicaron que algunos de los estudiantes daban prioridad a recordar lo ya aprendido en la escuela / universidad / academia de idiomas / experiencias en el extranjero, o a no olvidarlo, tal y como expresaron en sus respuestas, algunas de las cuales mostramos a continuación:

*I choose this subject to remember what I learnt in different English subjects at school.*

*Because before I started college, I used to speak English almost every day and since then I hardly speak it, and I don't want to forget it.*

*I expect to refresh my English and to learn more. [...]*

*I chose this subject because I learnt a lot during my Erasmus stay-abroad and I have to continue practicing so as not to forget it, and of course I still have to improve.*

*I would like to remember what I learnt at school.*

*I hope to remember what I learnt at school.*

La siguiente sub- categoría, la de "*get the credits*", fue también mencionada en algunas las respuestas abiertas, lo cual indica que uno de los motivos por los que algunos estudiantes decidieron cursar la asignatura no fue el interés o la necesidad de aprender inglés, sino que, por el contrario, estaban obligados a cursar una asignatura de estas características (de las llamadas asignaturas de "libre elección") para concluir sus estudios, según el Plan de Estudios 2000 de la UPV, el cual precede a la llegada del Proceso de Bolonia y la implantación del EEES. Así, las diferentes licenciaturas del Plan 2000 son estudios a extinguir y están siendo progresivamente reemplazadas por los Grados. Cabría preguntarse el modo en que está aparente falta de interés por el aprendizaje de la lengua inglesa de algunos estudiantes podría repercutir en su motivación y, en consecuencia, en los resultados obtenidos por tales estudiantes. A continuación, mostramos los comentarios de los estudiantes cuyas respuestas hacían

referencia (directa o indirectamente) a los créditos que necesitaban para terminar su carrera:

*Honestly I chose it because I need the credits [...]*

*I have to do subjects like this to finish my degree.*

*No. Credits.*

La tercera sub-categoría, "*Live/work/study abroad or in an English-speaking country*", también fue referida por alumnos cuyas respuestas reflejaron su deseo de vivir en el extranjero, en países de habla inglesa o en lugares en que el inglés pueda ser usado como lengua vehicular. Algunos de los estudiantes dijeron tener la intención de vivir en el extranjero en el futuro, pero sin una fecha concreta, mientras que otros pensaban mudarse en breve. Algunos de éstos últimos tendrían la intención de realizar el curso *online* desde el extranjero, en un país de habla inglesa. Con ello, estaríamos hablando de un interesante caso de uso del programa en contextos de inmersión. He aquí dos ejemplos de estas respuestas:

*Because I want to go to learn English in England.*

*Next month I would like to move to England [...]*

*I would like to live abroad from next month onwards to practice my English.*

En cuanto a la cuarta sub-categoría, el porcentaje de respuestas fue más bajo. Así, un escaso número de encuestados afirmó que el motivo principal por el que escogió esta asignatura es la necesidad de comunicarse en inglés en su entorno laboral. Ello podría explicarse por el hecho de que la mayoría de los estudiantes, según ellos mismos indicaron en su perfil académico / profesional, no habían tenido aun experiencias en el mundo laboral. Aquí vemos un ejemplo de respuesta de un alumno que sí había tenido contacto con el mundo laboral y que se había dado cuenta de la importancia del inglés para comunicarse con otros trabajadores en el extranjero:

*Last summer I worked for an international company. In the videoconferences held with the USA, Germany, etc. they all spoke in English while I could understand nothing. That's why I decided to learn English. [...]*

Por su parte, la quinta sub-categoría, "*Interest in following an online subject /flexibility of an online subject*", se subdividía en dos apartados, siendo el primero de ellos "*interest in following and online subject*" y, el segundo, "*flexibility*". Algunos de los comentarios de los alumnos al respecto fueron:

*I wanted to do an online subject and I preferred a language subject, in English, if possible. Therefore, this subject seemed exactly what I was searching for.*

*I wanted know more about others programs to learn English.*

*I chose this subject because I had already followed a lot of English subjects at the university, but I had never done it with a pc.*

*I choose this subject because I think this is a good way to learn [...].*

*I knew that this academic year I would be working out of my city, so I chose this subject in order to be able to complete the whole course online instead of coming to the classroom and taking some tests. Actually I didn't know about the contents but I read that it was 'online' and I really liked it.*

Por otro lado, los alumnos que respondieron en relación a la flexibilidad hicieron comentarios tales como los siguientes:

*[...] this course is very interesting because I can complete it in the hours that I'm free.*

*I want to continue learning English and I want to administer my time my way.*

*[...] I choose this subject due to the freedom of the course.*

*Because of the timetables, it's so easy to follow the lessons from home.*

*I choose this subject because of its flexibility.*

*I chose it because since I started university I didn't have time to continue my English studies and I think this course is a way to refresh my English and at the same time it won't take time from other subjects, as I can do it in my free time.*

*I have chosen this course because I'm trying to get the FCE and at the moment I can't attend any English face-to-face course because of my timetable (subjects, homework, practices...)*

*I chose this course because I will have flexibility and time independence to do the tasks.*

*I chose this subject because I want to refresh and improve my level of English, but at the same time I was looking for time independence.*

*I expect can study and learn English with a relative independence of time and place. [...]*

*I expect study and learn English with flexibility in the time and the place where I study.*

La sexta sub-categoría muestra la popularidad de la asignatura de IAO entre los alumnos. Así, la mayoría de los alumnos afirmaron haber escogido esta asignatura por recomendación de otro estudiante que la realizó en el pasado. Sin embargo, no es posible sacar conclusiones a partir de esta afirmación respecto a las opiniones de los estudiantes en relación a los materiales utilizados durante el curso en que se realizó el estudio empírico 1 descrito en la presente tesis, debido a que en años anteriores los materiales utilizados no eran el *InGenio FCE Online Course & Tester*. Antes del curso 2011-12, los materiales utilizados en la asignatura de IAO se incluían en el curso *online-prototipo InGenio Intermediate Online English*, desarrollado por Ana Gimeno Sanz, quien afirma que este curso "*was designed as a prototype to illustrate how the InGenio authoring tool worked and to explore the possibilities for language specialists wishing to design their own online learning materials*" (Gimeno Sanz, 2010). Algunos de los comentarios de los alumnos en relación a por qué escogieron esta asignatura fueron:

*[...] My sister told me this subject was great. [...]*

*I chose this subject because one of my friends took the subject last year and he recommended it to me. He was happy about the subject.*

*I wanted to learn English but I haven't enough time to attend classes every week. [...]*

*A friend studied this subject last year, and he told me that it is very useful if you want to learn English easily.*

La séptima y última sub-categoría, relacionada con el aprendizaje del inglés para así aumentar sus posibilidades de conseguir un (mejor) trabajo, fue referida por tan solo dos de los estudiantes, a pesar de que esa fue la categoría más votada por todos los estudiantes en uno de los apartados previos en relación a sus motivaciones para aprender inglés. Las respuestas de los encuestados no dejaron lugar a dudas de la importancia que los alumnos dan al inglés a la hora de conseguir un empleo:

*I think English is important to get a good job.*

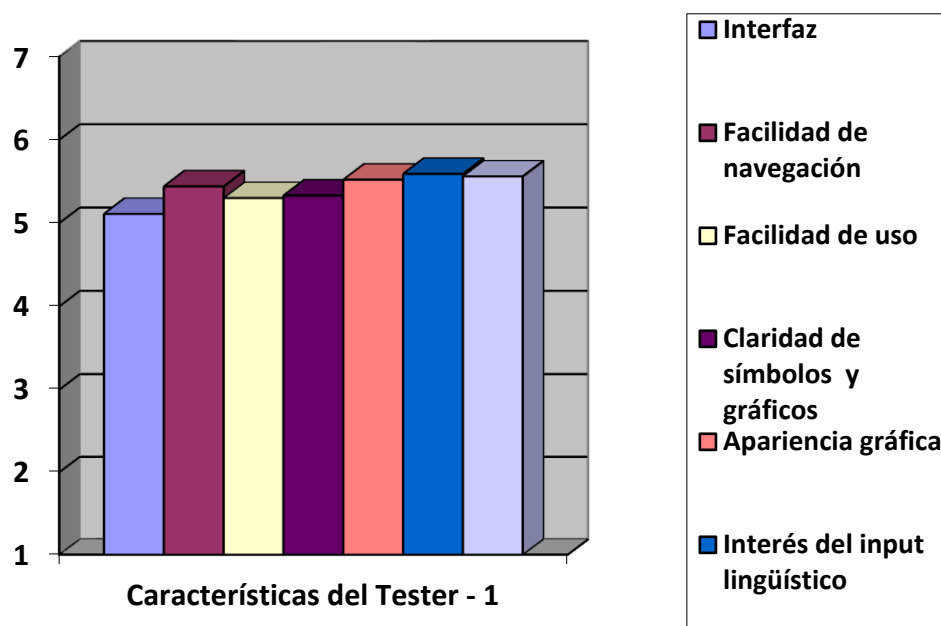
*I need to get a job.*

En cuanto a los resultados del post-cuestionario, éstos sirvieron para obtener la valoración general de los estudiantes en cuanto al *Tester Module 1* una vez finalizado el cuatrimestre. Los aspectos valorados por los estudiantes fueron las características generales del *Tester*, el nivel de utilidad de los diferentes contenidos, el grado de interés y relevancia de diversos aspectos en relación con los materiales, su autoevaluación y opiniones personales, sus propuestas de mejora, las unidades que les habían gustado más y menos, las modalidades de aprendizaje en que consideraban que el *Tester* podría ser más efectivo, el volumen de horas dedicado a completar todas las unidades, si el tiempo de que disponían les pareció suficiente, su nivel de ansiedad en cuanto a realizar un examen oficial con las mismas características que el *Tester* y su opinión respecto a usar materiales más relacionados con sus carreras respectivas.

La primera parte del post-cuestionario, referido a la valoración de los estudiantes respecto a las características generales del *Tester*, se interesaba, en primer lugar, por las opiniones de los estudiantes en cuanto a interfaz, facilidad de navegación, facilidad de uso, requisitos técnicos, claridad de símbolos y gráficos, e interés y claridad



del contenido (tanto escrito como de audio). El siguiente gráfico muestra la puntuación otorgada a cada uno de los aspectos antes mencionados, en una escala *Likert* de 7 puntos, siendo el 7 la puntuación más alta. Los estudiantes se mostraron satisfechos en cuanto a los diferentes aspectos, según indica el hecho de que ninguno de los valores sea inferior a 5.



**Figura 7.7.** Gráfico 1 sobre los niveles de satisfacción de los estudiantes respecto a las características generales del Módulo 1 del *Tester*.

A continuación, se les pedía a los estudiantes que valoraran el grado de utilidad de los materiales adicionales y de ayuda, nivel, apariencia gráfica, utilidad de los contenidos teóricos y prácticos, organización, apoyo a la autonomía del estudiante, *feedback* y claridad y precisión de las explicaciones y enunciados. También en este caso los alumnos expresaron niveles altos de satisfacción y en ningún caso valoraron con menos de 5 puntos los diferentes aspectos, como se muestra en el siguiente gráfico:

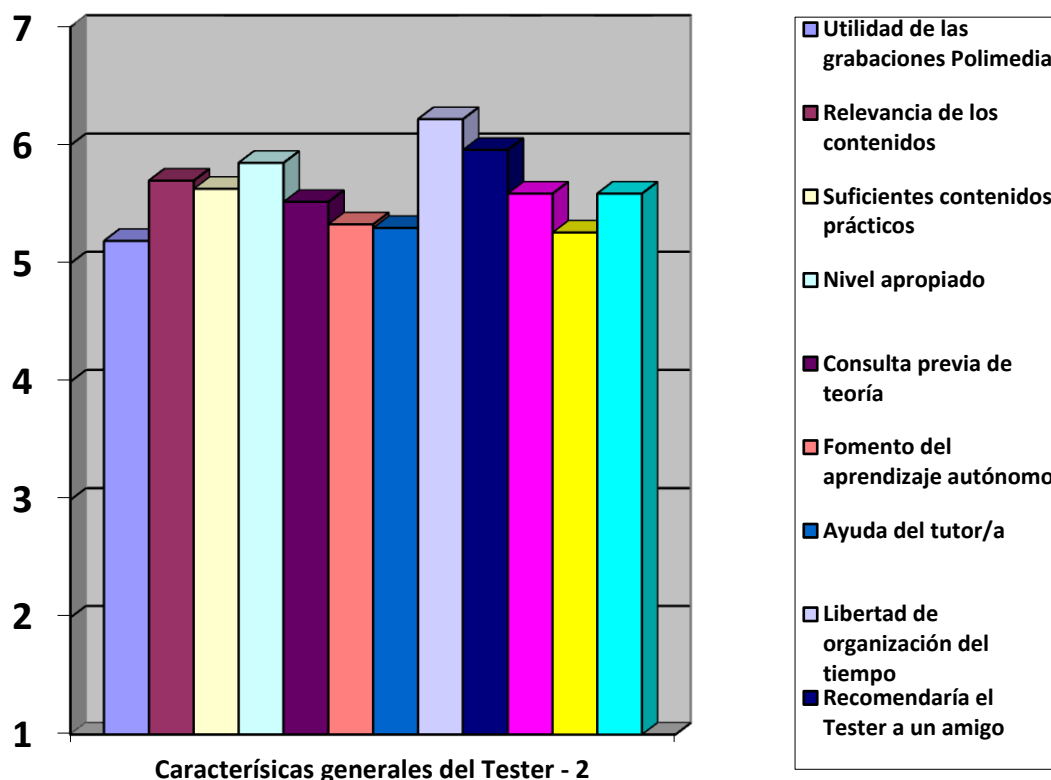


Figura 7.8. Gráfico 2 sobre los niveles de satisfacción de los estudiantes respecto a las características generales del Módulo 1 del *Tester*.

El siguiente apartado tenía que ver con la valoración de los estudiantes en cuanto al nivel de utilidad de los contenidos: ejercicios y actividades de comprensión escrita, ejercicios y actividades de expresión escrita, ejercicios y actividades de comprensión oral, ejercicios y actividades de expresión oral, ejercicios y actividades en relación al uso del inglés (gramática y vocabulario), y grado de utilidad de los consejos y de los contenidos teóricos, como se muestra en el siguiente gráfico:

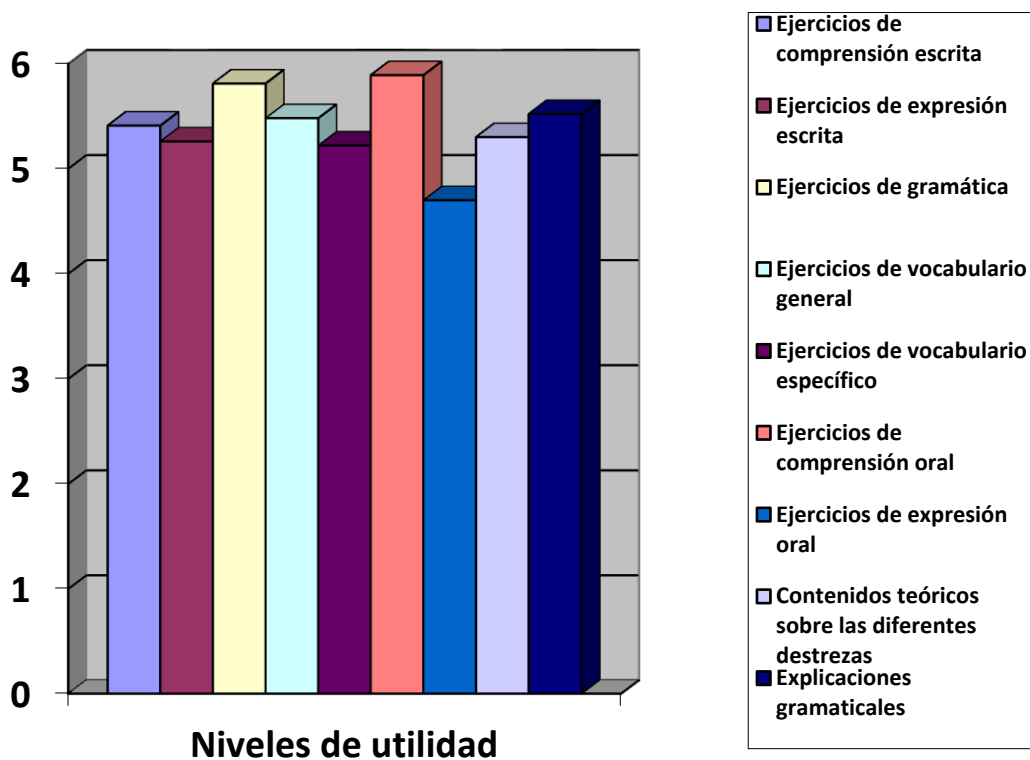
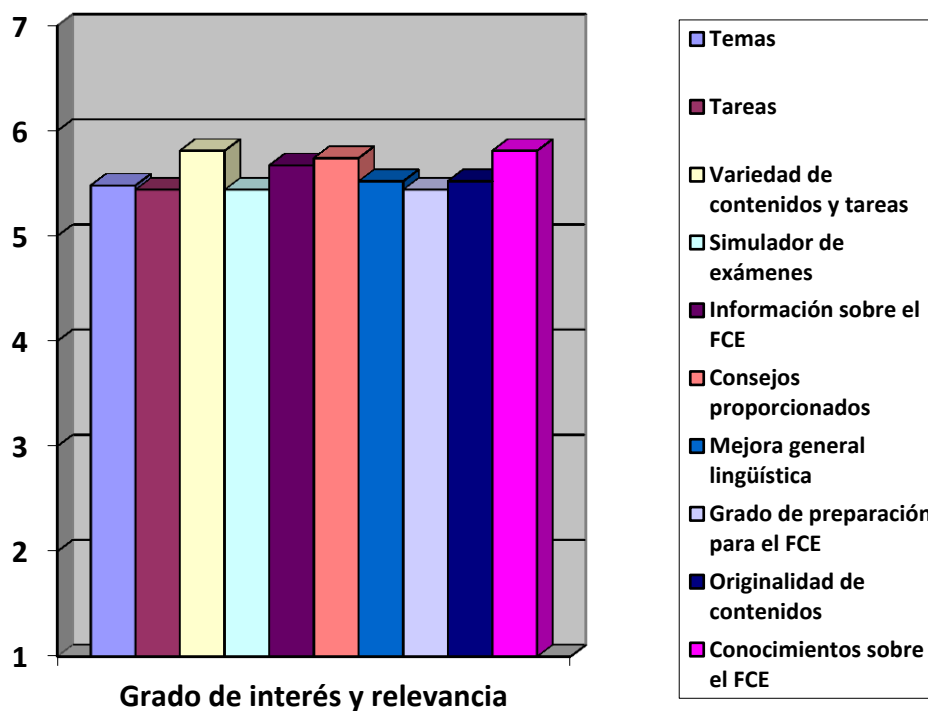


Figura 7.9. Gráfico sobre la valoración por parte de los estudiantes de los niveles de utilidad de los contenidos del Módulo 1 del *Tester*.

A continuación, los alumnos tenían que valorar el interés y relevancia del *input* lingüístico, el interés y relevancia de los temas tratados, el interés y la relevancia de tareas y contenidos, la variedad de tareas y contenidos, la originalidad de tareas y contenidos, la utilidad del simulador de exámenes, la utilidad de la información acerca del FCE, la utilidad de los consejos de examen, la mejora general del nivel lingüístico tras usar el *Tester*, el nivel de preparación para el FCE y el aumento de conocimientos respecto al FCE, como se muestra en el gráfico a continuación:



**Figura 7.10.** Gráfico sobre la evaluación del grado de interés y de relevancia de diferentes aspectos y contenidos del Módulo 1 del *Tester*.

El tercer apartado del post-cuestionario consistió en la autoevaluación de los estudiantes. En ella, se les pedía además a los estudiantes que expresaran sus actitudes y opiniones respecto a diferentes aspectos y afirmaciones. Dichos aspectos y afirmaciones tenían que ver con si los materiales *online* les resultaban motivadores, si se sentían cómodos trabajando en un entorno *online*, si el medio de instrucción influía o no en su motivación, si les gustaba o no aprender lenguas *online*, cuál era para ellos el mejor modo de aprender un idioma, si tenían o no intenciones de realizar el FCE tras haber usado el *Tester*, si usaron diccionarios *online*, si usaron herramientas de traducción automática, si les resultó fácil trabajar de manera autónoma, si les parecía que habían mejorado su nivel de vocabulario general y técnico, y si les parecía que en general su nivel de inglés había mejorado tras el uso del *Tester*.

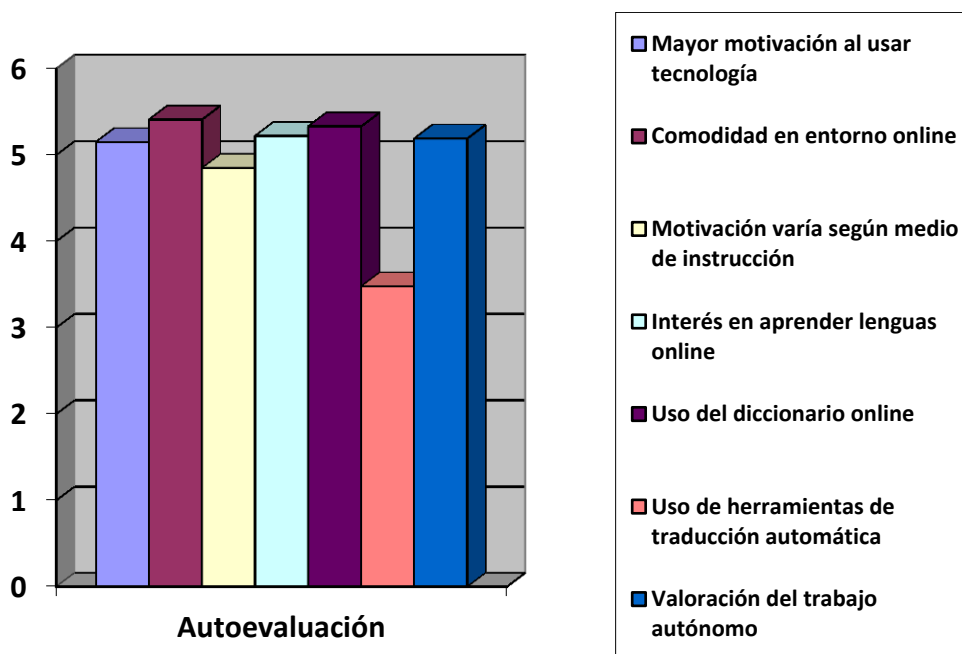


Figura 7.11. Gráfico sobre la autoevaluación y las opiniones personales de los estudiantes tras haber completado el Módulo 1 del *Tester*.

La última parte del post-cuestionario consistió en una serie de preguntas, tanto abiertas como de selección múltiple, en que los estudiantes podían incluir sus comentarios personales acerca del *Tester*, así como sus propuestas de mejora. Las preguntas fueron: qué podría mejorarse, qué podría eliminarse, qué podría añadirse, qué unidad del *Tester* les gustó más y qué unidad les gustó menos, qué nivel de utilidad tendría el *Tester* en un contexto de *b-learning*, cuántas horas dedicaron a completar todos los materiales, si el tiempo de que disponían fue suficiente, si se sentirían cómodos al realizar un examen *online* con un formato similar al del *Tester*, y si les gustaría que se aumentara la cantidad de contenidos de inglés técnico del *Tester*.

En este apartado, las propuestas de mejora tuvieron que ver principalmente con la interfaz y algunos de los contenidos, tal y como se observa en las siguientes respuestas a la pregunta “¿Qué mejorarías del *Tester*?”:

*Grammar.*

*The interface should be much more fluid. Delete the symbols "more" and "less" in unfolding and folding menus. Maybe the speaking exercises should be compulsory.*

*More instructions about how to complete some of the exercises.*

*The interface.*

*More online chats with students and teachers.*

En cuanto a lo que se podría eliminar, un gran número de estudiantes sugirió que se redujera la cantidad de ejercicios propuestos en cada unidad, como se muestra a continuación:

*Less exercises in every unit.*

*Nothing.*

*The amount of exercises.*

*The speaking exercises.*

Las sugerencias respecto a lo que se podría añadir fueron más variadas, centrándose sobre todo en los contenidos teóricos y en los ejemplos y simulaciones de examen:

*Exercises based on movies.*

*More theoretical contents.*

*More FCE exams.*

*More theory.*

*More live speaking with the teacher.*

*More timed FCE exams.*

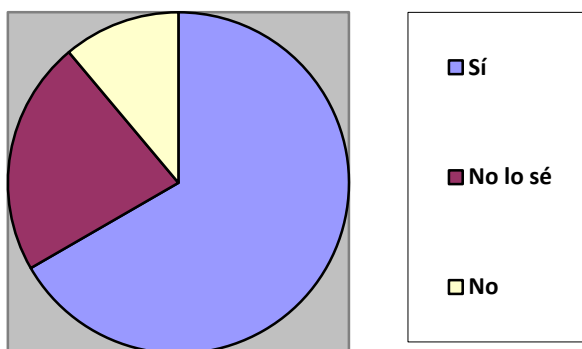
*More theory.*

*Some more practice exams.*

*More grammar explanations.*

Las siguientes preguntas se referían a las partes del *Tester* que les habían gustado más y menos. La unidad que más gustó a los fue la unidad 6 (*It's a small world*), mientras que la unidad menos votada fue la unidad 8 (*Hi-tech*). Además, el 67% de los estudiantes opinaron que el *Tester* podría ser más efectivo al ser empleado en conjunción con clases presenciales, en la modalidad de *b-learning*, frente al 11% que consideraron que sería mejor que fuese empleado en la modalidad de autoaprendizaje, y el 22% que respondieron que no sabían, tal y como refleja el siguiente gráfico:

**La efectividad del Tester aumentaría si fuera usado en clases presenciales**



**Figura 7.12.** Gráfico sobre la opinión de los estudiantes en cuanto a si el *Tester* podría ser más efectivo al combinar su uso con clases presenciales.

En cuanto al promedio del número de horas semanales dedicadas a trabajar con los materiales, algunos estudiantes dedicaron entre 2 y 4 horas semanales (14%); la mayoría dedicaron entre 5 y 8 horas semanales (74%); y unos pocos dedicaron más de 8 horas semanales (11, 11%), tal y como muestra el siguiente gráfico:

### Número de horas de uso semanal

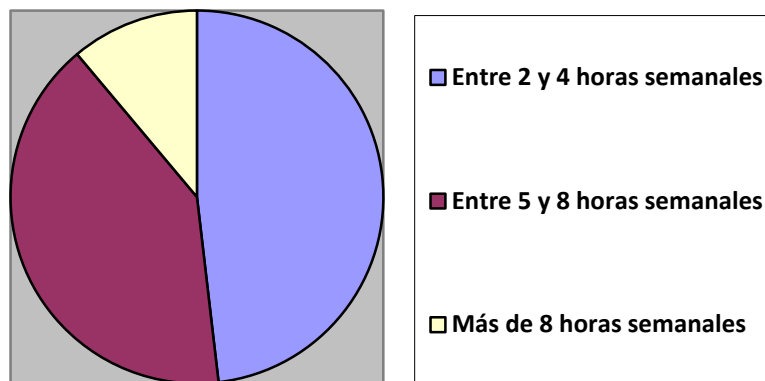


Figura 7.13. Gráfico sobre la dedicación semanal en horas.

A la pregunta de si el tiempo disponible (un cuatrimestre) era suficiente para completar los materiales, el 74% de los estudiantes respondieron que sí, frente a un 22% que opinaron que el tiempo disponible no era suficiente, y un 4% que dijeron que no lo sabían. Dichas respuestas se muestran a continuación:

### Tiempo suficiente o insuficiente

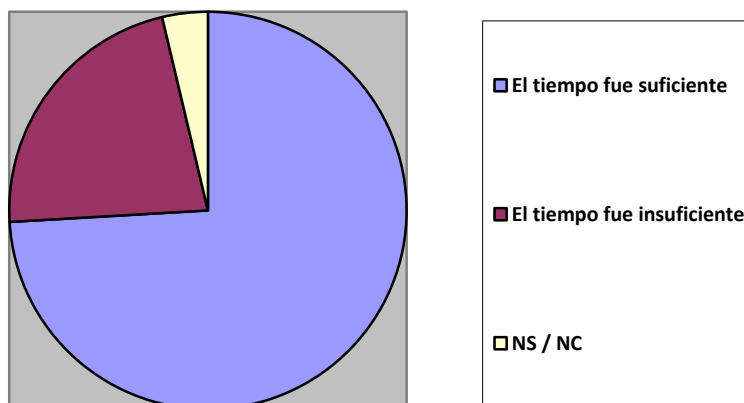


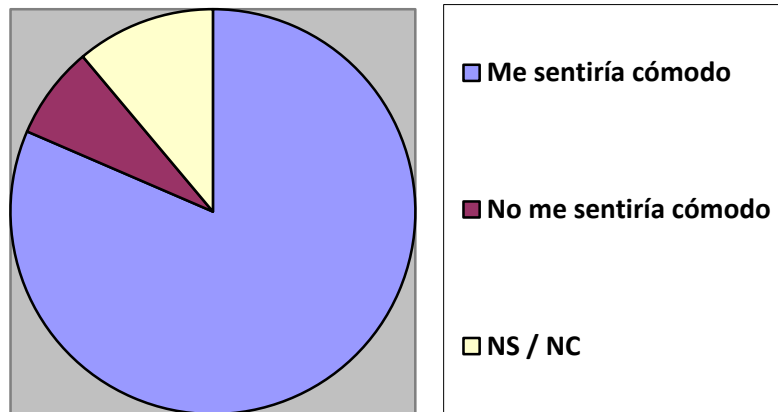
Figura 7.14. Gráfico sobre la valoración del tiempo disponible en cuanto a si éste fue o no suficiente para completar los materiales.

En cuanto a si los estudiantes se sentirían cómodos si tuviesen que realizar un examen oficial con un formato similar al del *Tester*, el 81% de ellos respondieron que sí,



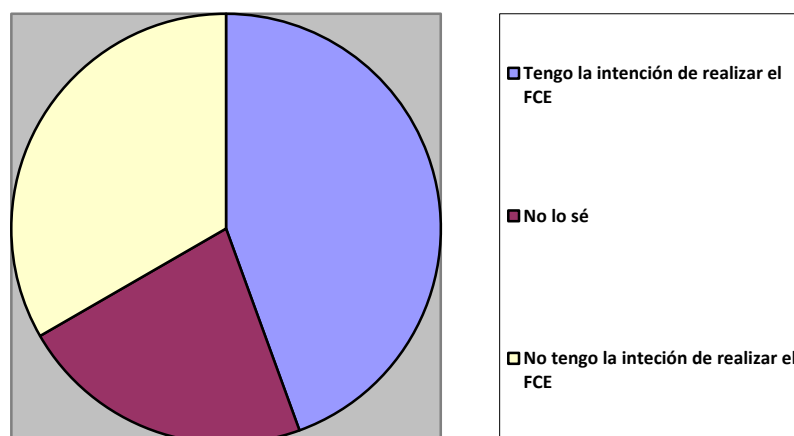
el 17% respondieron que no y el 7% restante no supo o no quiso contestar, como se muestra a continuación:

**Grado de comodidad al realizar un examen oficial con un formato similar al del Tester**



**Figura 7.15.** Gráfico de resultados en cuanto a si los estudiantes se sentirían o no cómodos si tuviesen que realizar un examen oficial con el mismo formato que el *Tester*.

Por último, se les preguntó a los estudiantes sobre sus intenciones de realizar el examen del FCE. El 44% de los estudiantes afirmaron tener la intención de realizarlo, mientras que 33% afirmaron no tener la intención de tomar el examen, y el 22% de los estudiantes afirmó no haberlo decidido todavía:



**Figura 7.16.** Gráfico de intención de los estudiantes en cuanto a realizar el FCE.

De las respuestas de los estudiantes al pre-cuestionario y al post-cuestionario se desprende información valiosa acerca de los diferentes aspectos estudiados. La valoración de aspectos tales como interfaz, facilidad de navegación, facilidad de uso, requisitos técnicos, claridad de símbolos y gráficos, interés y claridad del contenido, materiales adicionales y de ayuda, nivel, apariencia gráfica, utilidad de los contenidos teóricos y prácticos, autonomía, organización, apoyo a la autonomía del estudiante, *feedback* y claridad y precisión de las explicaciones y enunciados fue satisfactoria, con valores que en todos los casos fueron superiores a 5 en una escala *Likert* de 7 puntos.

También en el caso de la valoración del nivel de utilidad de los contenidos: ejercicios y actividades de comprensión escrita, ejercicios y actividades de expresión escrita, ejercicios y actividades de comprensión oral, ejercicios y actividades de expresión oral, ejercicios y actividades en relación al uso del inglés (gramática y vocabulario), grado de utilidad de los consejos y de los contenidos teóricos; todos los aspectos fueron valorados por encima de 5 menos uno: los ejercicios de expresión oral, que quedó ligeramente por debajo de 5. La explicación posible para esta valoración menor tiene que ver con el hecho de que la expresión oral a través del *Tester* no fue comunicativa, ya que los estudiantes, en lugar de comunicarse con una persona o tutor inteligente, tenían que escuchar los diferentes enunciados y grabar sus respuestas orales, con lo que la interacción resultaba artificial y limitada, a excepción de aquellos casos en que los estudiantes se graban por parejas. Este inconveniente podría superarse con la incorporación de los avances de los sistemas de reconocimiento automático del habla, que permiten una mayor interactividad humano-computador. Por otro lado, en un contexto de *b-learning*, dicho inconveniente podría ser fácilmente evitado, al producirse la interacción en el aula, pudiendo limitarse en este caso la realización de los ejercicios de expresión oral del *Tester* a la práctica de la pronunciación y de las posibles respuestas que los candidatos podrían dar en el examen, quedando la interactividad reservada para las secciones presenciales.

Al igual que ocurrió en los apartados anteriores, se obtuvieron valoraciones por encima de 5 en cuanto a los siguientes aspectos: interés y relevancia del *input* lingüístico, interés y relevancia de los temas tratados, interés y relevancia de tareas y contenidos, variedad de tareas y contenidos, originalidad de tareas y contenidos,

utilidad del simulador de exámenes, utilidad de la información acerca del FCE, utilidad de los consejos de examen, mejora general del nivel lingüístico tras usar el *Tester*, nivel de preparación para el FCE y aumento de conocimientos respecto al FCE.

En el apartado correspondiente a la autoevaluación, la mayoría de los estudiantes respondió que los materiales *online* les resultaban motivadores; que se sentían cómodos trabajando en un entorno *online*; que el medio de instrucción influía en su motivación; que les gustaba aprender lenguas *online*; que usaron diccionarios *online* y, en mucha menor medida, herramientas de traducción automática; que les resultó fácil trabajar de manera autónoma; y que consideraban que habían mejorado su nivel de vocabulario, tanto general como técnico. Además, tras el uso del *Tester Module 1*, hubo un ligero aumento en cuanto a la intención de realizar el examen del FCE, aunque dicho aumento no fue en modo alguno drástico, en cierta medida debido a que los estudiantes eran conscientes de que para alcanzar el nivel deseado sería necesario dedicar al menos un cuatrimestre más a la preparación para el examen. Para ello, se les brindó la posibilidad de utilizar el *Tester Module 2*.

Las sugerencias de los estudiantes en el siguiente apartado serán muy útiles a la hora de introducir mejoras que permitan atender mejor sus preferencias, intereses y necesidades. Así, se espera incorporar más contenidos gramaticales y teóricos, tanto en formato escrito como audiovisual; mejorar los enunciados que puedan resultar ambiguos o difíciles de entender; y optar por una de las dos soluciones anteriormente expuestas para brindarles a los estudiantes más oportunidades para la práctica oral; y aumentar la variedad de los ejercicios y tareas, así como los contenidos de inglés para fines específicos, atendiendo al deseo del 67% de los encuestados. Dicha demanda ha sido, además, atendida a través de los recursos de IFE en relación a los relatos digitales que se encuentran disponibles en la plataforma.

También los niveles de dedicación de los estudiantes fueron altos, de acuerdo con sus afirmaciones, ya que la mayoría de ellos dedicaron de 2 a 4 horas semanales, otros muchos dedicaron de 5 a 7 horas semanales, y algunos otros dedicaron incluso más de 8 horas semanales. Además, la mayoría de los estudiantes con esos altos niveles de dedicación se mostró satisfecha con el tiempo dedicado en relación al

tiempo disponible, afirmado un 81% de los encuestados que el tiempo disponible les pareció suficiente.

## Capítulo 8:

# Estudio empírico 2 (E2): El uso del relato digital en la asignatura de “Inglés técnico” para ingenieros aeroespaciales

---







## **8. ESTUDIO EMPÍRICO 2: EL USO DEL RELATO DIGITAL EN LA ASIGNATURA DE “INGLÉS TÉCNICO” PARA INGENIEROS AEROESPACIALES**

### **8.1 Características generales de la asignatura “Inglés técnico”**

El estudio empírico que describimos a continuación, el estudio empírico 2 (E2) se realizó en el contexto de una asignatura de inglés técnico para ingenieros aeroespaciales que fue impartida de febrero a julio de 2012, esto es, durante el segundo semestre del curso 2011-2012. La asignatura, de tipo optativo, con código 11944, tuvo una duración de 60 horas (6 créditos ETCS), y fue impartida en la ETSID de la UPV. La asignatura “Inglés técnico” del grado en Ingeniería Aeroespacial se describe en el programa de la misma, disponible a través de la plataforma institucional y EVA de la UPV, *PoliformaT*, de la manera siguiente:

“El objetivo de la asignatura es la familiarización del alumno con rasgos gramaticales (estructuras) y léxicos (vocabulario) específicos del inglés técnico y relacionados con la rama de ingeniería aeronáutica. Los bloques temáticos se dividen en 2 partes principales: interior y exterior del avión. Se incluye práctica de inglés administrativo-comercial (redacción de cartas comerciales, instancias, informes, etc.), de gran utilidad para la vida profesional del ingeniero. Además de la presentación y práctica de los contenidos, es importante la producción en inglés por parte del

estudiante. Se intenta fomentar el autoaprendizaje por parte del estudiante, que se familiarizará con las nuevas tecnologías que le permiten aprender o consolidar un idioma de forma autónoma.

Las destrezas básicas en el aprendizaje de una lengua extranjera que se potenciarán son: a) comprensión escrita; b) expresión escrita; c) comprensión oral, y d) expresión oral, todas ellas en un marco integrado de actividades. Se tendrá en cuenta el desarrollo de las estrategias de comunicación y aprendizaje que pueden ayudar al estudiante de idiomas. Se trabaja con un perfil de estudiante con conocimiento previo de la lengua extranjera, a un nivel que puede oscilar entre intermedio alto y avanzado. Este último es el nivel de conocimientos que se espera obtener al final para la superación del curso.

El nivel de inglés requerido para cursar la asignatura es el nivel intermedio-alto o B2 del MCERL. Por su parte, las competencias y conocimientos previos generales requeridos para la realización exitosa de la asignatura, así como el nivel en cada una de ellas, son las siguientes:

**Competencias comunicativas:** Comunicación oral eficaz en inglés (4); comunicación escrita eficaz en inglés (4). Nivel B2 o intermedio-alto.

**Conocimientos previos:** Conocimiento adecuado y aplicado a la Ingeniería de: los fundamentos de sostenibilidad (4); los fenómenos físicos del vuelo (4); y los métodos de cálculo de diseño y proyecto aeronáutico (4)''.

La selección y estructuración de las diferentes unidades didácticas de que consta la asignatura aparece resumida en la tabla 8.1, mientras que el volumen de trabajo por unidad didáctica se muestra en la tabla 8.2:



Didactic Units: Technical English for Aerospace Engineering	
<b>1 Basic aircraft structure and the principles of flight 1.</b>	Part 1: on the outside: basic aircraft structures.
<b>2 Basic aircraft structure and the principles of flight 2.</b>	Part 2: on the inside: cabins, cockpits and configurations.
<b>3 Aircraft structures in more detail.</b>	
<b>4 Powerplants for the aircraft.</b>	
<b>5 Inside the cockpit.</b>	
<b>6 Errors, misjudgments, failures and technical problems.</b>	

**Tabla 8.1.** Unidades didácticas de la asignatura “Inglés técnico”.

Volumen de trabajo por unidades didácticas		
Unidades	Nº de horas de trabajo presencial	Nº de horas de trabajo no presencial
<b>1</b>	11	15
<b>2</b>	11	15
<b>3</b>	11	15
<b>4</b>	11	15
<b>5</b>	11	15
<b>6</b>	11	15
<b>Total horas</b>	66	90

**Tabla 8.2.** Volumen de trabajo presencial y no presencial por unidades didácticas.

Las 60 horas de actividades de trabajo presencial se dividen entre: 20 horas de clases magistrales, en las que se explican los contenidos mediante presentación, explicación y demostraciones; 6 horas dedicadas a la resolución de problemas y ejercicios de diversa índole; 30 horas de trabajo en espacios con equipamiento especializado tales como los ordenadores; y 4 horas de actividades de evaluación escritas, orales, prácticas, proyectos y trabajos utilizados para evaluar la evolución de los estudiantes.

Por otro lado, las 90 horas de actividades de trabajo autónomo se reparten entre: 25 horas de preparación de actividades para exponer o entregar en las clases prácticas; 40 horas de estudio de contenidos relacionados con la parte teórica de la asignatura, incluyéndose actividades de estudio que no hayan sido incluidas en otros apartados, como la preparación de exámenes, el trabajo en la biblioteca, las lecturas complementarias y el tiempo dedicado a resolver problemas y ejercicios fuera del aula; 10 horas de estudio práctico; y 15 horas de trabajo virtual, basado en el trabajo colaborativo en un espacio virtual - al que los alumnos acceden mediante una clave - donde pueden compartir documentos, trabajar sobre ellos de manera simultánea, agregar otros nuevos, comunicarse de manera síncrona y asíncrona, y participar en todos los debates que cada miembro puede constituir.

En lo que respecta a la evaluación, ésta es predominantemente continua y formativa, y se reparte en diferentes actividades, tales como: examen oral, prueba escrita de respuesta abierta, pruebas objetivos (tipo *test*), mapa conceptual, trabajo académico, preguntas realizadas al final de la clase, diario de reflexión, portafolio, proyecto, caso, observación, co-evaluación y autoevaluación.

## **8.2 Metodología del estudio empírico 2**

El Estudio Empírico 2 tiene que ver con un proyecto “Digital Storytelling for Aerospace Engineering” llevado a cabo con los 40 alumnos de la asignatura optativa de 6 créditos “Inglés Técnico” (código 11944), correspondiente al primer curso del grado de Ingeniería Aeroespacial, durante el semestre B del curso 2011-12. Dicho proyecto constaba de diversas actividades que giraban en torno a la creación de un relato digital sobre un tema relacionado con la ingeniería aeroespacial: práctica introductoria

relacionada con el concepto y la metodología para la creación de relatos digitales, a modo de *WebQuest*<sup>80</sup> (ver anexo digital 4), la cual fue creada en la web Zunal<sup>81</sup>; visionado de vídeos explicativos *Polimedia* referentes al proyecto, así como de otros vídeos y ejemplos disponibles en la Web; creación de un relato digital; redacción de un *log* o diario de reflexión (ver anexo digital 5); presentación oral del proceso creativo, esto es, del *making-of* (ver anexo digital 6); debate en el foro de *PoliformaT* (ver anexo digital 7); valoración del trabajo de los compañeros a través de fichas de evaluación, tanto en cuanto al relato digital (ver anexo 8), como a la presentación oral del proceso creativo o *making-of* (ver anexo 9); y encuestas sobre sus expectativas, antes de realizar el proyecto de relato digital (ver anexo 6), y sobre las opiniones resultados de dicho proyecto (ver anexo 7), una vez completado.

El nivel de los 40 estudiantes que participaron en el proyecto era intermedio-alto o B2, de acuerdo con el MCERL (2002). El proyecto se dividió en varias actividades, realizadas durante la parte práctica de la asignatura: *WebQuest* introductoria relacionada con el concepto y la metodología para la creación de relatos digitales, junto con el visionado y la valoración de varios ejemplos; visionado de vídeos *Polimedia* con información relativa al proyecto, así como de varios ejemplos disponibles en la Web; creación de un relato digital, incluyendo: la elección del tema, la redacción del guión (ver anexo digital 9) y la introducción de las correcciones pertinentes, la selección de los recursos multimedia, el montaje del vídeo, y la grabación y sincronización de la voz; redacción de un *log* o diario de reflexión; presentación oral del proceso de elaboración del relato digital; visionado de los relatos digitales producidos por los compañeros, así como de las presentaciones, y valoración de los diferentes aspectos a través de fichas o rúbricas de evaluación; comentarios y

---

80 La idea de *WebQuest* fue desarrollada en 1995 en la Universidad Estatal de San Diego por Bernie Dodge, junto con Tom March, y publicada en febrero de 1995 en el documento "Some Thoughts About WebQuests". Desde entonces, es una de las técnicas principales de uso e integración de la WWW en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Bernie Dodge (1995) define *WebQuest* como una actividad de indagación/investigación enfocada a que los alumnos obtengan toda o la mayor parte de la información que van a utilizar de recursos existentes en Internet. Según dicho autor (Dodge, 1995), las *WebQuests* han sido ideadas para que los alumnos hagan buen uso del tiempo, priorizando la utilización de la información más que su búsqueda; y para apoyar el desarrollo de su pensamiento en los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

81 Dicha *WebQuest* se encuentra disponible en [www.zunal.com/webquest.php?w=165788](http://www.zunal.com/webquest.php?w=165788), consultada el 12.12.2012.

debate en el foro de *PoliformaT*; dos encuestas, una de ellas sobre las expectativas de los alumnos (antes de realizar la actividad) y otra sobre los resultados y el nivel de satisfacción de los estudiantes (una vez completada la actividad). Cada una de estas actividades fue evaluada de forma independiente y contó con la participación activa de los alumnos, que trabajaron en grupos de entre 2 y 5 estudiantes.

A la hora de diseñar el proyecto, se tuvieron en cuenta las características concretas del entorno de IFE donde se llevó a cabo, y se observó que dicho enfoque tiene mucho en común con el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE). La principal característica común de ambos enfoques es que tanto el IFE como el AICLE suponen la puesta en práctica de metodologías didácticas diferentes de las que se aplicarían en una clase de inglés general. De acuerdo con Arnó Macià et al. (2006), el enfoque de IFE está diseñado conforme a las necesidades específicas del estudiante y utiliza la metodología subyacente y las actividades de la disciplina que enseña, al tiempo que se centra en la lengua, las destrezas y los géneros discursivos apropiados para las diferentes actividades. Por su parte, el AICLE, cuyas siglas en inglés son CLIL, ha sido definido como un enfoque educativo que implica enseñar asignaturas, completa o parcialmente, *“through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language”* (Marsh, 2002:6).

A menudo, a la hora de diseñar materiales y proyectos de IFE y AICLE, se plantea el reto de que haya diferentes grados y especialidades, así como diferentes enfoques pedagógicos (Appel y Gilabert, 2006). Además, debido a que, con frecuencia, la línea divisoria entre ambos enfoques se difumina (Martínez Sáez et al., 2011), el profesor de IFE se convierte en ocasiones en un profesor de AICLE. Este tipo de situaciones se dan a menudo con los estudiantes de grados científico-técnicos que acaban de entrar en la universidad, con lo que todavía no han aprendido muchos de los contenidos de su campo de especialidad en su propia lengua. En tales casos, y tal y como ocurrió con los estudiantes de “Inglés técnico” para ingenieros aeroespaciales - por ser ésta una asignatura que se imparte en el primer año de carrera- cobra especial relevancia el hecho de que el profesor sepa adaptarse a su nuevo papel de profesor de AICLE, ya que gran parte de estos estudiantes dan por hecho que un profesional

encargado de enseñarles inglés en un campo de especialización concreto ha de ser capaz de enseñarles conceptos y contenidos estrechamente relacionados con dicho campo de especialidad (Martínez-Sáez et al. 2011), independientemente de la complejidad científico-técnica de dichos conceptos y contenidos. De acuerdo con Coyle (2010: 29), los profesores deben *“actively involve learners to enable them to think through and articulate their own learning”*, dado que la consciencia lingüística y las estrategias de aprendizaje desempeñan un papel clave a la hora de examinar el modo de incrementar los niveles de relevancia curricular, motivación e implicación de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje (Coyle, 2010).

El proyecto llevado a cabo, denominado *“Digital Storytelling for Aerospace Engineering”* se presentó a los alumnos mediante una práctica<sup>82</sup> alojada en apartado Recursos de *PoliformaT*, a modo de *WebQuest*, la cual fue definida por uno de sus creadores como *“an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the internet”* (Dodge, 1995). La siguiente captura de pantalla muestra la página inicial de la misma:



Figura 8.1. Captura de pantalla de la *WebQuest* *“Introduction to digital storytelling for aerospace engineering”*, disponible en <http://zunal.com/webquest.php?w=165788>, consultada el 12.12.2012.

<sup>82</sup> Dicha práctica, junto con todas las otras prácticas realizadas en la asignatura de Inglés Técnico, serán publicadas próximamente en el libro *Technology-enhanced activities for Aerospace Engineering*, editado por Ana Gimeno Sanz y Ana Sevilla Pavón en la Editorial de la UPV (en prensa).

En la *WebQuest* se exponían los objetivos de la actividad y la forma de evaluación. Uno de los objetivos de la *WebQuest* era hacer que los estudiantes, trabajando de manera autónoma y colaborativa, se familiarizasen con la idea de relato digital, los tipos de relatos digitales que hay, etc. mediante la búsqueda de información en la Web, y el visionado de vídeos explicativos y de ejemplos de relatos digitales. Por otro lado, la realización de la *WebQuest* sirvió para que los estudiantes comenzaran a conocer a sus compañeros de grupo y su modo de trabajar, así como para decidir el papel de cada uno de los miembros del grupo. Se les dio a los estudiantes libertad para buscar información en recursos adicionales escogidos por ellos mismos, siempre citando las fuentes, una vez hecho lo cual podrían pasar a reflejar sus primeras impresiones en el *log* o diario de reflexión. Esta actividad se orientó al fomento de procesos cognitivos superiores tales como la transformación de información de fuentes y formatos diversos, la comprensión, la comparación, la elaboración y contraste de hipótesis, el análisis y síntesis, y la creatividad, siempre teniendo en cuenta la necesidad de utilizar “andamios cognitivos” (*scaffolding*), dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZPD) sugerida por Vygotsky (1978). Además, siempre en línea con el aumento progresivo de la dificultad de las tareas planteadas, se tuvo en cuenta el “Four Component Instructional Design” (4C/ID) que, según Van Merriënboer (1997), implica que en la fase de diseño las tareas se han de ordenar de manera secuenciada de acuerdo con el nivel de dificultad y añadiendo los andamiajes cognitivos necesarios para apoyar al estudiante en su afán por adquirir nuevos conocimientos y destrezas. Además, de acuerdo con Van Merriënboer et al. (2010), el 4C/ID se basa en aspectos tales como la integración de destrezas específicas a determinadas tareas; la distinción entre los diferentes tipos de información, teniendo en cuenta que ésta puede tener que ver tanto con el tipo de conocimiento requerido como con el tipo de actuación esperada; y una mezcla entre el aprendizaje a través de tareas de menor dificultad con las de mayor dificultad. Por otro lado, puesto que cada grupo trabajó a su ritmo, algunos estudiantes terminaron la *WebQuest* antes que otros. En lugar de tener que esperar a que los otros estudiantes terminaran, se les explicó que podían pasar al siguiente paso, relacionado con la creación del relato digital en sí. De este modo, los estudiantes podían empezar a pensar en la manera de realizar su relato. A continuación, se

introducía la noción de aprendizaje colaborativo y sus implicaciones pedagógicas. También se ofrecían enlaces a ejemplos de relatos digitales seleccionados previamente por reflejar los principios que a tener en cuenta por los alumnos: habían de realizar un relato sobre un tema relacionado con su titulación, que aportase un punto de vista personal, y con cierto contenido emocional.

Por otra parte, se presentaron las tareas concretas que conformaban el proyecto: 1) Rellenar los cuestionarios inicial y final. 2) Crear una historia digital en la que todos los miembros del grupo debían narrar durante al menos 2 minutos; 3) Redactar un *log* o diario de reflexión que recogiese una descripción detallada de la creación del vídeo y el proceso creativo, desde la elección del tema hasta el vídeo final; 4) Preparar y hacer una presentación oral ante los compañeros, apoyándose en la información recogida en el diario de reflexión. 5) Intercambiar comentarios en el foro de *PoliformaT*. 6) Rellenar las fichas de evaluación referidas a los relatos de los compañeros, y a sus presentaciones orales, y subirlas a *PoliformaT*.

Se les recomendó a los estudiantes que siguieran las fechas establecidas para completar cada una de las actividades del proyecto, de tal modo que siguieran un ritmo constante que les permitiera madurar ideas y conceptos, enriqueciendo el proceso de reflexión y propiciando así una mayor madurez y consecuente mejora de los resultados. La siguiente tabla muestra las diferentes fases del proyecto y las fechas en que los estudiantes debían realizarlas:

<b>Stages and dates of the project "Digital Storytelling for Aerospace Engineers"</b>		
	<b>Stages</b>	<b>Dates</b>
1	Completing the pre-survey.	30.03
2	Learning about digital storytelling by doing a <i>WebQuest</i> (Practice 4).	04.04
3	Making decisions about their digital stories (topic, plot, software, and media).	20.04
4	Writing the script.	25.04
5	Making their videos.	02.05
6	Recording their voices.	04.05
7	Editing the video to synchronise voice, music and visuals.	09.05
8	Sharing their digital stories in <i>PoliformaT</i> .	11.05
9	Watching their classmates' digital stories.	11.05
10	Filling in the assessment forms for the digital stories.	11.05
11	Posting their comments about their digital stories and their classmates' in the forum and replying to the comments they get.	11.05
12	Keeping a log (a reflective journal) and preparing their presentation of the making-of.	16.05
13	Presenting the making-of in front of the class.	18.05
14	Filling in the assessment forms for the making-of presentations.	18.05
15	Completing the final survey.	30.05

**Tabla 8.3.** Fases y fechas del proyecto "Digital Storytelling for Aerospace Engineers".  
Elaboración propia.



Los alumnos formaron libremente 15 grupos de entre 2 y 5 personas. En cuanto al tema del relato digital, se les dio la opción de elegirlo de entre los temas procedentes de un listado de contenidos (ver anexo digital 11) basados en guía docente (ver anexo digital 8) y en el libro de texto, pero también se les dio libertad para proponer temas nuevos que pudieran resultar interesantes y motivadores para el grupo, si así lo deseaban. Desde este momento, se pusieron en práctica el trabajo colaborativo y en equipo, así como las habilidades de negociación para consensuar un tema atractivo para todos. Este tipo de trabajo implicó un doble compromiso por parte de los estudiantes: con el grupo, y con la profesora. Cabe señalar que en el pre-cuestionario, los alumnos mostraron actitudes muy positivas hacia el trabajo en grupo y en relación a la utilidad de este tipo de actividades para aprender de los compañeros. La fecha límite para cada una de las actividades se mostró en el calendario disponible en *PoliformaT*, el cual permite también la realización de avisos periódicos a través del correo electrónico. En la figura que se muestra a continuación se observa el modo en que los estudiantes visualizaban el calendario:



Figura 8.2. Captura de pantalla del calendario de *PoliformaT*.

El primer paso del proyecto consistió en completar, de forma individual, una encuesta en línea, accesible a través de *PoliformaT*, sobre conocimientos previos, actitudes ante la tarea, expectativas, inseguridades, habilidades lingüísticas a mejorar, cómo podría la actividad contribuir a ampliar sus conocimientos sobre los contenidos de la guía docente y actitudes ante el desarrollo de otras competencias - como el trabajo en grupo o las destrezas digitales -.

Una vez rellenada la encuesta inicial, asignados los temas y formados los grupos, se procedió a la explicación detallada de los pasos a seguir a la hora de proceder a la creación del relato digital. Para ello, el punto de partida fue una lluvia de ideas para centrar el tema y reflexionar sobre el punto de vista, el contenido emocional y la pregunta dramática a plantear a la audiencia.

El siguiente paso fue la redacción del guión, es decir, del texto que posteriormente se habría de grabar para el vídeo. En este punto, se destacó la necesidad de trabajar en equipo durante la redacción del guión para evitar que el texto final fuera una suma de fragmentos con estilos y características lingüísticas dispares. Para ello, se animó a los alumnos a utilizar plataformas como *Googledrive* como herramienta de creación colaborativa. Alternativamente, los alumnos podían sentarse todos alrededor de un ordenador y hacer sugerencias para el guión mientras que uno de los miembros del grupo asumiría la responsabilidad de anotar dichas sugerencias. Además, como expusieron en sus diarios de reflexión y presentaciones finales, utilizaron las redes sociales y aplicaciones como WhatsApp y Skype para compartir recursos e ideas. El proceso de redacción del guión fue directamente supervisado por la profesora. Los alumnos entregaron los sucesivos borradores a través de sus carpetas, dentro del “Espacio Compartido” de *PoliformaT*. La profesora accedió a los diferentes borradores e hizo las recomendaciones y correcciones pertinentes sobre el texto, tanto a nivel lingüístico como de contenido o enfoque, e incluso de presentación del contenido. Es necesario señalar que las primeras recomendaciones se centraron en la originalidad del texto (pues Wikipedia fue una fuente de inspiración recurrente en los primeros borradores, lo cual se trató de evitar en las sucesivas versiones) y en el concepto de

punto de vista y de contenido emocional. De hecho, muchas primeras versiones no eran más que texto extraído de Internet que luego se pretendía leer y grabar para el vídeo, lo cual demostró la necesidad de la intervención de la profesora en esta etapa del proyecto. Desde el punto de vista lingüístico, se desaconsejó el uso de traductores automáticos como *GoogleTranslator*, por la incoherencia y falta de rigor de los textos resultantes; en su lugar, se recomendó el uso de diccionarios en línea gratuitos (*Wordreference*, *MerriamWebster*, *Thefreedictionary*, etc.).

Cabe señalar que los alumnos, por tener en su mayoría un nivel B2 del MCERL, eran competentes para producir de forma independiente textos originales directamente en inglés, sin necesidad de utilizar otros textos ni traductores. A pesar de ello, algunos grupos necesitaron revisar y reescribir el guión varias veces, por lo que esta actividad puede ser considerada como la más exigente de todo el proyecto, tanto a nivel lingüístico como cognitivo. El *feedback* que los alumnos recibieron en esta etapa se consideró primordial, pues era necesario guiar el proceso de la manera más conveniente. Asimismo, había que tratar de que algunos errores graves cometidos en la redacción del guión no figuraran en el mismo en las sucesivas versiones, pues, si bien es verdad que el cometer errores es importante a la hora de mejorar cuando se aprende una lengua, también es cierto que para los estudiantes el estar expuestos a ciertos errores de manera continuada y multimodal, suponía correr el riesgo de reforzar y de memorizar dichos errores, tanto a nivel de *output* (en el propio guión escrito por los estudiantes del grupo autor) como de *input* (al releer el guión una y otra vez, al realizar la grabación de la narración y coordinarla con los elementos audiovisuales del vídeo, y al escuchar esa misma narración y leer los posibles subtítulos, en el caso del grupo autor; y al escuchar la narración combinada con los elementos audiovisuales, en el caso de los grupos receptores). Para revertir dicho efecto, se prefirió señalar los diferentes errores, categorizando cada tipo, y se les pidió a los estudiantes que los corrigieran, para así lograr transformar un posible efecto negativo en un efecto positivo, fomentando la adquisición de léxico y de estructuras gramaticales a través de ese mismo contacto continuado a *input* y *output* multimodales, pero esta vez correctos.

Una de las principales dificultades enfrentadas en esta etapa fue, en primer lugar, el hecho de que algunos de los estudiantes optaron por escribir los guiones en español y luego traducirlos al inglés a través de traductores automáticos en línea. Esta dificultad fue atajada por la profesora, quien pidió a los estudiantes reescribiesen el guión pero, esta vez, directamente en inglés. Otro de los problemas tuvo que ver con el hecho de que los miembros de uno de los grupos decidieron no seguir los plazos establecidos en el calendario, lo cual hizo que grabaran sus relatos digitales de manera prematura, antes de recibir las correcciones de la profesora. Para solucionar este problema, la profesora pidió a los estudiantes que introdujesen las correcciones necesarias y que volvieresen a grabar la narración.

A continuación, los estudiantes habían de proceder a realizar la selección o creación de imágenes, vídeos y música que posteriormente se incorporarían al vídeo final. Estos elementos multimedia podían ser de creación propia o elegidos entre los disponibles en *Google Images*, *Youtube*, etc., así como en páginas web donde dichos materiales se ponen a disposición del usuario de manera gratuita. Se enfatizó la necesidad de adaptar los archivos multimedia al guión y la voz en *off*, en lugar de seguir el esquema inverso. Por otra parte, se recordó la importancia de respetar las leyes de propiedad intelectual, citando para ello las fuentes, y evitando el uso de materiales protegidos por derechos de autor.

Seguidamente, los estudiantes pasaron a la elección del *software* para el montaje y edición de voz, música, imágenes y vídeo. En este punto, se proporcionó un listado de herramientas gratuitas y fáciles de usar, como son: *Audacity*, *Voice Thread*, *Prezi*, *Vimeo*, aplicaciones para *Iphone* o *Android*, *Windows Movie Maker*, etc. Algunos alumnos utilizaron también otras herramientas como *Sony Vegas*, *Media Encoder* o *Virtual DJ*. Una vez completado este paso, el siguiente consistió en la planificación de la sincronización de voz y vídeo, es decir, decidir cómo sincronizar voz e imagen, cuándo introducir música de fondo o silencios, qué imágenes o vídeos mostrar en cada momento de la narración, y quién habría de narrar cada una de las partes.

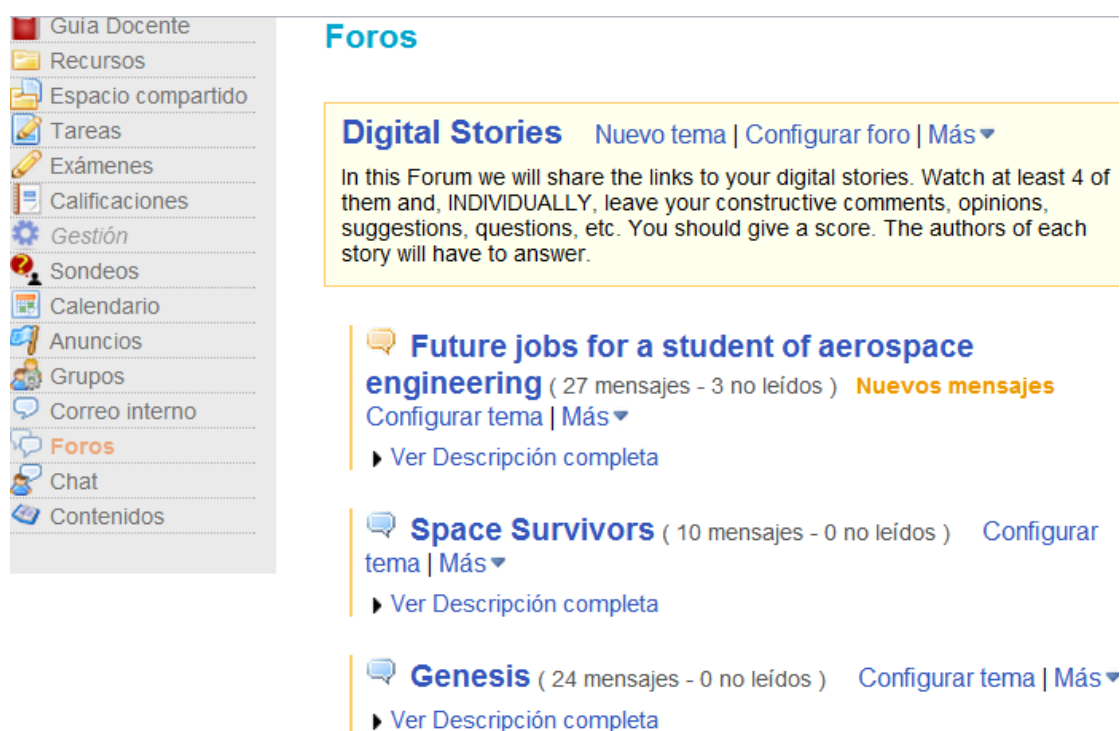
Posteriormente, los alumnos completaron el paso correspondiente a la grabación de sus voces, esto es, de la narración. Se les explicó a los componentes de cada grupo que

cada estudiante había de grabar aproximadamente 2 minutos del texto procedente del guión; para ello, podían utilizar los teléfonos móviles, los micrófonos del aula u otros dispositivos más precisos que tuvieran en casa. Se les pidió que prestaran especial atención a la pronunciación; puesto que disponían de tiempo suficiente para reflexionar sobre la articulación de cada palabra, cada oración, cada párrafo, se recomendó el uso de diccionarios de pronunciación disponibles de forma gratuita en la Web (Por ejemplo, Wordreference o Howjsay). Una vez concluido el paso anterior, el siguiente paso correspondía al montaje del vídeo. Así, se procedió al montaje del vídeo con música, imágenes y narración, y se editó la configuración de sonido e imagen – volumen, eliminación de ruidos, sincronización real, etc. Los alumnos utilizaron programas como Windows Movie Maker, iMovie o Camtasia Studio.

Una vez finalizado el guión, seleccionadas las imágenes y vídeos, grabada la voz y montado el vídeo final, los estudiantes debían subir sus relatos digitales a *PoliformaT*. Esto no fue posible, ya que el espacio máximo disponible, 400 MB, resultó ser insuficiente. Por ello, los estudiantes optaron, gracias a la sugerencia de la profesora, por crear cuentas en alguna plataforma de almacenamiento en la nube, donde poder alojar y compartir sus vídeos. La plataforma elegida por todos ellos fue *Dropbox*, que permite compartir un enlace al archivo con otros usuarios, pudiendo escogerse entre descarga del vídeo o visionado del vídeo *online* (es decir, *streaming*).

En la herramienta "Foro de discusión" de *PoliformaT*, se abrió un foro llamado "Your digital stories" con 15 temas correspondientes a cada uno de los títulos de los relatos de los alumnos, donde se fueron añadiendo los enlaces a cada uno de los vídeos previamente subidos a *Dropbox*, de forma que todos los alumnos pudieran acceder a todos y cada uno de los relatos digitales. En este foro, los alumnos opinaron de manera constructiva sobre los vídeos de otros compañeros y respondieron a los comentarios realizados sobre su vídeo. Para evitar un desequilibrio en cuanto al número de comentarios recibidos para cada uno de los relatos digitales, se estableció un orden de prioridad según el cual los estudiantes debían comentar antes los relatos digitales que hubiesen recibido menos comentarios. Además, los estudiantes tenían que responder a los comentarios o preguntas de los compañeros en relación a sus propios relatos. Se

establecieron, de esta forma, animadas conversaciones sobre los guiones, la calidad del audio, los autores de la música, la originalidad de la historia, los efectos especiales, etc. Cada tema tuvo una media de 20 comentarios. La profesora decidió no participar en el foro, para que los alumnos sintieran este espacio como un espacio de expresión propia, primando así la participación sobre la corrección. La única intervención de la profesora tuvo que ver con el orden de prioridad a la hora de comentar los relatos. Así, se estableció que los estudiantes tenían que comentar al menos cuatro historias, priorizando aquellas historias que habían recibido menos comentarios. De este modo, se trató de evitar que hubiera un gran desequilibrio en cuanto al número de comentarios para cada relato. A continuación se muestra una captura de pantalla del foro de *PoliformaT*:

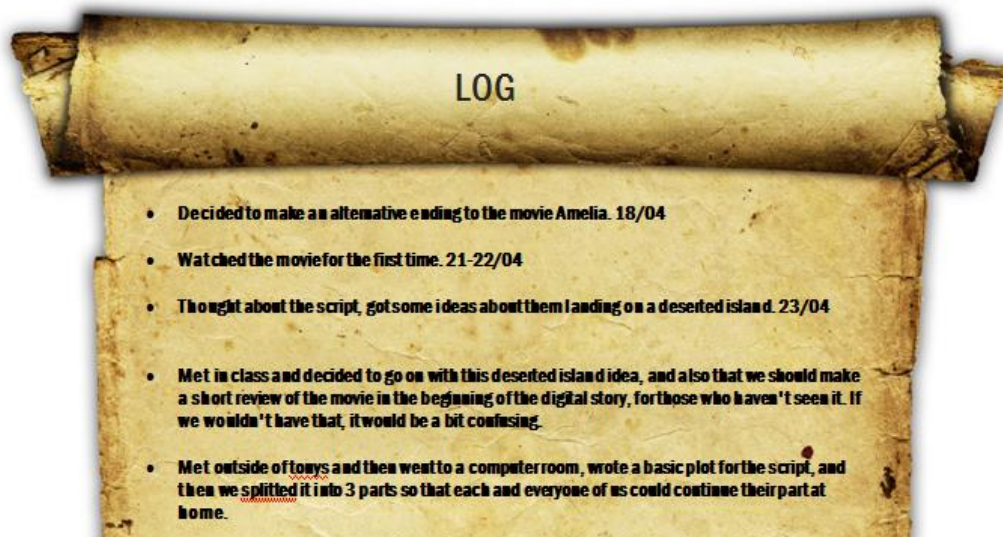


**Figura 8.3.** Captura de pantalla del foro de *PoliformaT* de la asignatura de “Inglés técnico”.

Por otro lado, para complementar esta actividad, se hizo partícipes a los estudiantes de la evaluación del trabajo de otros compañeros mediante una ficha de evaluación utilizada para puntuar, de forma individual, un mínimo de 4 relatos

digitales. En ella, se valoraron, en una escala del 1 al 10, los siguientes aspectos: interés del tema, profundidad de la investigación, originalidad, destrezas comunicativas, ritmo de la narración, uso y variedad de recursos, destrezas lingüísticas y nivel de inglés, pronunciación, estructura, contenido emocional, y sincronización de narración y recursos empleados. De este modo, se trató de provocar la reflexión crítica.

Durante el proceso de creación los estudiantes redactaron un *log* o diario de reflexión en que se recogían las aportaciones individuales de cada miembro del grupo al proyecto, un informe detallado sobre el trabajo desarrollado en cada sesión de aula y fuera de ella, el proceso de creación de cada material, los problemas encontrados, las destrezas adquiridas, un glosario con el nuevo vocabulario aprendido, anécdotas, fotos u otros materiales que documentaran el proceso. Este ejercicio implicó una reflexión sobre el proceso y sobre el trabajo, así como en relación a los problemas y las estrategias de negociación y solución. El *log* o diario de reflexión fue, además, una herramienta muy útil a la hora de realizar un seguimiento individualizado del trabajo realizado por cada uno de los estudiantes y de evaluar a los mismos, y con él se intentó evitar que hubiera un desequilibrio entre los diferentes miembros del grupo en cuanto al esfuerzo y al tiempo dedicados al proyecto. Las actividades de creación del diario de reflexión y de elaboración del *making-of* estuvieron interconectadas y tuvieron mucho en común. Las principales diferencias entre ambas actividades fueron el formato (escrito, en el caso del diario de reflexión; y oral, en el caso del *making-of*), a pesar de que ambas incluían también el formato audiovisual, combinado con el escrito, o bien el oral; y la duración: el *log* o diario de reflexión estuvo presente a lo largo de todo el proceso, mientras que el *making-of* fue la actividad final, realizada a partir de la información y de los materiales proporcionados por el *log* o diario de reflexión.



**Figura 8.4.** Ejemplo de *log* o diario de reflexión, de los autores del relato digital “Amelia: an Alternative Ending”.

El siguiente paso correspondió a una actividad denominada *making-of*, es decir, el cómo se hizo la película. Basándose en el *log* o diario de reflexión, en el cual los estudiantes habían recopilado previamente tanto información relativa a cada uno de los pasos del proyecto como materiales documentales, los alumnos prepararon una exposición oral para explicar cómo desarrollaron el proyecto hasta producir el vídeo final. Esta actividad, la exposición oral ante el grupo, había sido practicada a lo largo de todo el curso, ya que los estudiantes habían expuesto oralmente diferentes temas tratados en las diferentes unidades estudiadas. En estas exposiciones se habían dado recomendaciones a los estudiantes sobre cómo exponer en público: estructura de la presentación, control de la voz, transición entre oradores, calidad de los documentos utilizados durante la presentación, contacto visual con la audiencia, control del espacio y el tiempo, expresión corporal e inconveniencia de leer el texto. Dichas recomendaciones habían de ser tenidas en cuenta a la hora de realizar la exposición final. A pesar de ello, esta actividad supuso un gran reto y momento de ansiedad para muchos de los estudiantes, como reflejaron sus respuestas en las encuestas, en las que muchos señalaron la presentación en público como la actividad que más les preocupó. Esta ansiedad pudo haber aumentado debido a que la exposición se grabó en vídeo,



aunque en las encuestas ninguno de los alumnos señaló este hecho como especialmente preocupante o causante de ansiedad.

De nuevo, se hizo partícipe a los alumnos de la evaluación de su propio trabajo, a través de una segunda ficha de evaluación de las presentaciones orales de los otros grupos, en la que, en una escala del 1 al 10, se puntuaron los siguientes epígrafes: estructura y organización, gestión del tiempo, originalidad y claridad de la exposición, pronunciación, destrezas lingüísticas y nivel de inglés, destrezas orales y comunicativas, recursos utilizados, referencias al *log* o diario de reflexión y proceso creativo. Al igual que ocurrió con la primera ficha de evaluación, los estudiantes tuvieron que subir individualmente sus fichas de evaluación a su carpeta correspondiente en *PoliformaT*.

Esta última experiencia expositiva de los alumnos fue grabada en vídeo. El objetivo de la grabación era debatir, tras haber realizado todas las presentaciones, los aciertos y errores de cada orador y cada grupo. Esta actividad no pudo llevarse a cabo por falta de tiempo. No obstante y, a petición de algunos estudiantes, se pusieron los vídeos a disposición de los componentes de cada grupo para que ellos mismos valoraran su actuación, tanto a nivel individual como de grupo, de cara a mejorar en futuras presentaciones.

El último paso consistió en responder a una encuesta individual en línea, a través de *PoliformaT*, que constó de 2 partes: en la primera, los alumnos eligieron el mejor trabajo en cada una de las categorías preestablecidas (mejor relato digital, guión, música, imágenes, efectos especiales, actores de voz; originalidad; presentación oral; y contenido emocional). Los ganadores de cada categoría recibieron, de manera inesperada, un certificado de agradecimiento por su trabajo (ver anexo digital 11), según los votos recibidos en cada una de las categorías. Finalmente, la segunda parte de la encuesta se refirió a su experiencia real y personal, una vez experimentada la actividad de creación de un relato digital en lengua inglesa utilizando lenguaje técnico propio de su ámbito de conocimiento.

La información relativa a las percepciones y actitudes de los estudiantes fue recabada a través de la observación en el aula, así como a través de un pre-

cuestionario y un post-cuestionario. Los datos relativos al proyecto y al cumplimiento de los diferentes objetivos fueron recopilados a través del cuestionario final o post-cuestionario. Dicho cuestionario constaba de 63 preguntas, divididas en varias secciones. La primera sección contaba de datos personales básicos, tales como la titulación, la edad y el género. La segunda tenía que ver con la valoración global de cada una de las actividades del proyecto, principalmente en relación al desarrollo de diferentes habilidades y competencias, y también al nivel de motivación proporcionado por cada una de ellas. La valoración de los estudiantes se hizo en una escala *Likert* de 7 puntos. La siguiente sección del cuestionario tenía que ver con el volumen de trabajo. Se les pedía a los estudiantes un desglose de la cantidad de horas dedicadas a completar cada una de las actividades del proyecto. En la siguiente sección, se les pedía a los estudiantes que votasen los mejores relatos digitales en cada una de las diferentes categorías: mejor relato digital, guión, música, imágenes, efectos especiales, actores de voz; originalidad; presentación oral; y contenido emocional. Por su parte, la última sección consistía en 11 preguntas abiertas a modo de afirmaciones en relación al proyecto, que los estudiantes tenían que completar. Cada una de las etapas del proyecto contribuyó a la práctica y al desarrollo de diferentes destrezas y competencias, las cuales serán discutidas en la sección correspondiente.

### **8.3 Resultados del estudio empírico 2 y discusión**

Los resultados del pre-cuestionario muestran, en primer lugar, que algunos de los alumnos afirmaron sentir un grado de ansiedad elevado tras el planteamiento de las tareas a realizar dentro del proyecto. El cambio de roles profesor-estudiante les resultaba todavía desconocido e incierto a ciertos estudiantes.

Tras la realización de la *WebQuest* sobre relatos digitales y el visionado de ejemplos, la respuesta fue de incredulidad, pues los estudiantes no se consideraban capaces de emprender un proyecto de tal envergadura, a pesar de ser estudiantes con una gran motivación y un alto rendimiento académico. Los motivos alegados fueron múltiples: escasas competencias digitales y lingüísticas e incompatibilidad de horarios para trabajar en grupo, por citar unos pocos. Para solucionar estas inseguridades, la profesora hubo de asumir el papel de guía metafísico (Bruner, 1987) y marcar

paulatinamente las etapas en el camino, desglosando el proyecto en unidades más pequeñas y estableciendo unos plazos de entrega establecidos en consenso con los estudiantes. Una vez superadas las primeras reticencias y comenzada la tarea, los alumnos se sintieron cada vez más seguros y se marcaron a sí mismos retos más exigentes. Esto fue también inducido, en parte, por la competitividad que existe entre los alumnos (en su mayoría, estudiantes brillantes), la cual quedó posteriormente reflejada en el foro y en las presentaciones orales. Además, el nivel de participación en el foro fue alto, habiendo los estudiantes intercambiado un total de 309 mensajes a lo largo del proyecto. A continuación, se muestran algunos de los comentarios de los estudiantes, junto con ejemplos de interacciones:

Alumno A: (Comment sent June 3, AM 11:40) *“First of all, I'd like to say congratulations. I found the video informative and very interesting. The two bad things about it were the volume of the music (it was too loud at times) and the fact that you just included photos instead of including videos. Still, I think you did a great job!”*

Alumno B: (Comment sent May 31, PM 4:53) *“Good job! You have made such a powerful and striking video. The music is always vibrant and a suitable to each scene.*

*I suppose that it required making a hard editing stage. Finding and collecting all these real scenes must have been such a difficult task. Well done!”*

Alumna C: (Comment sent June 1, PM 9:10): *“Fascinating! I really enjoyed your video, due to the great variety of images, videos and effects that appear in it. Watching the video, I can see how hard you have worked to find a lot of incredible images and the way you have joined them to create a fascinating atmosphere. Good, good, good job!”*

Alumno D: (Comment sent June 3, PM 8:37): *“Hi, the topic of the video is really original. I like the way you seized the video footage to narrate your story. I am pretty sure you spent a lot of time gathering and piecing together the images, so it is obvious you put effort in this Digital Story. Both video and images were used, good idea! The soundtrack also fits the video accordingly (The main theme of 'Saw' and 'In the House - In a Heartbeat' from 28 days/weeks later), although I would have used a track such as 'An End Once and For All' from the Mass Effect 3 OST (Google it). Regarding technical aspects, remaining silent during some parts of the*

*video was a really good idea, because that way you let the audience concentrate on the still images, video and text. The only flaw I can spot is the volume of the music. I believe it was somewhat low. Anyways, good job!"*

Alumnos E, F y G:

Alumno E: (Comment sent May 19, PM 4:00): *"When the video started, my first impression was: Is this a horror movie or what? hahaha! But as I watched it, I realised that you had a good idea in order to create a trailer for the film! With your open questions you make the audience take a role in the film! Congratulations!"*

Alumno F: (RE: Comment sent May 20, PM 7:18) *"We thought it would be a good idea, I am glad you liked it!!"*

Alumna G: (RE: Comment sent May 27, PM 1:16) *"Thanks X! We're glad you appreciate the purpose of the video!"*

Alumnos H e I:

Alumno H: (Comment sent May 20, PM 7:41): *"Really good job with the video! You have done a great work cutting and joining the video for the film. Very good idea to present the video as a trailer. The only problem is that sometimes the music doesn't allow me to hear your voices. Even so, great job!"*

Alumna I: (Re: Good job! Comment sent May 27, PM 1:19): *"Thanks! At first, we thought that the voices were OK but when the video was edited for the last time, we realised that the music was louder than the voices, but it was too late to come back and change everything, so, in spite of that, I'm happy you liked it!"*

Alumnos J y K:

Alumna J: (Comment sent May 28, PM 11:51) *"Awesome!! Although I don't usually like war films I have to confess you did a brilliant job. You have used good resources and you really have taken advantage of them. I think what fits perfectly with the video is the music, I love it. Great job, guys!!"*

Alumno K: (RE: Comment sent June 1, AM 11:00): *“Telling a war story was the best idea taking into account our available devices (combat flight simulators). Nevertheless at the end of the story we introduced a viewpoint against war”.*

Alumnos L y M:

Alumno L: (Comment sent May 11, PM 5:35): *“Hollywood material! This is a touching story. Good job with the audio/video, the sound and music fit really well with the video clips and photos. I like the fact that you used text in between the video clips as well. This also underlines the importance of good airport security. My score: 9/10.”*

Alumno M: (RE: Comment sent May 16, PM 1:11): *“Thanks X, as I said before we've worked a lot. We even got a job offer from Hollywood, but the group decided to decline the offer because they didn't offer us enough money. I can't wait to see your video!”*

Alumnos N y O:

Alumno N: (Comment sent Jun 3, PM 9:13) *“I believe this is one of the most interesting topics, as it is directly related to Aerospace Engineering. You spoke about some of the most innovative aircraft in the field, from a personal point of view. I fancy the way you included yourselves in the story. In addition, I liked X's part, as it was about military stealth aircraft. I also liked the part where the two girls (Y and Z, I believe) have a conversation, they sounded really confident. A's part was really good too, as he provided technical specifications of the aircraft he spoke about. Regarding technical aspects, I believe you should have included some background music, in order to make it a bit more entertaining. I think you should have tried to somehow blend each part, so the transitions between each sub-topic are not so rough. The pronunciation was really good too. Overall, I really enjoyed this video. Nice work.”*

Alumno O: (RE: Comment sent Jun 8, AM 11:33) *“Thank you for your thorough review! We are glad you took the time to help us with this constructive criticism. Have a nice summer.”*

En general, los comentarios de los estudiantes resultaron ser bastante objetivos e incluso críticos, pues los estudiantes no dudaron en señalar lo que les había gustado

y lo que no les había gustado de cada relato, a menudo de una manera muy directa, explicando los motivos y dando consejos sobre cómo mejorar e, incluso, dando una puntuación numérica en base 10. Ello llevó a la profesora a tener que explicarles a los alumnos diferentes estrategias de cortesía, así como frases clave que podrían utilizar a la hora de realizar sus valoraciones, de tal manera que dichas frases aportasen una mejor estructura, y sirviesen para atenuar las posibles críticas negativas. La profesora decidió que, en futuras experiencias, sería recomendable proporcionar esta información y materiales de ejemplo antes de realizar la actividad, para dar a los estudiantes tiempo suficiente para poner la teoría en práctica.

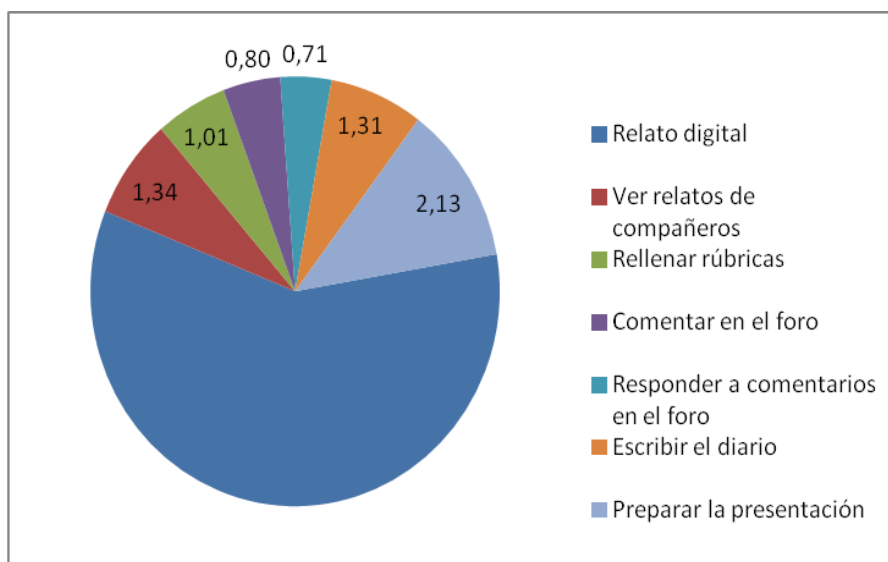
A pesar de que se les había explicado a los estudiantes que debían responder a todos los comentarios recibidos, se observó que los estudiantes siempre respondían a los comentarios positivos, mientras que, la mayoría de las veces, no respondían a los comentarios negativos, probablemente para señalar su descontento al recibir una crítica. Ante este tipo de situaciones, de nuevo sería necesario trabajar los modelos pragmáticos de cómo realizar y de cómo aceptar una crítica en lengua inglesa. Los siguientes ejemplos reflejan lo directos que fueron algunos de los comentarios del foro, a pesar de las tentativas de atenuar la crítica mediante referencias a algún aspecto positivo y la inclusión de un emoticón simbolizando una sonrisa amistosa:

Alumno P: (Comment sent: May 21, PM 6:52) *“So-so. Guys, you should have included a soundtrack in your digital story. This, combined with the low volume of your voice and the lack of emotional interest you showed during most parts of the video makes it too dull. In addition, it is quite hard to understand what you are saying, making the viewer lose interest. However, I liked the photographs you used and the animations that were set :D The story was interesting too”.*

Alumno Q: (Comment sent on May 18, PM 1:36) *“I liked the music you put into your digital story, but when the girls read it was too loud. You could hardly understand them. The end of the story wasn’t really clear. You told the story of the actual movie too long*

*and your own story too short. But nice work with cutting the movie. You also speak very clearly”.*

El post-cuestionario permitió recabar información respecto al tiempo dedicado al proyecto, así como la valoración por parte de los estudiantes del desarrollo de diferentes competencias lingüísticas y no lingüísticas, como muestran los gráficos a continuación. En primer lugar, cabe destacar que los alumnos tuvieron un alto nivel de dedicación al proyecto. El tiempo medio invertido por cada grupo para el desarrollo de todas las actividades fue de 17,75 horas, de las que 10,45 correspondieron al relato digital y las horas restantes, a otras actividades incluidas en el proyecto, como ilustra la Figura 1. En el aula se trabajó durante 9,5 horas en el relato digital, por lo que el tiempo dedicado por los alumnos fuera del aula fue de 8,25 horas. Además, se dedicaron 5 horas a las presentaciones finales.



**Figura 8.5.** Horas de trabajo invertidas por los estudiantes en cada una de las actividades.

A continuación, se les pidió a los alumnos que valorasen el desarrollo de diferentes destrezas y habilidades de tipo lingüístico. En las diferentes actividades que

compusieron el proyecto, se trabajaron 5 destrezas y habilidades lingüísticas básicas – expresión y comprensión oral y escrita, y uso del inglés (esto es, gramática y vocabulario)- y se desarrollaron diferentes competencias genéricas y específicas. La figura siguiente ilustra la percepción del aprendizaje por parte del alumno en cada una de estas competencias, una vez finalizado el proyecto:



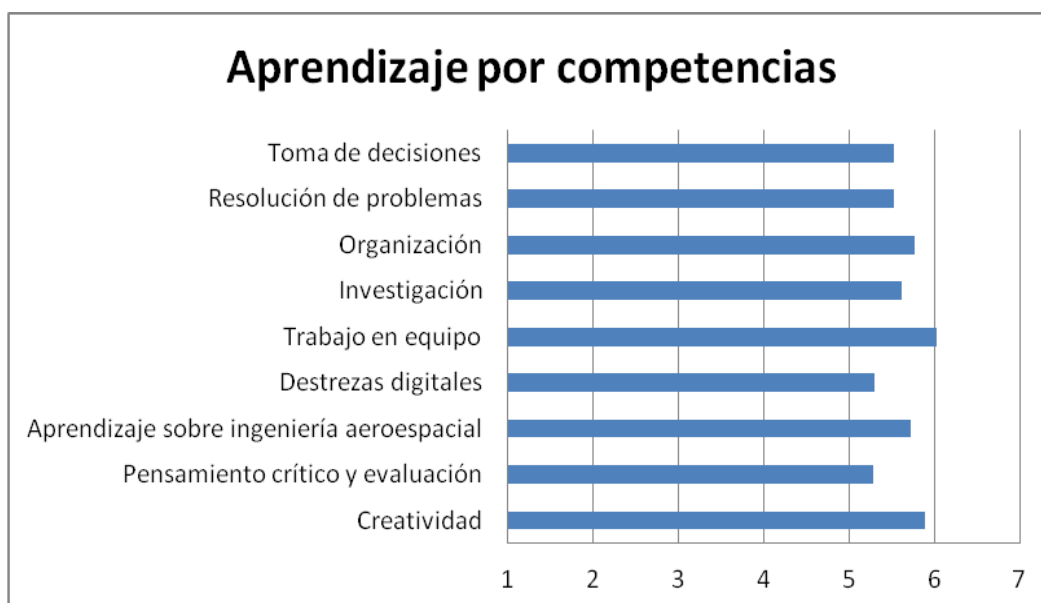
**Figura 8.6.** Resultados del aprendizaje por destrezas lingüísticas.

Como se observa en la figura anterior, tras una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, los estudiantes concluyeron que el proyecto contribuyó de forma positiva al desarrollo de diversas habilidades lingüísticas. Cabe destacar la práctica y desarrollo de las destrezas de comprensión oral, ejercitadas a través del visionado de los vídeos explicativos *Polimedia* y los relatos digitales -en la práctica previa- y de los relatos de los compañeros -a través del foro-; la búsqueda de información; la grabación de su propio relato; la interacción con los compañeros; y la realización de las exposiciones orales. En segundo lugar, la expresión oral se puso en práctica durante la grabación del relato digital y en las presentaciones finales. Por su parte, las destrezas de expresión escrita se desarrollaron principalmente durante la redacción del guión, y a través de la escritura de los comentarios en el foro. Finalmente, la comprensión escrita se puso en práctica principalmente en la búsqueda de información, y a través de la lectura de los comentarios en el foro. En cada una de estas etapas, además, se propiciaron



numerosas oportunidades para la práctica y adquisición de estructuras gramaticales, así como de vocabulario.

En relación a las competencias genéricas no lingüísticas, tal y como muestra la figura siguiente, a basada en las respuestas de los alumnos en el post-cuestionario, éstos valoraron principalmente el desarrollo del trabajo colaborativo y de la creatividad a lo largo de todo el proceso de creación, desde la concepción del guión y la elaboración digital hasta la presentación oral. También se cumplió el objetivo de ampliar sus conocimientos relativos al campo específico de la ingeniería aeronáutica. Además, se valoró positivamente el trabajo y la puesta en práctica de habilidades de investigación, de organización, de toma de decisiones y de resolución de problemas, así como de las habilidades digitales y del pensamiento crítico, junto con la reflexión a través actividades de evaluación.



**Figura 8.7.** Resultados de aprendizaje por competencias genéricas.

El principal reto que hubo que enfrentar durante el transcurso del proyecto tuvo que ver con el hecho de que uno de los grupos que inicialmente era de cuatro alumnos se fraccionó, debido a que tan solo dos de los componentes de dicho grupo

mostraron interés en el proyecto y en entregar las distintas actividades en los plazos establecidos. Esto llevó al grupo a decidir repartir las diferentes tareas entre cada uno de los miembros del grupo y entregarlas de forma individual, lo cual supuso un fracaso en la gestión de la negociación, lo cual tuvo como resultado un relato digital, un diario de reflexión y una presentación oral sin cohesión. Ello tuvo su reflejo en la evaluación, tanto de la profesora como de los demás compañeros, y también en la encuesta final, donde a la pregunta “¿Crees que todos los integrantes del grupo han trabajado por igual?”, los dos elementos discordantes contestaron 7/7, frente al 1/7 de los otros dos alumnos. Una medida de mejora surgida a raíz de este problema consistiría en adoptar otro tipo de evaluación donde cada alumno evalúe a los integrantes de su grupo, o incluso un tipo de evaluación en que sean los propios alumnos los que negocien y tengan que llegar a un acuerdo sobre si todos los miembros del grupo merecen la misma nota, o si cada uno merece una nota diferente que refleje su nivel de compromiso y sus contribuciones al grupo. De esta forma, quedarían reflejados por escrito los hechos expuestos oralmente y podrían ser tenidos aun más en cuenta a la hora de evaluar.

Tras el análisis de los resultados constatados por la profesora y las opiniones emitidas por los alumnos en las fichas de evaluación, se podría concluir que con el desarrollo de las diferentes actividades del proyecto se ejercitaron diferentes habilidades lingüísticas, como la comprensión y expresión orales y escrita, la gramática y el vocabulario, las habilidades comunicativas y su uso apropiado para un contexto determinado: un contexto técnico relativo a la ingeniería aeronáutica. Por otra parte, se pusieron en práctica otras competencias genéricas, como la resolución de problemas, la negociación, la reflexión y el pensamiento crítico, la autonomía, el trabajo en equipo, la creatividad y las competencias digitales. De este modo, se respondió de forma integral al nuevo paradigma de aprendizaje que conlleva la nueva situación educativa surgida a raíz del Plan Bolonia. Por otra parte, esta variedad de actividades, objetivos y habilidades, permitieron que su evaluación constituyese una valoración integral de diferentes contenidos conceptuales, procedimentales y de actitud.

Con el fin de constatar si las percepciones y actitudes de los estudiantes ante las diferentes tareas y recursos habían o no evolucionado a lo largo del curso, se realizó una comparativa entre los cuestionarios inicial y final mediante la prueba *t de student*. Para llevar a cabo esta comparativa empleamos el programa SPSS. En dicha prueba, las variables entre las cuales se apreciaron diferencias significativas al comparar el pre- y el post-cuestionario fueron 3: el interés de los estudiantes en realizar el proyecto, el cual fue en aumento a lo largo de la realización del mismo; los conocimientos adquiridos en cuanto al inglés técnico relativo a la ingeniería espacial en general a través del proyecto, los cuales aumentaron; y el aprendizaje de temas específicos relacionados con el campo de especialidad de los estudiantes, el cual también aumentó; tal y como muestra la tabla siguiente:

Variables	Pre-Cuestionario		Post-Cuestionario		Diferencias		
	Media	DE	Media	DE	Dif. Media	DE	Sig.
Interés	4,130	1,456	5,435	,992	-1,304	1,941	,004
Conocim.	4,435	1,441	5,217	1,166	-,783	1,783	,047
Temas	4,304	1,222	5,130	,968	-,826	1,230	,004
Experien.	4,609	1,500	5,174	1,114	-,565	1,805	,147
Ansiedad	3,913	1,703	4,565	1,409	-,652	2,102	,151
D. orales	4,522	1,648	5,130	1,254	-,609	2,251	,208
T. colab.	4,652	1,071	5,435	1,619	-,783	2,235	,107
D. digital.	5,217	1,085	5,565	1,199	-,348	1,799	,364

**Tabla 8.4.** Comparación entre las medias obtenidas en el pre- y en el post-cuestionario.

En cuanto al resto de variables: el nivel de experiencia en el uso de tecnologías; la ansiedad; el desarrollo de las destrezas orales; el desarrollo de destrezas de trabajo colaborativo; y el desarrollo de destrezas digitales; no se apreciaron diferencias significativas entre ellas. Sin embargo, hay que señalar que ello se debe a que las actitudes y percepciones iniciales de los estudiantes en relación a los diferentes recursos eran muy positivas, y se mantuvieron a lo largo del curso, tal y como se aprecia en la tabla anterior.

En lo que respecta a las categorías para las que los estudiantes tenían que escoger el relato digital ganador en cada caso, éstas fueron un total de once, las cuales

se incluyeron en la parte final del post-cuestionario. Las diferentes categorías, junto con los relatos ganadores en cada una de ellas, fueron:

- 1) Primer y segundo premio al mejor relato digital: “The Thin Black Line” y “End of Year Trip”.
- 2) Primer y segundo premio al mejor guión: “My Grandfather: the Path to Aviation” y “Genesis”.
- 3) Mejor banda sonora: “Space Survivors”.
- 4) Mejores imágenes: “The Thin Black Line”.
- 5) Primer y segundo premio a los mejores actores y actrices de voz: “Solar, Invisible and Supersonic Aircraft” y “Amelia: An Alternative Ending”.
- 6) Primer y segundo premio a los relatos digitales más originales: “Saint Martin’s Runway Accident” y “Do you Remember 9/11?”.
- 7) Primer y segundo premio al mejor *making-of*: “Amelia: An Alternative Ending” y “Gliders”.
- 8) Relato digital más emotivo: “Lokomotiv Yaroslavl Air Disaster”.
- 9) Mejor *log*: “Flight Plan: An Alternative Ending”.
- 10) Primer y segundo premio al relato digital más inspirador: “Future Jobs for a Student of Aerospace Engineering” y “The Future of Aviation”.
- 11) Relato mejor documentado: “Modern Airports”.

Esta votación fue una muy buena oportunidad para trabajar el aspecto reflexivo y el pensamiento crítico de los estudiantes, además de motivarlos a producir una gran cantidad de *input* y *output* escritos, practicando extensamente las destrezas de expresión escrita (al escribir sus comentarios y al responder a los de los compañeros) y de comprensión escrita (al leer los comentarios y opiniones de los compañeros). Por otro lado, la actividad de la votación contribuyó a crear en los estudiantes un

sentimiento de comunidad de aprendizaje en que los estudiantes se animaron unos a otros y se dieron consejos en un ambiente colaborativo.

Los relatos ganadores en la categoría de mejor relato digital fueron “The Thin Black Line” y “End of Year Trip”. El relato “The Thin Black Line”, cuya captura de pantalla se muestra en la figura 8.8, destacó por el gran esfuerzo dedicado por sus autores en hacer una narración audiovisual impecable de un conflicto bélico con mensaje pacifista y que invitaba a la reflexión mediante un efectivo guión, el uso de un simulador de vuelo y una muy acertada banda sonora, además de un montaje muy hollywoodiense, elementos todos ellos altamente valorados por los estudiantes a la hora de votar y de dejar sus comentarios en el foro. Dicho relato también resultó ganador en la categoría de mejores imágenes. El uso de un simulador de vuelo permitió a los autores de este relato reflejar escenas aéreas de gran precisión y realismo.



**Figura 8.8.** Captura de pantalla del relato “The Thin Black Line”.

En cuanto a “End of Year Trip” (figura 8.9), se trata de un relato con una trama simple pero muy del agrado de los estudiantes: un joven que fue víctima de acoso escolar decide vengarse secuestrando el avión en que viajaba junto con sus compañeros de clase. De este relato los estudiantes valoraron, en primer lugar, el hecho de que se mostraran partes del avión vistas en clase y, en segundo lugar, la

emocionante manera en que los autores narraron la historia. Otro de los elementos que recibió una puntuación alta fue la originalidad y el esfuerzo de tratar de presentar los hechos con la mayor verosimilitud posible, por ejemplo doblando a un presentador de informativos que daría la noticia del secuestro narrado en el relato. Los estudiantes también alabaron la acertada selección musical, que se adaptaba a los diferentes tipos de emoción que debía suscitar cada momento de la historia.



**Figura 8.9.** Captura de pantalla del relato “End of Year Trip”.

Los relatos ganadores en la categoría de “mejor guión” fueron “My Grandfather: the Path to Aviation” y “Genesis”. “My Grandfather: the Path to Aviation” (figura 8.10) es un relato de tipo autobiográfico que cuenta cómo la influencia del abuelo de uno de los alumnos a lo largo de toda su infancia y adolescencia (mediante diferentes regalos y explicaciones en relación con todo tipo de artefactos aéreos) fue decisiva en su determinación de convertirse en ingeniero aeroespacial. Los estudiantes valoraron la originalidad de la idea y de la manera en que fue narrada, la música, las imágenes y la entonación de los narradores.



**Figura 8.10.** Captura de pantalla del relato “My Gandfather: the Path to Aviation”.

Por su parte, “Genesis” (figura 8.11) es un original y complejo relato en que el universo habla en tercera persona, narrando su historia y su visión de la existencia y del comportamiento humano. Esta historia fue muy valorada por invitar a la reflexión, adoptar un punto de vista diferente y utilizar impresionantes imágenes. Las principales críticas recibidas fueron en cuanto a la complejidad de la narración y a la ausencia de música.



**Figura 8.11.** Captura de pantalla del relato “Genesis”.

El premio a la mejor banda sonora fue para el relato “Space Survivors” (figura 8.12), el cual narra una aventura espacial en que los estudiantes van explorando y

descubriendo los diferentes avances tecnológicos que han permitido la exploración espacial.



**Figura 8.12.** Captura de pantalla del relato “Space Survivors”.

Los estudiantes elegidos como mejores actores y actrices de voz fueron los autores de “Solar, Invisible and Supersonic Aircraft” (figura 8.13). Dicho relato fue publicado en el foro más de una semana antes de la fecha límite, por lo que sirvió de inspiración para los siguientes relatos, poniendo el listón muy alto. Los puntos fuertes de este relato fueron la clara dicción de los narradores todos ellos, estudiantes de intercambio Erasmus de países como Suecia, Alemania y Polonia; la originalidad y variedad de la narración, que se presentó a modo de diferentes micro-historias interconectadas: el monólogo de un piloto, el monólogo de un ingeniero aeroespacial, y el diálogo de dos estudiantes describiendo su experiencia tras un viaje. El aspecto más criticado fue la diferencia en el volumen de la voz entre narrador y narrador, y el no haber incluido música en el relato.





**Figura 8.13.** Captura de pantalla del relato “Solar, Supersonic and Invisible Aircraft”.

El segundo premio a los mejores actores de voz también fue otorgado a estudiantes extranjeros de intercambio, de Alemania, Suecia y Kazajistán, autores de “Amelia: An Alternative Ending” (figura 8.14). Los estudiantes expresaron su enhorabuena a los autores por su buena dicción, adecuada entonación y claridad de la narración y de los diálogos. El relato en sí contaba la historia de Amelia Earhart, la primera mujer en cruzar el Océano Atlántico en solitario, modificando el final de su misteriosa desaparición en 1937, junto con su compañero, durante un intento de dar la vuelta al mundo.



**Figura 8.14.** Captura de pantalla del relato “Amelia: An Alternative Ending”.

“Amelia: An Alternative Ending” (figura 8.15) también resultó ser el relato ganador del segundo premio en la categoría de “mejor *making-of*”, por haber explicado de una forma muy original, amena y entretenida el proceso de creación del relato digital, las dificultades encontradas y el modo de superarlas.

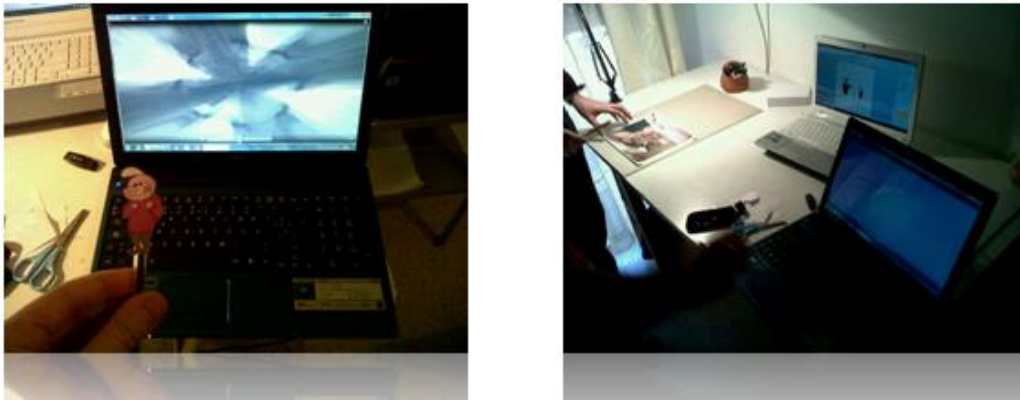


**Figura 8.15.** Captura de pantalla del *making-of* del relato “Amelia: An Alternative Ending”.

El primer premio en la categoría de “mejor *making-of*” correspondió a los autores del relato “Gliders” (figura 8.16). En él, los autores describieron de manera clara y sencilla el proceso de creación de su relato digital y los conocimientos adquiridos gracias al proyecto, no sólo en lo que a aprendizaje de inglés se refiere, sino también conocimientos de tipo técnico y especializado. Además, explicaron cómo se les ocurrió la original idea de utilizar muñecos de papel superpuestos en el vídeo, para darle a la historia un toque divertido y hacerla más llamativa, y describieron el modo en que llevaron a cabo dicha idea.

We had some difficulties with the format of the videos we had recorded because their format was .3gp and our software only accepted .avi and .mpeg formats, so we had to change the format of the video with an open source program called Format Factory.

- **Pictures.**



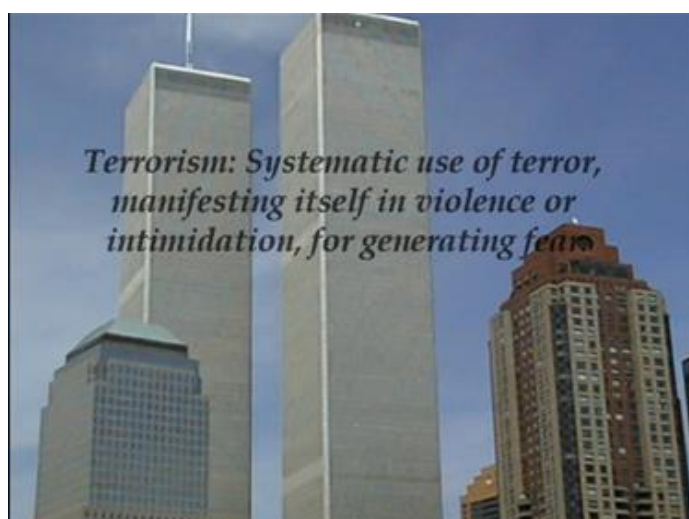
**Figura 8.16.** Captura de pantalla del *making-of* del relato “Gliders”.

El relato considerado el más original fue el de “Saint Martin’s Runway Accident” (figura 8.17), sobre el accidente ocurrido debido a la proximidad de una pista de aterrizaje a una playa en la isla de San Martín. De nuevo, los estudiantes valoraron el que los narradores proporcionasen diferentes puntos de vista: el del piloto, el de un pasajero superviviente y el de uno de los testigos que se encontraba en la playa, lo cual aportaba mayor dramatismo a la historia.



**Figura 8.17.** Captura de pantalla del relato “Saint Martin’s Runway Accident”.

El segundo relato más votado en la categoría de relato más original fue “Do you Remember 9/11” (figura 8.18). Este fascinante relato, de guión y montaje muy cuidados, y de enorme componente reflexivo, presentando a modo de documental e inspirado en el documental Fahrenheit 9/11, de Michael Moore, nos muestran una perspectiva diferente y muy crítica de los ataques terroristas que resultaron en la destrucción de las Torres Gemelas en Nueva York y en la muerte de miles de personas. El relato explora los motivos ocultos por los que el ataque del 11S resultaría beneficioso para el ex presidente Bush Jr. y sus aliados, pudiendo éstos estar detrás de lo ocurrido.



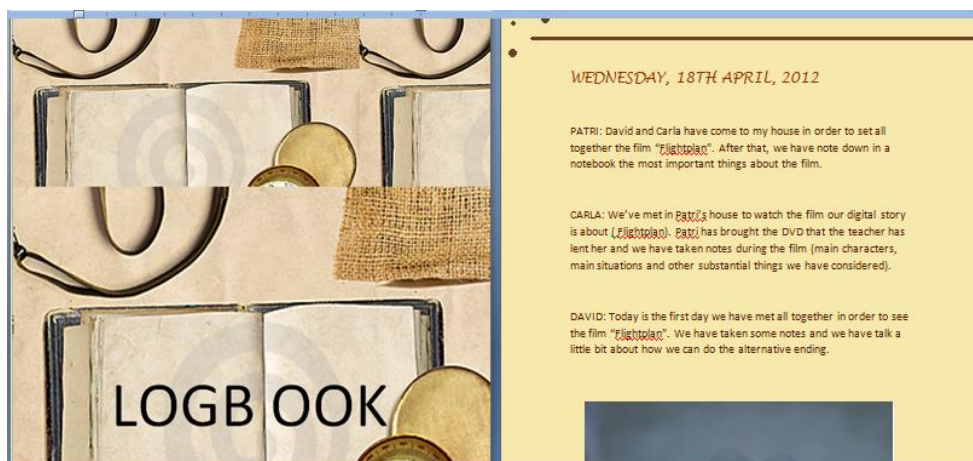
**Figura 8.18.** Captura de pantalla del relato “Do you Remember 9/11?”.

El relato digital más emotivo fue el titulado “Lokomotiv Yaroslavl Air Disaster” (figura 8.19), en que los componentes del grupo se ponían en la piel de uno de los supervivientes del trágico accidente aéreo de un equipo de hockey sobre hielo que les costó la vida a la gran mayoría de los pasajeros en Rusia. En este relato, tal y como señalaron los estudiantes, todos los componentes trabajaron a favor de la emotividad: la música, el tono de la voz, la elección del vocabulario, la velocidad de la narración y la selección de imágenes.



Figura 8.19. Captura de pantalla del relato “Lokomotiv Yaroslavl Air Disaster”.

El premio al mejor *log* o diario de actividades correspondió al relato “Flight Plan: An Alternative Ending” (figura 8.20). En este diario de reflexión los estudiantes recogieron de manera minuciosa los detalles referentes a las diferentes fases de creación de su relato digital, reflexionando acerca de su proceso de aprendizaje a través de las diferentes etapas, desde las fases iniciales de lluvia de ideas y elección del tema, hasta las fases finales de subir los diferentes archivos a la Web para así proporcionar a la profesora y a los demás estudiantes acceso a los mismos. Además de cuidar al máximo los detalles, los autores del *log* o diario de actividades también se preocuparon por la corrección lingüística y por la presentación. Además, mostraron un importante proceso de reflexión en relación al proyecto, una gran capacidad de resolver los problemas que se les fueron planteando y una gran predisposición a mejorar a lo largo de todo el proceso.



**Figura 8.20.** Captura de pantalla del *log* o diario de actividades correspondiente al relato “Flight Plan”.

Los dos relatos votados como los más inspiradores fueron “Future Jobs for a Student of Aerospace Engineering” y “The Future of Aviation”. El relato “Future Jobs for a Student of Aerospace Engineering” (figura 8.21), como su propio nombre indica, describía las diferentes opciones laborales de un recién graduado en ingeniería aeroespacial. La mayoría de los estudiantes afirmó haberse hecho más consciente, gracias hasta este relato, de que el abanico de posibilidades laborales a su alcance dentro de la profesión de ingeniero aeroespacial era mucho más amplio de lo que se imaginaban. Ello, junto al entusiasmo con que los narradores describían cada uno de los trabajos, propició una muy buena acogida del relato por parte de los estudiantes.



**Figura 8.21.** Captura de pantalla del relato “Future Jobs for a Student of Aerospace Engineering”.

También en el caso del relato digital “The Future of Aviation” (figura 8.22) una de las características más valoradas fue el que el relato mostrase a los estudiantes un gran número de posibilidades de la ingeniería aeronáutica que hasta entonces desconocían, lo que les llevó a entusiasmarse. Tal y como algunos estudiantes relataron, este vídeo fue un muy buen contrapunto del primer año de carrera, caracterizado por su dureza y por constar de asignaturas de tipo muy general e

instrumental, común a todas las ingenierías (matemáticas, física, dibujo técnico, etc.), lo cual a menudo les impide a los estudiantes aprender y explorar temas relacionados con su campo específico de interés dentro de la ingeniería. Por ello, los alumnos se mostraron muy satisfechos, pues el hecho de tener acceso a temas de interés en relación a la ingeniería aeroespacial a través de los diferentes relatos digitales y, especialmente, gracias a los dos relatos ganadores en la categoría de “relatos más inspiradores”, fue muy motivador.



**Figura 8.22.** Captura de pantalla del relato “The Future of Aviation”.

El relato mejor documentado, de acuerdo con los votos de los estudiantes, fue “Modern Airports” (figura 8.23). Para elaborar dicho relato, los alumnos tuvieron la idea de ir al aeropuerto de Valencia para realizar entrevistas y, de ese modo, conocer de primera mano las características específicas de los aeropuertos en la actualidad, en cuanto a instalaciones de aire y tierra, seguridad, logística, mantenimiento y control del tráfico aéreo.



**Figura 8.23.** Captura de pantalla del relato “Moden Airports”.

El certificado de agradecimiento que recibieron los ganadores en cada categoría se muestra a continuación (figura 8.24). Cabe destacar que todos los grupos resultaron ganadores en al menos una de las categorías, con lo que todos los estudiantes vieron recompensados su dedicación y esfuerzo dedicados al proyecto.



**Figura 8.24.** Certificado para los ganadores en la categoría de “mejor relato digital”.



## Capítulo 9:

### Estudio empírico 3 (E3): El uso del relato digital en la asignatura de “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”

---







## **9. ESTUDIO EMPÍRICO 3: EL USO DEL RELATO DIGITAL EN LA ASIGNATURA DE “INGLÉS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA”**

### **9.1 Características generales de la asignatura “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”**

Este estudio empírico, el estudio empírico 3 (E3) tiene que ver con el proyecto “Creating your own digital story”, que fue llevado a cabo durante el 2º cuatrimestre del curso 2011-12, en el Departamento de Lingüística Aplicada (DLA) de la UPV. Los pasos seguidos para la realización del proyecto fueron los mismos que en el estudio empírico 2 en relación al uso del relato digital para estudiantes de ingeniería aeroespacial: rellenar una encuesta inicial (ver anexo 6) y otra final (ver anexo 7); aprender conceptos básicos en relación al relato digital y ver ejemplos mediante la realización de una *WebQuest*; ver los vídeos *Polimedia* con información referente al proyecto y a los pasos a seguir; tomar decisiones acerca de los diferentes elementos del relato digital: tema, argumento, programas y elementos multimedia, entre otros; compartir los relatos digitales a través del EVA *PoliformaT*; acceder al foro de *PoliformaT* para comentar los relatos de los compañeros y para responder a los comentarios recibidos; escribir un diario de reflexión; y preparar y presentar el “cómo se hizo” (*making-of*) oralmente ante los compañeros.

La asignatura en la cual se llevó a cabo este proyecto de relato digital para el desarrollo de destrezas lingüísticas generales en lengua inglesa fue cursada por 25 estudiantes de la UPV durante el 2º semestre del curso 2011-12, de entre los cuales 23 respondieron a los cuestionarios analizados en el estudio empírico descrito a continuación. Dicha asignatura de libre elección y de 4,5 créditos ECTS, denominada “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”, pretende, tal y como se desprende de la guía docente (ver anexo digital 8), contribuir a mejorar los conocimientos de la lengua inglesa en temáticas relacionadas con las titulaciones de la UPV. Además, se basa, fundamentalmente, en la práctica de la comprensión y la expresión oral en inglés. En ella se desarrollan las destrezas lingüísticas a través de estrategias interpretativas y productivas para resolver situaciones comunicativas relacionadas con situaciones tales como estancias en países de habla inglesa (o bien en países en los que se utiliza el inglés como idioma vehicular). Esta asignatura está especialmente diseñada para ayudar a estudiantes de la UPV a poder realizar dichas estancias de intercambio académico o de tipo laboral en alguna de las universidades o instituciones con las que dicha institución tiene suscrito un convenio bilateral.

Las competencias no lingüísticas que pretenden desarrollarse gracias a la asignatura son de tres tipos básicos: instrumentales (habilidades de gestión de la información, toma de decisiones, conocimientos de un segundo idioma); interpersonales (habilidades interpersonales generales, apreciación de la diversidad y de la multiculturalidad, habilidad de desenvolverse en un contexto internacional); y sistémicas (conocimiento de culturas y costumbres de otros países). La siguiente tabla muestra un resumen de dichas competencias, junto con el nivel deseado en cada una de ellas:

Materia	Competencia	Nivel
<b><i>Instrumentales.</i></b>	Habilidades de gestión de la información.	Necesaria (2).
<b><i>Instrumentales.</i></b>	Toma de decisiones.	Indispensable (1).
<b><i>Instrumentales.</i></b>	Conocimiento de un segundo lenguaje.	Recomendable (4).
<b><i>Interpersonales.</i></b>	Habilidades interpersonales.	Necesaria (2).
<b><i>Interpersonales.</i></b>	Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.	Conveniente (3).
<b><i>Interpersonales.</i></b>	Habilidad de trabajar en un contexto internacional.	Recomendable (4).
<b><i>Sistémicas.</i></b>	Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.	Conveniente (3).

**Tabla 9.1.** Competencias y nivel de cada una de ellas para la asignatura de “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

En cuanto a las competencias de carácter lingüístico, éstas se corresponden con las destrezas básicas de expresión y comprensión oral y escrita, así como de gramática y de vocabulario. El nivel de partida recomendado a la hora de cursar la asignatura, para así poder obtener el máximo rendimiento en la misma, es el nivel B2 del MCERL.

Por su parte, las unidades didácticas giran en torno a la preparación y práctica de situaciones y necesidades reales que se les plantean o se les plantearán a los estudiantes a la hora de irse al extranjero por motivos de estudios, prácticas laborales o trabajo remunerado. Así, las unidades tienen que ver con establecer contactos con la institución receptora en el extranjero, redactar un currículum vitae en inglés, realizar una entrevista personal, buscar y recopilar información importante respecto a la posible estadía fuera del país de origen de los estudiantes, explicar y difundir la

información encontrada del modo adecuado, escoger la intuición de acogida, ponerse en contacto con la institución o empresa de acogida, presentar información en público, mantener una conversación telefónica, preparar y buscar información relativas al planeamiento de un viaje, organizar el itinerario, preguntar direcciones y utilizar el transporte público, conocer las diferencias culturales, y desarrollar la competencia intercultural para desenvolverse adecuadamente en un contexto nuevo. El reparto general de la carga horaria por unidades didácticas se muestra en la siguiente tabla:

Unidad didáctica	Horas trabajo Presencial	Horas trabajo no Presencial
<i>Making contacts.</i>	3	4,5
<i>Writing a curriculum vitae.</i>	3	4,5
<i>Attending a personal interview.</i>	3	4,5
<i>Seeking and gathering relevant information.</i>	3	4,5
<i>Explaining and describing information found.</i>	3	4,5
<i>Choosing the most appropriate university.</i>	3	4,5
<i>Getting in touch with host universities.</i>	3	4,5
<i>Speaking on the telephone.</i>	3	4,5
<i>Preparing and enquiring about travel arrangements.</i>	3	4,5
<i>Organising travel itinerary.</i>	3	4,5
<i>Asking for directions and using public transport.</i>	3	4,5
<i>Becoming acquainted with cultural differences.</i>	3	4,5
<i>Presenting information in public.</i>	3	4,5
<i>Developing intercultural awareness.</i>	3	4,5
<i>Personal interview.</i>	3	4,5
<b>Total horas:</b>	<b>45</b>	<b>67,5</b>

**Tabla 9.2.** Reparto de horas por unidades didácticas de la asignatura “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

En lo que a metodología didáctica se refiere, las tareas se dividen de acuerdo con las unidades didácticas, las cuales están, a menudo, interconectadas. De este modo, los estudiantes comienzan seleccionando la institución con la cual les gustaría hacer el intercambio, teniendo en cuenta los convenios suscritos entre la UPV y otras instituciones extranjeras. Para ello, los estudiantes deben, en primer lugar, recopilar la información referida a la institución de acogida, establecer contacto por escrito con la misma, y solicitar toda la información y documentación necesarias para iniciar la estancia. Seguidamente, habrán de practicar aquellas destrezas comunicativas que permitan afrontar la estancia en el extranjero de la mejor manera posible, obteniendo el máximo provecho tanto a nivel de académico o profesional, como de relaciones sociales, aprendizaje y adaptación en cuanto a costumbres, conocimiento cultural, etc. Por último, se llevan a cabo una serie de actividades (incluidas el proyecto de relato digital) y de presentaciones orales que sirvan para explorar más a fondo la temática abordada en clase, así como para afianzar la práctica oral y escrita del inglés, y el desarrollo de una serie de competencias, incluyendo las competencias digitales y de trabajo en equipo.

La carga horaria presencial se reparte entre las diversas actividades realizadas en el aula: clases magistrales en las que la profesora expone una serie de contenidos (incluyendo demostraciones), de un total de 10 horas; trabajo en grupo, en sesiones supervisadas en que los estudiantes trabajan de manera colaborativa y reciben la ayuda y guía de la profesora cuando es necesario, con un total de 20 horas; aprendizaje basado en problemas, un total de 6 horas en que los estudiantes, partiendo de situaciones y de problemas reales, aprenden a buscar la información necesaria para comprender dichos problemas y obtener soluciones, todo ello bajo la supervisión de la profesora, que asume el papel de facilitadora; periodo de 6 horas de supervisión y de comunicación, en el que la profesora proporciona instrucción con el fin de repasar los contenidos tratados y de discutir los materiales y temas presentados en clase, mientras que los alumnos pueden expresar sus opiniones, dudas y comentarios oralmente y a través del foro de la asignatura, disponiendo para ello de 6 horas del tiempo total de clase; 3 horas de actividades de evaluación, que consisten en el conjunto de pruebas escritas, orales, prácticas, proyectos, trabajos, etc. utilizados para realizar la evaluación



del progreso del estudiante. La carga horaria total en este grupo corresponde a 45 horas.

En cuanto a las actividades de trabajo autónomo no presencial, la carga horaria de éstas asciende a un total de 45 horas, repartidas entre las actividades correspondientes a completar los diferentes proyectos y tareas de trabajos teóricos, con un total de 12,5 horas, como son la preparación de trabajos y materiales para exponer o entregar en clase; 20 horas de trabajos prácticos, como son la preparación de actividades, trabajos o materiales para exponer o entregar en las clases prácticas; 10 horas de estudio teórico; 15 horas de estudio práctico; 10 horas de trabajo virtual, dentro de una metodología basada en el trabajo colaborativo que parte de un espacio virtual, diseñado por la profesora y de acceso restringido, en el que compartir los diversos documentos y elementos audiovisuales creados por el grupo, pudiendo también trabajar sobre ellos de manera simultánea, agregar otros nuevos, comunicarse de forma síncrona y asíncrona, y participar en las discusiones con los demás estudiantes a través del foro. De este modo, el número total de horas de trabajo autónomo corresponde a un total de 67,5 horas.

Po último, el modo de evaluación de los estudiantes que cursan la asignatura se basa en un examen oral sobre temas tratados en clase; un portafolio virtual en que los estudiantes recopilen las tareas, actividades y proyectos llevados a cabo, tanto de manera individual como de grupo; y la observación de clase, que corresponde a aspectos relacionados con la recogida sistemática de datos en el propio contexto de aprendizaje, tales como la participación, la ejecución de tareas, prácticas, etc.

### **9.2 Metodología del estudio empírico 3**

El proyecto “Creating you own digital story” se llevó a cabo con 23 de los 25 estudiantes que cursaron la asignatura “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita” durante el segundo semestre del año académico 2011-12, en el DLA de la UPV. Por ser ésta una asignatura de libre elección del plan anterior al Proceso de Bolonia, generalmente cursada por alumnos que necesitan obtener dichos créditos para concluir sus estudios, el nivel de los estudiantes fue muy variado, oscilando entre A2 y

B2, de acuerdo con el MCERL, en lugar de tener todos los estudiantes el nivel B2 deseable para cursar esta asignatura en óptimas condiciones. El perfil de los alumnos fue muy variado, habiendo en la clase estudiantes de grado de diversas edades y especialidades de ingeniería: del diseño, química, mecánica, eléctrica, aeroespacial, etc.

“Creating you own digital story” constó de diversas actividades que giraban en torno a la creación de un relato digital sobre temas vistos en clase en relación a la preparación de una estancia en una institución de un país de habla inglesa, mediante un intercambio académico o de tipo profesional. A través de las diferentes actividades del proyecto, se cumplieron los diferentes objetivos recogidos en la guía docente. Las actividades que los estudiantes tuvieron que completar fueron similares a las expuestas en el estudio empírico 2:

- 1) Práctica introductoria relacionada con el concepto y la metodología para la creación de relatos digitales, a modo de *WebQuest*, incluyendo el visionado de vídeos explicativos *Polimedia* referentes al proyecto, así como de otros vídeos y ejemplos disponibles en la Web.
- 2) Creación de un relato digital, mediante una lluvia de ideas, elección del tema, redacción del guión e introducción de las correcciones pertinentes, selección de los recursos multimedia, montaje del vídeo, grabación y sincronización de la voz, entre otras actividades.
- 3) Redacción de un *log* o diario de reflexión.
- 4) Presentación oral del proceso creativo y del “cómo se hizo”, basándose en la información incluida en el diario de reflexión.
- 5) Visionado de los relatos digitales creados por los compañeros.
- 6) Conversaciones en el foro de *PoliformaT*, en referencia a los diferentes relatos digitales.
- 7) Valoración del trabajo de los compañeros (tanto en cuanto al relato digital como al “cómo se hizo”) a través de fichas de evaluación que, una vez rellenas, los estudiantes han de subir a su carpeta virtual.

8) Encuestas sobre expectativas, antes de realizar la actividad; y sobre los resultados, autoevaluación en cuanto a las competencias desarrolladas y nivel de satisfacción general respecto a la actividad.

El proyecto se presentó a los alumnos mediante una práctica alojada en apartado “Recursos” de *PoliformaT*, a modo de *WebQuest*. En ella se exponían los objetivos de la actividad y la forma de evaluación. Uno de los objetivos de la *WebQuest* era hacer que los estudiantes, trabajando de manera autónoma y colaborativa, se familiarizasen con la idea de relato digital, los tipos de relatos digitales que hay, etc. mediante la búsqueda de información en la Web, y el visionado de vídeos explicativos y de ejemplos de relatos digitales. Por otro lado, la realización de la *WebQuest* sirvió para que los estudiantes comenzaran a conocer a sus compañeros de grupo y su modo de trabajar, así como para decidir el papel de cada uno de los miembros del grupo. Se les dio a los estudiantes libertad para buscar información en recursos adicionales escogidos por ellos mismos, siempre citando las fuentes, una vez hecho lo cual podrían pasar a reflejar sus primeras impresiones en el *log* o diario de reflexión.

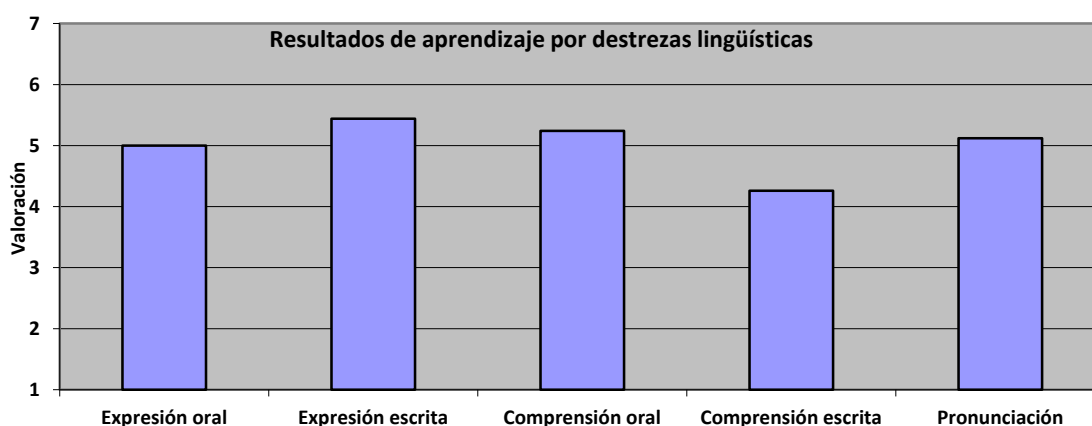
Los datos relativos al proyecto y al cumplimiento de los diferentes objetivos fueron recopilados a través del cuestionario final, similar al cuestionario que rellenaron los estudiantes en el estudio empírico 2: 63 preguntas, divididas en cinco secciones:

- 1) Datos personales básicos (titulación, edad y género).
- 2) Valoración global - en una escala *Likert* de 7 puntos - de cada una de las actividades del proyecto, principalmente en relación al desarrollo de diferentes habilidades y competencias y al nivel de motivación proporcionado por cada una de ellas.
- 3) Desglose del número de horas dedicadas a completar cada una de las actividades del proyecto.
- 4) Votación de los mejores relatos en diferentes categorías (mejor relato digital, guión, música, imágenes, efectos especiales y actores de voz; originalidad; presentación oral; y contenido emocional).

- 5) Preguntas abiertas a modo de afirmaciones en relación al proyecto, que los estudiantes debían completar.

### **9.3 Resultados del estudio empírico 3 y discusión**

Las principales destrezas y competencias desarrolladas a través del proyecto “Creating your own digital story” de la asignatura de “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita” fueron tanto de tipo lingüístico como no lingüístico. Dentro de las competencias no lingüísticas destacaron las digitales, de investigación, organizacionales, de trabajo colaborativo, interpersonales, de presentación en público, de resolución de problemas y de pensamiento crítico. Por su parte, las principales destrezas lingüísticas desarrolladas fueron de comprensión y expresión orales y escritas, gramática, vocabulario y pronunciación. A menudo, para completar las actividades, era necesario combinar una serie de destrezas, con lo que dichas destrezas se practicaron de manera interconectada. La autoevaluación del desarrollo de las diferentes destrezas por parte de los estudiantes vino de la mano de las respuestas de cada uno de ellos a las diferentes preguntas del cuestionario final en relación a las mismas. La figura 9.1 ilustra la percepción del aprendizaje por parte de los estudiantes en relación a cada una de estas destrezas, una vez finalizado el proyecto:



**Figura 9.1.** Resultados de aprendizaje por destrezas lingüísticas.

Como se observa en la figura anterior, tras una reflexión sobre el proceso de aprendizaje, los estudiantes concluyeron que la actividad contribuyó de forma positiva al desarrollo de diversas destrezas y habilidades lingüísticas, con valores que en todos los casos estuvieron por encima de 4 en una escala *Likert* de 7 puntos. Las destrezas de lectura y escritura fueron desarrolladas principalmente a través de las siguientes actividades: *WebQuest*, redacción del guión, grabación y sincronización de la narración, redacción del diario de reflexión, uso del foro, evaluación de los relatos digitales y de las presentaciones orales de los compañeros mediante las fichas de evaluación, y cuestionarios inicial y final. Por su parte, las destrezas de comprensión y de expresión oral se desarrollaron a través de la *WebQuest*, del trabajo colaborativo por grupos – siendo el inglés la lengua vehicular-, grabación y revisión del relato digital, visionado de los relatos digitales de los compañeros y de los vídeos explicativos y de ejemplos en relación al proyecto, visionado de los vídeos *Polimedia* en relación al proyecto y presentación oral del “cómo se hizo”. Además, las diferentes actividades contribuyeron a la adquisición y práctica de diversas estructuras gramaticales, así como de vocabulario general y especializado.

Cada una de estas actividades fue evaluada de forma independiente y contó con la participación activa de los alumnos, que trabajaron en grupos de entre 2 y 4 estudiantes. El tiempo medio invertido por cada grupo fuera del aula para la realización de todas las actividades fue de 13, 4 horas, de las que 8 correspondieron al relato digital y, las 4,4 restantes, a otras actividades incluidas en el proyecto. A estas horas hay que sumar las 20 horas de clase dedicadas al proyecto.

En cuanto a las destrezas no lingüísticas desarrolladas mediante la realización de las diferentes actividades de que constó el proyecto, éstas fueron principalmente: de investigación, de reflexión, organización, digitales, de presentación, interpersonales, colaborativas, de hablar en público, de resolución de problemas y de pensamiento crítico, además de la autonomía y la creatividad. La tabla siguiente esquematiza la destreza o conjunto de destrezas y competencias desarrolladas por cada una de las actividades. Debido a que a menudo las destrezas y competencias están interrelacionadas y una misma actividad puede contribuir al desarrollo y a la práctica

de muchas de ellas, en la tabla 9.3 se muestran solo las destrezas y competencias principales no lingüísticas desarrolladas a través de las diferentes actividades:

Destrezas y competencias	Actividades y descripción
<b>Destrezas de reflexión, de evaluación y de pensamiento crítico</b>	<p><b>WebQuest:</b> formar ideas y opiniones propias respecto al relato digital, en qué consiste, qué tipos hay, etc.</p> <p><b>Making-of:</b> reflexionar acerca de lo aprendido, acerca de los resultados del proyecto, de las dificultades encontradas y el modo de solucionarlas.</p> <p><b>Encuestas:</b> reflexionar acerca de diferentes conceptos y actividades entorno al relato digital.</p> <p><b>Creación del relato digital:</b> tomar decisiones acerca de los relatos digitales (tema, argumento, guión, programas y elementos multimedia que pueden emplearse).</p> <p><b>WebQuest:</b> analizar y seleccionar la información pertinente y tomar las decisiones oportunas.</p> <p><b>Fichas de evaluación</b> (de los relatos digitales y de las presentaciones orales), <b>log (diario de reflexión)</b> y <b>foro:</b> ser capaces de evaluar y criticar constructivamente el trabajo propio y el de los compañeros.</p>
<b>Destrezas de investigación</b>	<b>WebQuest:</b> analizar y seleccionar la información pertinente.
<b>Destrezas de organización</b>	<b>Calendario y log (diario de reflexión):</b> organizar el tiempo dedicado a cada una de las actividades, el papel de cada uno de los miembros del grupo, los materiales y el modo de presentación.
<b>Competencias digitales o tecnológicas</b>	<b>Webquest</b> y <b>creación del relato digital:</b> aprender a usar diversas herramientas y elementos multimedia, como programas de grabación de voz, grabación y edición de vídeo, y presentación de diapositivas. Aprender a evaluar de manera crítica las diferentes herramientas y elementos multimedia necesarios para realizar cada una de las actividades del proyecto.
<b>Destrezas de presentación</b>	<b>Creación del relato digital y preparación de la presentación del making-of:</b> decidir la mejor manera de presentar una historia a los oyentes.
<b>Destrezas interpersonales y de trabajo colaborativo</b>	<p><b>WebQuest:</b> trabajar colaborativamente para completar las diferentes tareas.</p> <p><b>Creación del relato digital:</b> trabajar colaborativamente dentro de un grupo y determinar los papeles individuales de cada uno de los miembros del grupo.</p> <p><b>Foro:</b> compartir los relatos digitales y establecer conversaciones respecto a los mismos, comentando las historias de los compañeros y respondiendo a las dudas y comentarios recibidos.</p>
<b>Destrezas de resolución de problemas</b>	<b>Todas las actividades:</b> aprender a tomar decisiones y a superar los obstáculos y dificultades planteadas por cada una de las actividades del proyecto, desde el inicio hasta el final.
<b>Destrezas de hablar en público</b>	<b>Presentación oral del making-of:</b> aprender a presentar el trabajo realizado de manera oral ante los compañeros, teniendo en cuenta aspectos tales como el control de la voz, el lenguaje corporal, la pronunciación, etc.
<b>Creatividad.</b>	Todas las actividades, en mayor o menor grado.

**Tabla 9.3.** Destrezas y habilidades no lingüísticas desarrolladas y practicadas a través de las diferentes actividades.

Tal y como muestra esta tabla, cada una de las actividades del proyecto sirvió para desarrollar y poner en práctica diferentes habilidades y destrezas no lingüísticas. El cuestionario final permitió conocer las valoraciones de los estudiantes en lo relativo al desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas y no lingüísticas. Así, mediante dicho cuestionario, los estudiantes valoraron, en primer lugar, la efectividad del proyecto a la hora de demostrar sus conocimientos y aprender sobre diferentes temas; el grado de cumplimiento de sus expectativas iniciales; cuán motivador les resultó el proyecto; y el grado de ansiedad producido por el mismo. El siguiente gráfico (figura 9.2) muestra la valoración de los estudiantes respecto a los aspectos anteriormente mencionados:

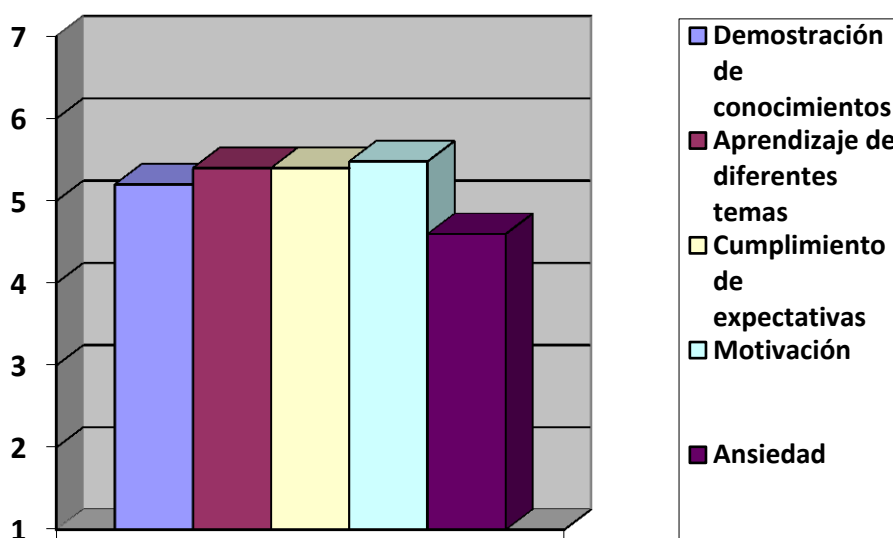
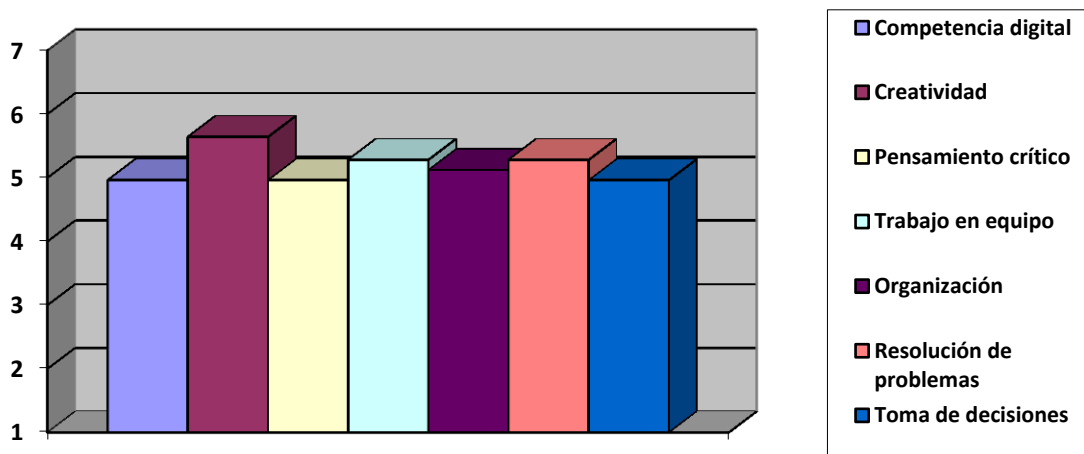


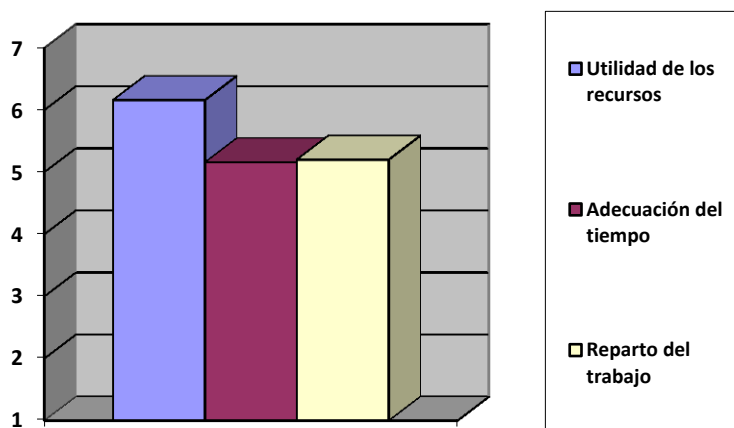
Figura 9.2. Valoración en cuanto a motivación, expectativas, aprendizaje y conocimientos.

Por otro lado, los estudiantes también valoraron el proyecto en lo referente al desarrollo de sus destrezas digitales o tecnológicas, su creatividad, su capacidad de reflexionar y pensar críticamente, su capacidad de trabajo en equipo, su capacidad de organización, sus destrezas de resolución de problemas y sus habilidades a la hora de tomar decisiones, tal y como muestra la figura 9.3:



**Figura 9.3.** Valoración en cuanto al desarrollo de destrezas no lingüísticas.

Asimismo, se les pidió a los estudiantes que valorasen otros aspectos tales como el grado de utilidad de los recursos disponibles, el grado de adecuación del tiempo disponible para completar las diferentes tareas del proyecto, y si el reparto del volumen de trabajo entre los diferentes miembros del grupo había sido equitativo. Las respuestas de los estudiantes se muestran en el siguiente gráfico:



**Figura 9.4.** Valoración en cuanto a la utilidad de los recursos, la adecuación del tiempo disponible y el reparto del trabajo entre los miembros del grupo.

El siguiente apartado del cuestionario consistió en una serie de preguntas abiertas en que se les pidió a los estudiantes que completaran afirmaciones respecto a algo que les gustó del proyecto, algo que no les gustó, algo que añadirían o quitarían,



algo que aprendieron al hacer la actividad y al trabajar en grupos, dificultades que tuvieron que afrontar, etc., como muestran los siguientes ejemplos del modo en que fueron completadas las diferentes afirmaciones:

1) Something I LIKED about the project was...:

*... a lot of group work.*

*... having fun with my friends.*

*...improving my pronunciation.*

*...to record my voice speaking in English.*

*... The oral skills developed thanks to it.*

*... that it was fun and it allowed me to interact with my classmates.*

*...it is a different way to evaluate our work.*

*... it helped me to improve my writing and speaking in English.*

*... Now, I am aware of my pronunciation and how to improve it.*

2) Something I DIDN'T LIKE about the project was...

*... having to write a day-by-day log.*

*... my level of English.*

*... poor teamwork.*

*... evaluating my mates.*

*... speaking in front of the class.*

*... that it was very time consuming.*

*... there isn't anything I didn't like about it.*

*... not having enough time to complete the project because of our final exams.*

*... it requires more time than other activities.*

*... my bad pronunciation.*

*... the lack of clarity of some voices.*

*... the size of the groups.*

3) Something I would ADD to the project in order to improve it would be...

*... recording us making some scenes.*

*...smaller groups.*

*...there are very few things we can add. It's a very complete activity. We had to do the script, the making-of presentation and the digital story.*

*...a class on how to use the different software.*

*...videotaping people talking.*

*...Taking photos during the development of the work.*

*...more time.*

*...more time to do it.*

*... explanations about how to use the video editing software.*

*... longer stories.*

*... nothing.*

*... better examples of digital stories.*

4) Working in a team helped me to...

*... be more flexible.*

*...improve my English.*

*...share the responsibilities.*

*...improve friendships.*

*...learn the pronunciation of some words or phrases.*

*... develop my social and teamwork skills.*

*...compare ideas.*

*... learn to work together.*

*...collaborate with students from different degrees.*

*...improve my communication skills.*

*... improve my speaking skills.*

*... be patient.*

*... improve my English.*

*... Learn things from others.*

*... interact in English.*

*... learn to work together.*

5) Something I learnt while doing this project was...

*... how to use Windows Movie Maker.*

*... how to create an interesting story.*

*... how to use Proshow.*

*... how hard it is to create digital stories.*

*... how to work in a group.*

*... real stories I didn't know about.*

*... I improved my ability to speak in public in English.*

*...that doing a digital story is not as easy as it seems.*

*... to work as part of a team.*

*...interesting topics I didn't know.*

*... more vocabulary.*

6) A difficulty I encountered was.....

*... I didn't know how to make a digital video.*

*... pronunciation.*

*...to coordinate audio and video.*

*... deciding the topic.*

*... recording the voice-over.*

*... synchronizing voice, images...*

*... being able to express myself in English.*

*...the need to use free software and to learn about it in little time.*

*... not having enough time for the project because I had to study for my final exams.*

7) Concerning English learning, this activity can be considered as...

*... versatile.*

*... very good.*

*...good.*

*... good for oral and written English.*

*...not very productive.*

*...good for speaking.*

*...very important.*

*...useful enough.*

*...useful because you practice both listening and speaking.*

*...interesting.*

*... great.*

*... a good way to develop language skills.*

*... a great way to learn English and to become more creative.*

*... not satisfactory.*

*... very good.*

8) As far as the development of digital skills is concerned, this activity can be said to be...

*...useful.*

*... effective.*

*...difficult if you don't know how to use the programs.*

*...very useful.*

*...good to learn about video editing.*

*...a good way to enhance our abilities for video recording and editing.*

*...very interesting.*

*...entertaining.*

*...Productive. It has helped to learn how to use different programs to create digital videos.*

*...a good choice.*

9) With regards to critical thinking and assessment, this activity is...

*... useful.*

*...very useful.*

*... not very productive.*

*...hard to evaluate our classmates.*

*...difficult to evaluate.*

*... great.*

*...stimulating.*

*...a bit difficult because it is not related to our degrees.*

*... Good too. This part was easy.*

*...Very good.*

10) As for the reflection about the process, this activity can be said to be...

*... useful.*

*... you force yourself to learn new things.*

*...costly and difficult.*

*... long enough.*

*...useful to analyze the whole work.*

*...good.*

*...innovative.*

*...complex and varied.*

*...very useful.*

*...very helpful.*

*...difficult.*

*... a good and original idea that needs to be polished.*

*... weary.*

11) In my opinion, the forum was...

*... good to know what other people's opinions about the digital stories.*

*...useless.*

*...a good way to share information.*

*... good but I expected more stories.*

*...a good idea for communication.*

*...useful.*

*...important.*

*...a good place to share our videos.*

*...a good tool to work in class.*

*...helpful.*

*... original because you can practice with your classmates, and it is easier and more comfortable.*

12) My overall opinion about this activity is...

*... a very good activity.*

*... a complete activity for oral and written comprehension and expression.*

*...very interesting.*

*...very positive.*

*...I would have liked it more if we would have had more time.*

*...good to improve my English.*

*...very useful to improve our English and our capacity to organize work.*

*...it was a different and interesting activity.*

*...great.*

*...a different way to improve our English.*

*...it's a good activity, and someday we could make a film with the whole class.*

*... very positive to improve our pronunciation and writing skills.*

*... I would recommend it to other students.*

*... An important activity to learn pronunciation and teamwork.*

*... good.*

*... really useful.*

*... positive. I think it could be done on higher levels as well.*

*... a good way to improve some skills while having fun.*

*... it was a great activity.*

*... it doesn't seem an English activity so much as a mounting video work.*

*... a comprehensive oral and written comprehension and expression activity.*

Con el fin de constatar si las percepciones y actitudes de los estudiantes ante las diferentes tareas y recursos habían o no evolucionado a lo largo del curso, se realizó una comparativa entre los cuestionarios inicial y final mediante la prueba *t de student*, a través del programa SPSS. En dicha prueba, la variable que presentó diferencias significativas al comparar el pre- y el post-cuestionario fue la relativa al aprendizaje de



los diferentes temas específicos tratados en los relatos digitales, el cual aumentó considerablemente tras la realización del proyecto, tal y como se observa en la tabla siguiente:

Variables	Pre-Cuestionario		Post-Cuestionario		Diferencias		
	Media	DE	Media	DE	Dif. Media	DE	Sig.
Interés	5,048	1,361	5,286	,970	-,238	1,411	,281
Conocim.	4,810	1,486	5,024	,897	-,214	1,490	,357
Temas	5,048	1,413	5,715	1,251	-,668	1,918	,029
Experien.	3,667	1,618	3,667	1,618			
Ansiedad	4,571	1,382	4,786	1,523	-,214	1,957	,482
D. orales	5,500	1,018	5,476	1,330	,024	1,440	,915
T. colab.	5,881	1,087	6,095	,878	-,214	,976	,162
D. digital.	5,357	1,226	5,524	1,131	-,167	1,545	,488
Motivaci.	6,048	1,125	5,667	1,262	,381	1,561	,121

**Tabla 9.4.** Comparación entre las medias obtenidas en el pre-cuestionario y en el post-cuestionario.

En cuanto al resto de variables: el nivel de interés suscitado por el proyecto; el aumento de los conocimientos generales de los estudiantes; el nivel de experiencia en el uso de tecnologías; la ansiedad; el desarrollo de las destrezas orales; el desarrollo de destrezas de trabajo colaborativo; y el desarrollo de destrezas digitales; no se apreciaron diferencias significativas entre ellas. Sin embargo, tal y como ocurrió en el estudio empírico 2, hay que señalar que ello se debe a que las actitudes y percepciones iniciales de los estudiantes en relación a los diferentes recursos eran muy positivas, y se mantuvieron a lo largo del curso, tal y como se aprecia en la tabla anterior.

Por último, los estudiantes votaron los relatos digitales y las presentaciones orales de los compañeros en diferentes categorías, las cuales se les presentaron a los alumnos en la última sección del post-cuestionario. Las diferentes categorías, junto con los relatos digitales ganadores en cada una de ellas, fueron:

- 1) Primer y segundo premio al mejor Relato: “The Brooklyn Bridge” y “Living Abroad”.
- 2) Mejor guión: “Panic in the Caribbean Sea”.

- 3) Primer y segundo premio al mejor *making-of*: “Final Year Project” y “Living Abroad”.
- 4) Relato digital más inspirador: “Final Year Project”.
- 5) Mejor banda sonora: “Sundai’s Earthquake and Tsunami”.
- 6) Relato digital mejor documentado: “Transantarctic Expedition”

Tras la votación de los alumnos, el relato digital ganador en la categoría de mejor relato fue “The Brooklyn Bridge”, el cual contaba la dramática y sorprendente historia de la construcción de dicho puente neoyorkino, cuya captura de pantalla mostramos a continuación:



**Figura 9.5.** Captura de pantalla del relato digital “The Brooklyn Bridge”.

El segundo relato más votado por los propios estudiantes fue “Living Abroad”, muy pertinente y muy en consonancia con la asignatura, pues explica los sentimientos, impresiones e inquietudes iniciales de un estudiante que decide realizar un intercambio en el extranjero. La siguiente imagen es una captura de pantalla de dicho relato:



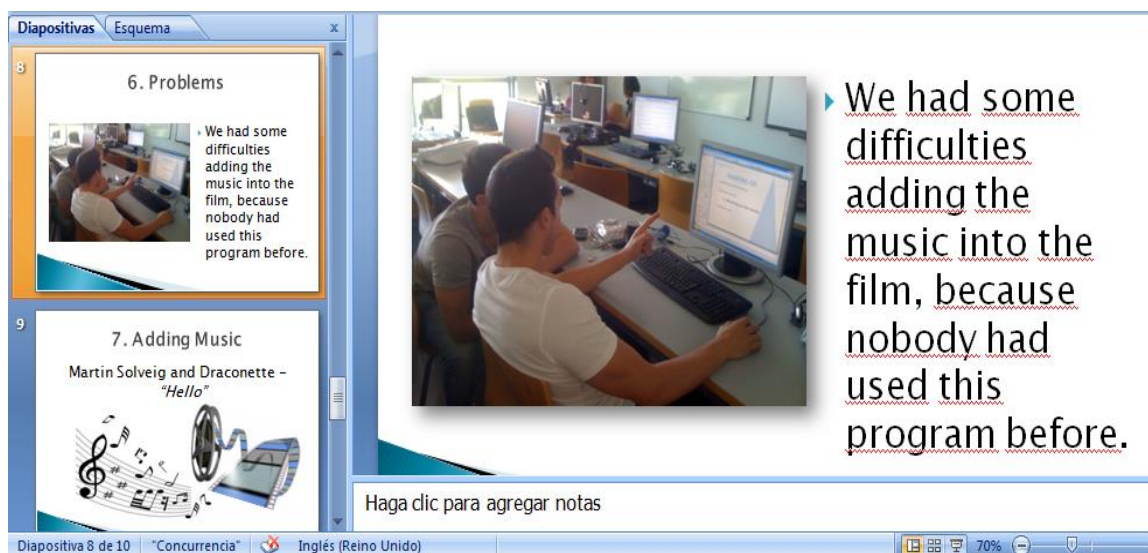
**Figura 9.6.** Captura de pantalla del relato digital “Living Abroad”.

El relato ganador en la categoría de mejor guión fue “Panic in the Caribbean Sea”, que narraba una emocionante historia de cómo un viaje de fin de curso al Caribe estuvo a punto de acabar en tragedia. Este relato, cuya captura de pantalla se muestra en la figura 9.7, combinó elementos reales (como el propio viaje de los estudiantes) con elementos de ficción (el ataque de un tiburón) y presentó la originalidad de incluir tomas falsas al final del relato:



**Figura 9.7.** Captura de pantalla del relato digital “Panic in the Caribbean Sea”.

Por su parte, los estudiantes eligieron como mejor presentación del *making-of* “Final Year Project”, que describió en detalle el proceso creativo, aportando la originalidad de mezclar pensamientos de los personajes con acciones y diálogo. De la presentación, los alumnos valoraron positivamente que en la descripción de cada uno de los pasos se incluyeran fotos y vídeos de los propios estudiantes trabajando, y también el hecho de que explicaran las diferentes dificultades encontradas y la manera en que resolvieron tales dificultades. Un ejemplo de ello es esta captura de pantalla, que muestra a los alumnos afrontando una de las dificultades encontradas en relación con cómo añadir música a un archivo que ya tenía imágenes, vídeo y audio, sin entorpecer la comprensión oral:



**Figura 9.8.** Captura de pantalla de la presentación del *making-of* del relato digital “Final Year Project”.

El segundo *making-of* más votado fue el de la presentación de “Living Abroad”, cuya captura de pantalla de la explicación del software usado se muestra a continuación:

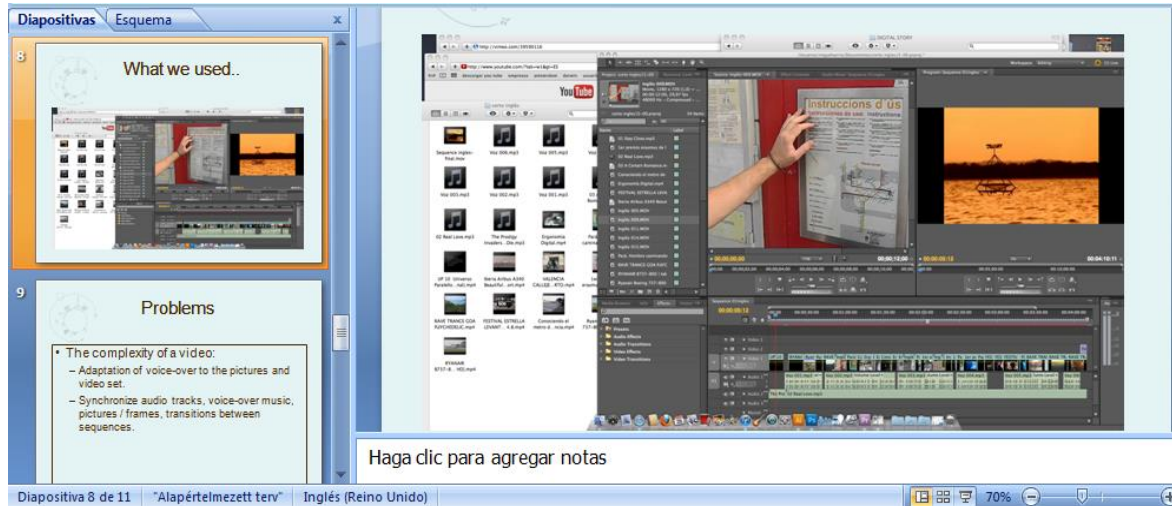


Figura 9.9. Captura de pantalla de la presentación del *making-of* del relato digital “Living Abroad”.

Las mejores imágenes, de acuerdo con los votos de los estudiantes, fueron las de “Fallas: the True Story”. En dicho relato, además de las imágenes, las cuáles gustaron mucho a los alumnos por recordarles los buenos momentos pasados durante las fiestas, otro de los elementos que los estudiantes valoraron positivamente fue el que los autores mostraran una visión diferente de las fallas, desde dentro, con la perspectiva del trabajo y del esfuerzo de la gente de las diferentes comisiones y casales para que todo salga bien durante la semana de Fallas en Valencia.



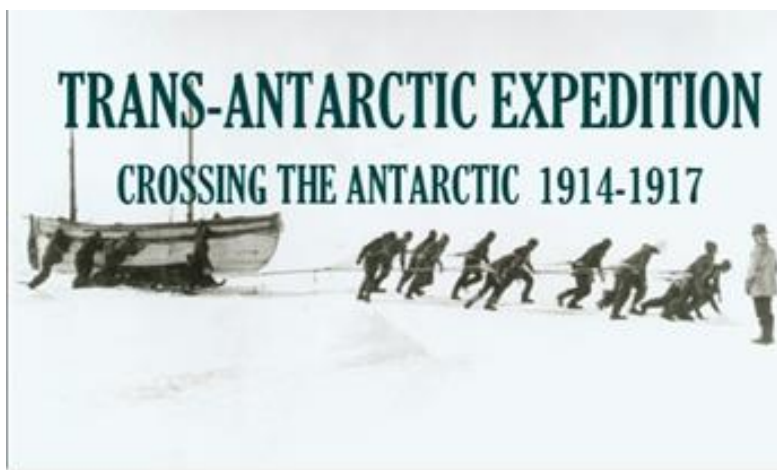
Figura 9.10. Captura de pantalla del relato “Fallas: the True Story”.

La mejor banda sonora, de acuerdo con el número de votos recibidos, fue la de “Sundai’s Earthquake and Tsunami”, cuyos efectos sonoros en relación al terremoto y al tsunami ocurridos en Japón fueron altamente valorados por los estudiantes. Dicho relato resultó ser también ganador en la categoría de mejores actores de voz, por haber sabido los componentes de este grupo expresar de manera certera todo el dramatismo de los hechos descritos. Por último, este relato fue también el más votado en la categoría de relato más conmovedor, por mostrar el dramatismo y los momentos de pánico vividos por los ciudadanos de esa localidad japonesa tras la catástrofe, mostrando testimonios de personas que fueron testigos de la tragedia:



**Figura 9.11.** Captura de pantalla del relato digital “Sundai’s Earthquake and Tsunami”.

El premio al relato mejor documentado lo recibió el relato titulado “Transantarctic Expedition”, que relataba la historia de una expedición a una de las regiones más frías e inhóspitas del planeta a principios del siglo XX. Debido a la gran cantidad de información proporcionada por la historia, los autores del relato decidieron incluir subtítulos, lo cual fue valorado muy positivamente por el resto de estudiantes.



**Figura 9.12.** Captura de pantalla del relato digital “Transantarctic Expedition”.

A raíz de los comentarios recibidos en el foro y, para tratar de compensar el esfuerzo del grupo autor del relato, se creó la categoría de relato más inspirador. El relato premiado en esta categoría fue “Final Year Project” (figura 9.13), muy valorado por los estudiantes por haber logrado un crear un relato muy interesante con un uso muy limitado de tecnología (los autores decidieron usar fotografías en lugar de vídeos) y por haber tratado una temática de gran importancia para los alumnos de esta asignatura, todos ellos estudiantes de último año de carreras científico-técnicas que habrán de defender un proyecto final de carrera para poder graduarse.



**Figura 9.13.** Captura de pantalla del relato digital “Final Year Project”.





## Conclusions

---







## CONCLUSIONS

This thesis has dealt with the processes of design and use of different multimedia resources for language teaching, learning and assessment of the B2 level of English (of the CEFR) in higher education contexts, focusing mainly in the process of development and implementation of a preparatory programme as well as other complementary resources in the technical-scientific context of the UPV. The preparatory and assessing programme *InGenio FCE Online Tester (Module 1 & Module 2)* is a resource of the *InGenio* LMS for the preparation of B2 level exams such as the FCE and, most specifically, its computerised version, CBFCE. As for the complementary multimedia resources, these are mainly *Polimedia* video recordings as well as other resources related to a project involving the creation of digital stories for English as a Foreign Language (EFL) and English for Specific Purposes (ESP). The role of the different resources within the *InGenio* system as well as in the wider context of the UPV has been explored.

In addition to unfolding the process of development of these materials as well as describing their different roles, the methodologies which guided their use have been developed and explored, following pedagogically and theoretically-sound principles. Following that, a description and an analysis of the outcomes of the different empirical

studies has been provided. The general objectives were achieved, as a theoretical framework for teaching, learning and assessing the B2 level of English (of the CEFR) by means of the use of ICT and self-made multimedia resources in the technical-scientific context of the UPV and in accordance with the guidelines of the Bologna Process has been provided; and different multimedia resources as well as methodologies of use have been developed, these also being adapted to the specific context of the UPV.

As for the specific objectives and the hypotheses, these were confirmed by the results of the empirical studies which were carried out successfully as part of the initial validation process of the aforementioned resource. In this way, the materials were rated positively by their users in terms of effectiveness regarding: the development of B2 level linguistic skills and competences as well as non-linguistic skills; and concerning the level of preparation for the different parts of the FCE and the CBFCE exams. Moreover, the students found the materials complete enough and motivating. In addition, they felt more confident about taking an official B2 level exam after using the materials. They also considered that the materials: fostered autonomous, peer-to-peer and collaborative learning, while encouraging reflection, critical thinking and the feeling of authorship. Consequently, it could be concluded that the *InGenio FCE Online Tester* is a suitable tool for developing linguistic and non-linguistic skills, as well as for the fulfilment of the goals set by the syllabi of different EFL and ESP subjects. As for the additional resources, these too can be seen as a suitable complement for learning which caters for the needs of those students who demand materials connected to their fields of specialisation.

The creation of the preparatory and evaluating programme *Tester*, designed within the *InGenio* LMS, is a good example of how ICT can be used for the benefit of language teaching, drawing on the many advantages that the constant technological advances offer nowadays and bearing in mind Warschauer's observation (in Arnó Macià et al., 2006) on the importance of ICT today, which is due largely to the fact that they expand the role of English as the world's unofficial *lingua franca* while strongly impacting the context and the way languages are taught. The processes of design, implementation and validation of the *Tester* and the additional resources have been carried out bearing in mind one of the latest and most important forms of CALL:

integrative CALL, which focuses on the interaction between person and person and between person and computer, seeking greater integration and use of multimedia possibilities in languages learning, and providing richness and variety by different means: using a great variety of technology tools, getting a greater understanding of how languages are acquired, and considering a number of environmental factors that lead to a number of priorities, resources and goals for different students in different contexts, while overcoming certain challenges as a result of the attributes or qualities of the target language (Levy and Stockwell, 2006). The *Tester* has been developed at a time when technology has gone from being an alternative to becoming, more and more places, a current reality that can no longer be neglected.

Grounding in a specific contextualisation based on pedagogical principles and solid theoretical foundations, both with regards to integrative CALL in general, and to computer-assisted assessment and the different forms of learning in particular, the programme's role in the UPV after the Bologna Process was explored, and the development of the materials and of the methodologies of usage were described. In this process, the characteristics of CBFCE in terms of organisation, structure, level, content, knowledge required, evaluation system, and skills and micro-skills evaluated have been borne in mind. These characteristics have a direct influence on the preparatory and assessing programme, which also incorporates a number of innovations that enable a more effective and efficient preparation for B2 level exams, such as: personalised feedback and feedback adapted to the needs of each candidate; the possibility of evaluating and self-assessing the different skills required in the exam, including oral skills; flexible teaching modalities which can be adapted to the individual characteristics and preferences of the candidates; and the possibility of monitoring the development of candidates for both the teacher / tutor and the candidates themselves by means of individualised reports.

Meanwhile, in the case of the additional resources, mainly *Polimedia* recordings and other resources related to different projects for the creation of digital stories for EFL and ESP, different aspects have been highlighted. First, a series of additional resources were developed within the “Docencia en Red” Action Plan launched by the

UPV for the promotion of ICT use as well as teaching innovation. With regards to this Plan, it is important to note how it has helped to enrich the resources offered through the *InGenio* platform, as well as the *RiuNet* and OCW repositories, in such a way that students and teachers around the world can access these resources and incorporate them into their teaching and learning in the way they find most convenient. As for the projects relating to digital storytelling, it is important to point out the fact that a double perspective was adopted in the development of the different materials which were used. These materials were not just developed by the teacher, but also by the students themselves, which means that the students were simultaneously authors and recipients of the materials, which in turn increased the teaching potential of those materials. Moreover, they were easily accessible, as they were added to a repository of learning objects accessible through both the *PoliformaT* VLE and *InGenio* LMS. Therefore, the number of multimedia materials available for engineering students increased and along the developmental process the students got additional opportunities for the development of different linguistic and non-linguistic skills.

Once the needs and preferences were identified and the theoretical background of the *FCE Online Tester* and the additional resources was established, the different materials were described in terms of quality, usability, efficiency, functionality, and support of student autonomy, bearing in mind the importance of preparing the students for a society in which the ability to communicate and interact in a spontaneous and fluent manner with speakers of other languages is increasingly necessary. Having done that, the preparatory and evaluation programme and the additional resources were developed, following the guidelines provided by this thesis and bearing in mind the specific context of use. Once the programme and the additional resources were developed, they had to be evaluated carefully before starting the validation processes in real contexts of use. A number of factors were studied in the initial validation processes, such as the reaction of students to the use of the programme and the different resources, their assessment of those resources, the variety of the resources and how motivating the students found them, their capability to adapt to the different needs and preferences of the students and tutors, and the different learning and assessment modalities offered through the materials.

The criteria taken into account and the main objectives of the *FCE Online Tester*, the *Polimedia* recordings and the digital storytelling projects, along with the contents and the way they were organised, were determined both by the “Action Plan for language learning and linguistic diversity” (European Commission, 2003) and the characteristics of the FCE examination, as well as the linguistic requirements of B2 level of the CEFR and the different competences described in the syllabi of the following EFL and ESP subjects taught at the UPV: “Computer-assisted English”, “English: oral and written comprehension and expression”, and “Technical English”. The creation of this programme and the other resources was part of the efforts the UPV had been doing in recent years towards meeting the requirements of the Bologna Process with regard to foreign language learning. By developing the materials described in this work, the author of this thesis and the CAMILLE research group aimed at contributing towards facilitating the series of objectives set out by the UPV. The materials seek to help students develop communication skills in English, based on the need for European universities to put in place a clear and coherent language policy which takes into account cultural and linguistic diversity, as established by the European Commission (2003). It is also intended that students acquire the CEFR B2 level in English, therefore being able to withstand the FCE exam that proves so with the help of a programme of preparation and evaluation, and other additional resources which are constantly evolving, as on-going developments and innovations are being introduced so as to help students improve their results and acquire knowledge of both general and technical English.

The initial validation processes of the *Tester* and the additional resources have consisted of three empirical studies conducted in contexts of use in the UPV during the school year 2011-12, in three different subjects. These empirical studies have served as initial validation processes aimed at confirming the hypotheses formulated at the beginning of this thesis while accomplishing the pre-set goals. Future studies should follow in order to complete the validation processes of the *InGenio FCE Online Tester* as a tool for the acquisition of knowledge and the development of the different skills (linguistic, communicative, digital and intercultural) in English included among the descriptors of the B2 level of the CEFR (Council of Europe, 2003), which states that:

students should become independent users of the English language, capable of interacting with native speakers with a certain level of spontaneity and fluency, while giving their points of view in a variety of current topics in different registers; expressing reasoning, feelings, likes, emotions, complaints, etc.; formulating hypothesis and unreal conditions in the past; and using in a satisfactory manner the vocabulary in relation with enterprises, gastronomy, the sayings and current topics (Council of Europe, 2003). Future studies should follow, aimed at confirming that the programme *InGenio FCE Online Tester* is valid, comprehensive and reliable enough so as to provide a good preparation for an official B2 level examination such as the FCE; while confirming that the additional resources which have been developed, such as the *Polimedia* video recordings and the resources for digital storytelling, are suitable complementary materials which can be used either as independent learning objects or integrated in different platforms such as the *PoliformaT* VLE or the *InGenio* LMS, allowing to cater for the needs of the students who use those materials for the development of a set of linguistic and non-linguistic skills, as well as for the acquisition of vocabulary and knowledge in relation to their field of specialisation.

The first empirical study conducted had to do with the use of the *Tester* in an *online* subject offered at the UPV and it marked the beginning of the initial validation processes described above. The data collected in this first study by means of pre- and post-questionnaires provided information on the students' attitudes towards language learning, their expectations about the course, their level of self-confidence, their motivation, their familiarity with ICT, their strategies and ways of learning, the reasons why they decided to take the subject, and their opinions and comments about the characteristics of the *Tester*. The different aspects evaluated in the final questionnaire - the general characteristics of the *Tester*, the level of usefulness of its contents, the degree of interest and relevance of various aspects related to the materials, the students' self-evaluation and personal opinions, the units that they liked and disliked, the learning modalities they found more and less effective, the number of hours in which they completed all units, their anxiety levels regarding facing an official examination with the same characteristics as the *Tester*, their opinions concerning the use of materials related to their respective degrees, and their intentions with regard to



taking the FCE - revealed high levels of satisfaction among students, and a positive evaluation of the different aspects they were asked to assess or comment on. In addition, the suggestions provided by students in the open-ended questions will be very useful to make improvements and to enrich the contents. As stated earlier, the results of the first empirical study seem to confirm the initial hypotheses, as the students reported having developed communicative and linguistic skills in English B2 level, which is the level both certified by the FCE and required by the UPV for students to have achieved before finishing their respective degrees. In addition, they reported feeling more confident about their linguistic abilities and their preparation to take an official B2-level exam, and they were satisfied about their learning and about the *Tester* and the other resources used in the subject of "Computer-Assisted English", which also helped them become autonomous and aware of their own learning, their needs and achievements.

The second and third empirical studies revolved around two experiments carried out in relation to the use of digital storytelling for English learning. The first of these was the empirical study 2, which was carried out in the ESP context of a technical English course for aerospace engineers, while the empirical study 3 was performed in a general English course for the development of comprehension, speaking and writing skills in English. In both cases, the digital story projects carried out allowed the students to achieve the goals set by the syllabi and helped them become familiar with different grammatical and lexical features of the English language. In addition, the students were able to overcome their initial reluctance and anxiety about the projects, and high levels of commitment to the projects were observed. Moreover, the digital storytelling projects helped the students develop both linguistic skills (listening, speaking, writing, grammar and vocabulary, as well as overall communication skills) and non-linguistic skills (problem solving, reflection and critical thinking, autonomy, teamwork and collaborative learning, creativity and digital skills), thereby responding comprehensively to the new learning paradigm established by the Bologna Process.

Therefore, it can be argued that the results of the different empirical studies carried out in relation to the *Tester* and the additional resources such as the digital

stories and the *Polimedia* recordings confirm the initial hypotheses and attest to the success of the initial validation processes, which in turn corroborate the strength and validity of the theoretical and pedagogical frameworks established in the first part of this thesis, as well as of the process of design and development of the different materials described, along with the methodologies followed when using those materials. The research objectives were thus fulfilled, as a theoretical and pedagogic framework for *online* teaching and assessing the B2 level of English was created successfully, this framework being adapted to the technical-scientific context of the UPV. In addition, the materials developed contribute towards enriching the amount of online B2 level materials of EFL and of ESL which have been both validated and adapted to the technical-scientific context of the UPV. Moreover, the validity and effectiveness of the framework which was created to guide the use of these materials has been proven in the form on an initial validation process carried out by means of the three empirical studies carried out at the UPV.

It is hoped that more validation processes will follow in order to assess the effectiveness and efficiency of the materials when used in different contexts and when following diverse learning modalities. In addition, in order to get reliable results which can be generalised, future studies should be carried out with a wider population which might include control groups. Furthermore, the results obtained and the impressions of the students, which were mainly analysed qualitatively, should be contrasted with objective results analysed quantitatively, which could be obtained by the students' when using the different materials and/or when taking official exams and other objective means of assessment.

## Bibliografía y recursos electrónicos

---







## **BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS ELECTRÓNICOS**

Aitken, K. (1978). Measuring listening comprehension. English as a second Language. *TEAL Occasional Papers*, 2. Vancouver: British Columbia Association of Teachers of English as an Additional Language.

Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Altbach, P. G. (2004). Globalization and the University: Realities in an Unequal World. *Tertiary Education and Management*, 10 (1): 3-25.

Appel, C. y Gilabert, R. (2006). Finding Common Ground in LSP: A Computer-Mediated Communication Project. En E. Arnó Macià, A. Soler Cervera y C. Rueda Ramos (eds.), *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects* (pp. 75-90). Barcelona: Springer.

Ardizzone, P. y Rivoltella, P. C. (2004). *E-learning. Métodos e instrumentos para la innovación de la enseñanza universitaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Armitage, N. y Bowerman, C. (2005). The LOM approach—A CALL for concern? *Computer Assisted Language Learning*, 18 (1-2): 109-118.
- Armitage, N. y Bowerman, C. (2002). Knowledge pooling in CALL: Programming an online language learning system for reusability, maintainability and extensibility. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (1): 27-53.
- Arneil, S. y Holmes, M. (2003). Servers, clients, testing and teaching, en U. Felix (Ed.), *Language learning online: Towards best practice* (pp. 59-80). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Arnó Macià, E.; Soler Cervera, A.; y Rueda Ramos, C. (2006) (Eds.) *Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects*. New York: Springer.
- Arnold, J. (1999). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, N. y Ducate, L. (Eds.) (2011). *Present and future promises of CALL: From theory and research to new directions in language teaching*. San Marcos, Texas: CALICO Publications.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bae, J. y Bachman, L. F. (1998). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1999). *Washback in Language Testing*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

- Banaszewski, T. (2002). Digital storytelling finds its place in the classroom. *MultiMedia & Internet @ Schools*, disponible en: <http://www.infotoday.com/mmschools/jan02/banaszewski.htm>, consultada el 12.12.2012.
- Bangs, P. (2003) Engaging the learner - how to author for best feedback, en Felix U. (ed.) *Language learning online: towards best practice*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Barberà, E.; Mauri T.; y Onrubia, J. (Coord.) (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC – Pautas e instrumentos de análisis*. Barcelona: Graó.
- Bax, S. (2003). CALL - Past, present and future. *System*, 31 (1): 13-28.
- Bax, S. y Chambers, A. (2006). Making CALL work: towards normalization. *System*, 34 (4): 465-479.
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2): 68-117.
- Bennett, F. (1999). *Computers as tutors: Solving the crisis in education*. Sarasota, FL: Faben, Inc.
- Black, P. J. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: 7-74*.
- Blin, F. (2005). CALL and the development of learner autonomy: an activity theoretical study. Tesis doctoral no publicada, Institute of Educational Technology, The Open University, UK.
- Blin, F. (2004). CALL and the development of learner autonomy: Towards an activity-theoretical perspective. *ReCALL Journal*, 16 (2): 377-395.
- Blog de Polimedia, <http://polimedia.blogs.upv.es/>, consultado el 12.12.2012.

Boletín Oficial de la Universitat Politècnica de València (BOUPV) 12/2008 nº 22, <http://www.upv.es/entidades/SG/infoweb/sg/info/U0446902.pdf>, consultado el 12.12.2012.

Boletín Oficial del Estado (BOE), [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-1990-24172), consultado el 12.12.2012.

Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.

British Council, <http://www.britishcouncil.org/es/spain-exams-information-for-centres-and-teachers-2.htm>, consultada el 12.12.2012.

Brosnan, M. y Davidson, M. (1994). Computerphobia: Is it a particularly female phenomenon? *The Psychologist*, 7 (2): 73-78.

Brown, D. (1994). *Books for a small planet: A multicultural-intercultural bibliography for young English language learners*. Alexandria, VA: TESOL.

Brown, J. D. y Hudson, T. (1998). Alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4): 653-675.

Brown, S. y Glasner, A. (Eds.) (2003). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham and Philadelphia: The Society of Research into Higher Education and Open University Press.

Brown, S.; Race, P.; y Bull, J. (Eds.) (1999). *Computer Assisted Assessment in Higher Education* (pp. 113-120). London: Kogan Page.

Brown, S. y Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher Education*, London: Kogan Page.

Bruner J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54: 1-17.



- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burston, J. (2003). Proving IT works. *CALICO Journal*, 20 (2): 219-226.
- Cambridge Apps, <http://cambridgeapps.org/exams/fce-test.html>, consultada el 12.12.2012.
- Cambridge ESOL, Candidates & Results, <http://www.candidates.cambridgeesol.org>, consultada el 12.12.2012.
- Cambridge ESOL, Spain, <http://www.CambridgeESOL.org/Spain>, consultada el 12.12.2012.
- Cambridge First, Newsletter 24, [http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/who/cf/cf\\_1007/](http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/who/cf/cf_1007/), consultada el 12.12.2012.
- Capel, A. (2009, 2ª Ed.). *Objective Writing for First Certificate: 100 tips for Spanish Speakers informed by the Cambridge Learner Corpus*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carey, M. (2004). Visual feedback for pronunciation of vowels: Kay Sona-Match. *CALICO Journal*, 21 (3): 571-601.
- Carroll, J. B. (1972). Defining language comprehension. En. J. B. Carroll y R. O. Freedle (Eds.), *Language comprehension and the acquisition of knowledge*. New York: John Wiley & Sons.
- Castañeda, M. (2013). "I am proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, 30(1): 44-62.
- Chappelle, C. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Chappelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chappelle, C. (1994). CALL activities: Are they all the same? *System*, 22 (1): 33-45.

- Chapelle, C. y Douglas, D. (2006). *Assessing Language through Computer Technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapelle, C., Enright, M. y Jamieson, J. (2008). *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York: Routledge.
- Charman, D. (1999). Issues and Impacts of Using Computer Based Assessments (CBAs) for Formative Assessment. En S. Brown, P. Race y J. Bull (Eds.), *Computer-Assisted Assessment in Higher Education* (pp. 85–94). London: Kogan Page.
- Chiappe, A.; Segovia, Y.; y Rincón, Y. (2007). Toward an instructional design model based on learning objects. *Educational Technology Research and Development*, 55 (6): 671–681.
- Clarck, H. M. y Clark, E. V. (1977). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- 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 (Eds.), *La calidad educativa de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis* (pp. 63-98). Barcelona: Graó.
- Colpaert, J. (2006). Toward an ontological approach in goal-oriented language courseware design and its implications for technology-independent content structuring. *Computer Assisted Language Learning*, 19 (2): 109-127.
- Colpaert, J. (2004). *Design of online interactive language courseware: Conceptualization, specification and prototyping. Research into the impact of linguistic-didactic functionality on software architecture* (Doctoral dissertation, University of Antwerp). En <http://www.didascalie.be/doc-design.pdf>, consultada el 13.04.2013.
- Comisión Europea (2003). *Plan de acción para la promoción del aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística*. En: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11068\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_es.htm), consultada el 12.12.2012.

Computer Assisted Language Instruction Consortium (CALICO), <http://www.calico.org>, consultada el 12.12.2012.

Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (CERCLES), <http://www.cercles.org>, consultada el 12.12.2012.

Consejería de educación, Gobierno de Canarias, <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/decurfp/intro/constructivismo.htm>, consultada el 12.12.2012.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. En: [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf), consultada el 12.12.2012.

Coyle, D.; Hood, P.; y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crovi Druetta, D. (2004). Sociedad de la información y el conocimiento: Algunos deslindes imprescindibles. En D. Crovi Druetta (Coord.) *Sociedad de la información y el conocimiento: Entre lo falaz y lo posible* (pp. 17 – 56). Buenos Aires: UNAM y La Crujía Ediciones.

Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines: The Classroom Use of Technology Since 1920*. New York: Teachers College Press.

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann.

Davidson F. y Fulcher, G. (2007). The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: A matter of effect. *Language Teaching*, 40 (3): 231-241.

Davies, G. (Ed.) (2008). Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT), en: <http://www.ict4lt.org>, consultada el 12.12.2012.

- Davis, A. (2004). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education, & Narrative*, 1(1), en <http://thenjournal.org/feature/61>, consultada el 12.12.2012.
- Davis, B. y Thiede, R. (2000). Writing into Change: Style Shifting in Asynchronous Electronic Discourse. En M. Warschauer y R. Kern (Eds.). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. pp. 87-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davis, F.; Bagozzi, R.; y Warshaw, R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35: 982-1003.
- Davey, I. (2005). The Use of the Internet in CALL: Opportunities and Limitations. *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, 17 (1).
- 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 Universitat Politècnica de València.
- Debski, R. (1997). Support of creativity and collaboration in the language classroom: A new role for technology. En R. Debski et al. (Eds.), *Language Learning Through Social Computing* (pp. 41-65), Melbourne: ALAA & The Horwood Language Centre.
- Decoo, W. (1984). An application of didactic criteria to courseware evaluation. *CALICO Journal*, 2 (2): 42-46.
- Documento informativo sobre los Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME), en <http://www.upv.es/contenidos/ICEP/info/U0554955.pdf>, consultada el 12.12.2012.
- Documento Marco para el Diseño de Titulaciones de la UPV, [http://www.euita.upv.es/Titulaciones/Documentos/Dise%C3%B1o%20Titulaciones\\_UPV.pdf](http://www.euita.upv.es/Titulaciones/Documentos/Dise%C3%B1o%20Titulaciones_UPV.pdf), consultado el 12.12.2012.

- Dodge, B. (1995). Some Thoughts About WebQuests, [http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about\\_webquests.html](http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html), consultada el 12.12.2012.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2ª Ed.). Harlow: Longman.
- Douglas, D. (2000). *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dowsing, R. D. (1999). The computer-assisted assessment of practical IT skills. En S. Brown, P. Race y J. Bull (Eds.), *Computer-Assisted Assessment in Higher Education* (pp. 131-138). London: Kogan Page.
- Downes, S. (2006). E-learning 2.0. *eLearn Magazine*, en: <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>, consultada el 12.12.2012.
- Dron, J. (2003). The blog and the borg: A collective approach to e-learning. En G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on e-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (pp. 440-443). Chesapeake, VA: AACE.
- Duarte, S. A. y Escobar, L. A. (2008). Using Adapted Material and its Impact on University Students' Motivation. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 9: 63-88.
- Dudeney, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duveskog, M.; Tedre, M.; Sedano, C. I.; y Sutinen, E. (2012). Life Planning by Digital Storytelling in a Primary School in Rural Tanzania. *Educational Technology & Society*, 15 (4): 225–237.
- Education Testing Service, TOEFL Program, <http://www.ets.org/toefl/>, consultada el 12.12.2012.

Education Testing Service, TOEFL Program, *Test and Score Data Summary for TOEFL® Computer-Based and Paper-Based Tests*, <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-CBT.pdf>, consultada el 12.12.2012.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

European Association for Computer Assisted Language Learning (EuroCALL), <http://www.eurocall-languages.org>, consultada el 12.12.2012.

Farr, F.; Chambers, A.; y O’Riordan, S. (2010). Corpora for materials development in language teacher education: Underlying principles and useful data. En F. Mishan y A. Chambers (Eds.) *Perspectives on Language Learning Materials Development* (pp. 33-61). Bern: Peter Lang.

Felix U. (2003). Teaching languages online: deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (1): 118-138.

Ferris, D. R. (2012). Technology and corrective feedback for L2 writers: Principles, practices, and problems. En G. Kessler, A. Oskoz e I. Elola (Eds.) *CALICO Monograph Series. Technology across writing contexts and tasks*, vol. 10 (pp. 7-29). San Marcos, Texas: CALICO.

First, M. B. (1994). Computer-assisted assessment of DSM-III-R diagnosis. *Psychiatric Annals*, 24: 25–29.

First Certificate in English (FCE) 2008 Handbook (2008). En [http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce\\_hb\\_dec08.pdf](http://www.cambridgeesol.org/assets/pdf/resources/teacher/fce_hb_dec08.pdf), consultado el 12.12.2012.

Freedle, R. O. y Kostin, I. (1999). Does the Text Matter in a Multiple-Choice Test of Comprehension? The Case for the Construct Validity of TOEFL's Minitalks. *Language Testing*, 16 (1): 2-32.

- Fulcher, G. (2010). The reification of the Common European Framework of Reference (CEFR) and effect-driven testing. En A. Psyltjou-Joyce y M. Matthaïoudakis (Eds.) *Advances in Research on Language Acquisition and Teaching*. Thessaloniki: GALA.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1 (4): 253-266.
- Fulcher, G. (2003). Interface design in computer-based language testing. *Language Testing*, 20 (4): 384-408.
- García Laborda, J. (2006). La Plataforma de exámenes multilingüe PREVALEX: resultados del diseño y perspectivas de investigación futura de la Plataforma de Exámenes Valenciana de Lenguas Extranjeras. *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 18: 135-145.
- García Laborda, J.; Magal Royo, T.; de Siqueira Rocha, J. M.; y Fernández Álvarez, M. (2010). Ergonomics factors in English as a foreign language testing: The case of PLEVALEX. *Computers & Education*, 54 (2): 384-391.
- Gaudron, J. P. (1998). The effects of computer anxiety and past computer experience on computerized test performance. *Le Travail Humain*, 61 (3): 263-280.
- Gettys, S.; Imhof, L. A.; y Kautz, J. D. (2001). Computer-assisted reading: The effect of glossing format on comprehension and vocabulary retention. *Foreign Language Annals*, 34 (2): 91-106.
- Gimeno Sanz, A. (2010). *Intermediate Online English: An attempt to increase learner autonomy*. *Teaching English with Technology – Developing Online Teaching Skills Special Issue*, 10 (2): 35-49.
- Gimeno Sanz, A. (2009a). How can CLIL Benefit from the Integration of Information and Communications Technologies? En M. L. Carrió Pastor (Ed.) *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp. 77 – 102). Bern: Peter Lang.

Gimeno Sanz, A. (2009b). Online Courseware Design and Delivery: The InGenio Authoring System. En I. González-Pueyo *et al.* (Eds.) *Teaching Academic and Professional English Online* (pp. 83-105). Bern: Peter Lang.

Gimeno Sanz, A. (2009c). *Intermediate Online English: an example of self-access courseware development*. Actas del Congreso *WorldCALL 2008*. Fukuoka: The Japan Association for Language Education and Technology (54-56). En <http://www.j-let.org/~wcf/proceedings/proceedings.pdf>, consultada el 12.12.2012.

Gimeno Sanz, A. (2008). *Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador: Herramientas de Autor para el desarrollo de cursos a través de la web*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat Politècnica de València.

Gimeno Sanz, A. (2007). The INGENIO online authoring tool: innovating materials design for language learning. Actas del congreso *International Technology, Education and Development*, organizado por la *International Association of Technology, Education and Development* (IATED), Valencia.

Gimeno Sanz, A. (2006). Proyecto InGenio: gestor de recursos para el aprendizaje de idiomas. *Revista de Didáctica MarcoELE*, 2: 1–15.

Gimeno Sanz, A. (2005). New challenges in developing an online CALL authoring shell, content manager and courseware: the INGENIO model. *EUROCALL Newsletter*, 7, mayo 2005, en: <http://www.eurocalllanguages.org/news/newsletter/index.html>, consultada el 12.12.2012.

Gimeno Sanz, A. (2002). *Call Software Design and Implementation: the template approach*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universitat Politècnica de València.

Gimeno Sanz, A.; Martínez Sáez, A.; Sevilla Pavón, A.; y de Siqueira Rocha, J. M. (2011). Fostering Autonomy in Pedagogically Sound e-learning Environment. En S. Maruenda-Bataller y B. Clavel-Arroitia (Eds.), *Multiple Voices in Academic and Professional Discourse: Current Issues in Specialised Language Research, Teaching*



*and New Technologies for Learners of English for Specific Purposes* (pp. 547-560).  
Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.

Gimeno Sanz, A.; Martínez Sáez, A.; Sevilla Pavón, A.; y de Siqueria Rocha, J. M. (2010). Student assessment in the *InGenio* online authoring system: results taken from Intermediate online English. En R. Durán Martínez y S. Sánchez-Reyes Peñamaría (Coord.), *Linguistic tools for teachers of English: towards a bilingual education* (pp. 51-78). Salamanca: Aquilafuente.

Gimeno Sanz, A. y de Siquiera Rocha, J. M. (2009). Designing feedback to support language acquisition using the InGenio authoring tool. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 1239-1243.

Grabinger, S. y Dunlap, J. C. (1996). Encourage Student Responsibility. En P. A. M. Kommers, S. Grabinger y J. C. Dunlap (Eds.) *Hypermedia Learning Environments: Instructional Design and Integration* (pp. 211-226). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Halvorsen, A. (2009). Social Networking Sites and Critical Language Learning. En M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 237-255). Hershey, PA: Information Science Reference.

Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts* (pp. 241-276). Norwood, NJ: Ablex.

Hampel, R. y Hauck, M. (2004) Towards and Effective Use of Audio Conferencing in Distance Learning Courses. *Language Learning and Technology*, 8 (1): 66-82.

Harless, W. C.; Zier, M. A.; y Duncan, R. C. (1999). Virtual dialogues with native speakers: The evaluation of an interactive multimedia method. *CALICO Journal*, 16 (3): 313-338.

- Healey, D. (1999). Classroom practice: Communicative skill-building tasks in CALL environments. En J. Egbert y E. Hanson-Smith (Eds.), *CALL environments: Research, practice, and critical issues* (pp. 116-136). Alexandria, VA: TESOL.
- Hegelheimer, V. y Chapelle, C. (2000). Methodological Issues in Research on Learner-Computer Interactions in CALL. *Language Learning & Technology*, 4 (1): 41-59.
- Hémard, D. (2003). Language learning online: Designing towards user acceptability. En U. Felix (Ed.), *Language learning online: Towards best practice* (pp. 21-46). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Hémard, D. (1998). Knowledge Representations in Hypermedia CALL Authoring: Conception and Evaluation. *Computer Assisted Language Learning*, 11 (3): 247-264.
- Hémard, D. (1997). Design Principles and Guidelines for Authoring Hypermedia Language Learning Applications. *System*, 25 (1): 9-27.
- Hiltz, S. R. (1998). Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities. WEB98, Orlando, Florida.
- Hodgins, W. (2000). *Into the future: A vision paper*. Commission on Technology & Adult Learning: A Joint Project of the American Society for Training & Development and the National Governors' Association. [On-Line]. En: <http://www.learnativity.com>, consultada el 12.04.2013.
- Hoven, D. (1999) A model for listening and viewing comprehension in multimedia environments. *Language Learning and Technology* 3 (1): 88-103.
- Hubbard, P. (1996). Elements of CALL Methodology: Development, Evaluation and Implementation. En M. Pennington (Ed.) *The Power of CALL* (pp. 15-32). Houston: Athelstan.
- Hubbard, P. (1992). A Methodological Framework for CALL Courseware Development. En M. Pennington y V. Stevens (Eds.) *Computers in Applied Linguistics: An International Perspective* (pp. 39-65). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Hubbard, P. y Bradin Siskin, C. (2004). Another Look at Tutorial CALL. *ReCALL*, 16 (2): 448-461.

Hubbard, P. (1988). An Integrated Framework for CALL Courseware Evaluation. *CALICO Journal*, 6 (2): 51-72.

Hubbard, P. (1987). "ESL Software: Looks Good, But Does It Work?" *CATESOL Newsletter*, Summer 1987.

Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language. *The Modern Language Journal*, 91 (4): 663-667.

Hymes, D. (1972) Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.) *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.

ICE-ASIC, UPV: *Creación de contenidos multimedia – Polimedia y Polimedia Plus*, disponible en: <http://www.upv.es/upl/U0469205.pdf>, consultada el 12.12.2012.

International Association for Language Learning Technology (IALLT), <http://www.iallt.org>, consultada el 12.12.2012.

International English Language Testing System (IELTS), <http://www.ielts.org>, consultada el 12.12.2012.

Ittests for FCE, <http://www.itests.com>, consultada el 12.12.2012.

Jager, S. (2001). From gap-filling to filling the gap: A re-assessment of Natural Language Processing in CALL. In A. Chambers and G. Davies (Eds.) *ICT and Language Learning: A European Perspective* (pp. 101-10). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Japan Association for Language Teaching and CALL (JALTCALL), <http://jaltcall.org/>, consultada el 12.12.2012.

Jauregi, K.; de Graaff, R.; van den Bergh, H.; y Kriz, M. (2012). Native/non-native speaker interactions through video-web communication: a clue for enhancing motivation? *Computer Assisted Language Learning*, 25 (1): 1-19.

- Jefatura del Estado (Gobierno del Estado Español). (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado, 238: 28927 – 28942. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>, consultada el 10.04.2013.
- Johnson, S. D. (1992). A framework for technology education curricula which emphasizes intellectual processes. *Journal of Technology Education*, 3 (2): 29-40.
- Jones, L. C. (2003). Supporting listening comprehension and vocabulary acquisition with multimedia annotations: The students' voice. *CALICO Journal*, 21 (1): 41-65.
- Jordan, G. (2004). *Theory construction in second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Kajder, S. (2004). Enter here: Personal narrative and digital storytelling. *The English Journal*, 94(3): 64-68.
- Kanselaar, G. (2002). Constructivism and socio-constructivism. En <http://edu.fss.uu.nl/medewerkers/gk/files/Constructivism-gk.pdf>, consultada el 12.12.2012.
- Kasper, L. (2000). New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning and Technology*, 4 (2): 105–128.
- Kawai, G. y Hirose, K. (2000). Teaching the pronunciation of Japanese double-mora phonemes using speech recognition technology. *Speech Communication*, 30: 131–143.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krathwohl, D. R. (1998, 2<sup>a</sup> ed.). *Methods of Educational & Social Science Research: An Integrated Approach*. New York: Longman.
- Krathwohl, D. R. y Bloom, B. S. (eds.) (1993). *Taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.

- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling: capturing lives, creating community*. Berkeley: Digital Diner Press.
- Lantolf, J. P. y Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity: Understanding learners as people. En M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 141-158). London: Pearson.
- Lara Ros, S. (2001). *La Evaluación Formativa en la Universidad a Través de Internet: Aplicaciones Informáticas y Experiencias Prácticas*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Leach, K. y Smallen, D. (1998). What do Information Technology support services really cost? *CAUSE/EFFECT* 21 (2): 38-45.
- Levis, J. y Pickering, L. (2004). Teaching intonation in discourse using speech visualization technology. *System*, 32: 505-524.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Paperbacks.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*. New Jersey: Erlbaum Associates.
- Lim, C. P. y Hung, W. L. (2003). An activity theory approach to research of ICT integration in Singapore schools. *Computers and Education*, 41 (1): 49-63.
- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an International Language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (3): 314-323.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in SLA. En W. C. Ritchie, y T. K. Bhatia (eds.): *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego: Academic Press.
- Lowenthal, P. R. (2009). Digital storytelling - An emerging institutional technology? En K. McWilliam y J. Hartley (Eds.) *Story circle: Digital storytelling around the world* (pp. 252-259). Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Lowenthal, P. R. (2008). Online faculty development and storytelling: An unlikely solution to improving teacher quality. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4 (3): 349-356. Disponible en: [http://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal\\_0908.pdf](http://jolt.merlot.org/vol4no3/lowenthal_0908.pdf), consultada el 12.12.2012.

Lowenthal, P. R. y Dunlap, J. C. (2010). From pixel on a screen to real person in your students' lives: Establishing social presence using digital storytelling. *Internet and Higher Education*, 13: 70–72.

Luoma, S. (2009, 5ª Ed.). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macaro, E. (1997). *Target Language, Collaborative Learning and Autonomy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Madsen, H. S. (1986). Evaluating a Computer Adaptive ESL Placement Test. *CALICO Journal*, 4: 41-50.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.

Martínez Ruiz, M.A. y Sauleda Parés, N. (2005). Las universidades ante la necesidad dual de cambio y estabilidad. En M. J. Frau Llinares y N. Sauleda Parés (Eds.) *Investigar en diseño curricular: Redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Vol. 2 (pp. 5-21). Alcoy: Marfil.

Martínez Sáez, A.; Sevilla Pavón, A.; García Laborda, J.; y Enríquez Carrasco, E. (2012). Retos y propuestas ante la inminente implantación de las destrezas orales en el examen de lengua extranjera en la futura P.A.U. *Didáctica de la Lengua y Literatura*, 23: 321-329.

Martínez Sáez, A.; Sevilla Pavón, A.; y Gimeno Sanz, A. (2011). Integrating technical and specific contents into the *InGenio FCE Online Course & Tester*. En M. L. Carrió Pastor et al. (Eds.), *La investigación y la enseñanza aplicadas a las lenguas de especialidad y a la tecnología* (pp. 287-292). Valencia: Universitat Politècnica de València.

- Martínez Sáez, A.; Sevilla Pavón, A.; Gimeno Sanz, A.; y de Siqueira, J. M. (2010). Práctica y evaluación de los conocimientos en inglés nivel B2 a través del curso preparatorio y del programa de preparación y evaluación *Online FCE*, implantados mediante el sistema *InGenio*. En *Actas del XXVIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (pp. 51-779). Vigo: Universidad Vigo.
- Maurer, M. M. (1994). Computer anxiety correlates and what they tell us: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 10 (3): 369–376.
- Mercer, N. (1994). Neo-Vygotskian theory and classroom education. In B. Stierer y J. Maybin (Eds.), *Language, Literacy and Learning in Educational Practice* (pp. 92-109). Clevedon: Multilingual Matters.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2): 13-23.
- Meyrowitz, J. (1985). *No sense of place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Mishan, F. y Chambers, A. (Eds.) (2010). *Perspectives on Language Learning Materials Development*. Bern: Peter Lang.
- Mitchell, R. y Myles, F. (2004, 2ª Ed.). *Second language Learning Theories*. London: Arnold.
- Mora, J. G. (2004). Calidad y acreditación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, <http://www.rieoei.org/rie35.htm>, consultada el 12.12.2012.
- Morin, E. (1991). *La méthode, vol. 4: Les Idées*. Paris: Seuil.
- Murillo, I. Página web personal, <http://www.isabelmurillo.com>, consultada el 10.04.2013.
- Murray, D. (2005). Technologies for second language literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25: 188-201.

- Neuman, W. L. (2003, 5ª ed.). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.
- Neumeyer, L., Franco, H., Digalakis, V., y Weintraub, M. (2000). Automatic Scoring of Pronunciation Quality. *Speech Communication*, 30: 83-93.
- Nightingale, P., Te Wiata, I., Toohey, S., Ryan C., Hughes, C. y Magin, D. (1996). *Assessing Learning in Higher Education*. Kensington, NSW: University of New South Wales Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oller, J. W., Jr. (1979). *Language tests at school: a pragmatic approach*. London: Longman.
- O'Sullivan, B. (2006). Testing Language for Business: a critical overview of current practice. *ESP Malaysia*, 3: 17-31.
- Patel, A., Russell, D. y Kinshuk, K. (1999). Assessment in a Cognitive Apprenticeship-based Learning Environment: Potential and Pitfalls. En S. Brown, P. Race y J. Bull (Eds.) *Computer Aided Assessment in Higher Education* (pp. 139-147). London: Kogan Page.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12 (4): 317-345.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide education assessment. *Computers & Education*, 37: 163-178.
- Pennington, M. (2004). Electronic media in second language writing: an overview of tools and research findings. En S. Fotos y C. M. Browne (Eds.) *New perspectives on CALL for Second Language Classrooms* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Plataforma *PoliformaT*, <https://poliformat.upv.es/portal>, consultada el 12.12.2012.



- Precoda, K. (2004). Non-mainstream Languages and Speech Recognition: Some Challenges. *CALICO Journal*, 21 (2): 229-243.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Orizon*, 9(5): 1-6.
- Proyecto SAKAI, <http://sakaiproject.org/>, consultada el 12.12.2012.
- Pujolà, J. T. (2002). CALLing for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL*, 14 (2): 235-262.
- Raith, T. (2009). The Use of Weblogs in Language Education. En M. Thomas (Ed.) *Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 274-291). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Rex, L. A.; Murnen, T.; Hobbs, J.; y McEachen, D. (2002). Teachers' pedagogical stories and the shaping of classroom participation: "The Dancer" and "Graveyard Shift at the 7-11". *American Education Research Journal*, 39 (3): 765-796.
- Ribé R. y Vidal, N. (1993). *Project work step by step*. Oxford: Heinemann.
- Richards, J. C. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. *TESOL Quarterly*, 17: 219-239.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robin, B. R. (2012). The Educational Uses of Digital Storytelling, <http://digitalliteracyintheclassroom.pbworks.com/f/Educ-Uses-DS.pdf>, consultada el 12.12.2012.
- Rolfe, I. y McPherson, J. (1995). Formative assessment: How am I doing? *Lancet*, 345: 837-839.
- Rosen, L.D. y Maguire, P.D. (1990). Myths and realities of computerphobia: A meta-analysis. *Anxiety Research*, 3: 175-191.

- Rowntree, D. (1987). *Assessing Students: How Shall We Know Them?* London: Kogan Page.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.) *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56: 487–506.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5 (1): 77-84.
- Sarré, C. (2011). Computer-mediated negotiated interactions: how is meaning negotiated in discussion boards, text chat and videoconferencing? In S. Thouësny y L. Bradley (Eds.), *Second language teaching and learning with technology: views of emergent researchers*, pp. 189-210. Dublin: Research-publishing.net.
- Scarcella, R. y Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schank, R. C. (1990). *Tell me a story: Narrative and intelligence*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Schofield, J. W. (1997). Computers and classroom social processes: A review of the literature. *Social Science Computer Review*, 15: 27-39.
- Sevilla-Pavón, A.; Serra-Cámara, B.; Gimeno-Sanz, A. (2012). The Use of Digital Storytelling for ESP in a Technical English Course for Aerospace Engineers. *The Eurocall Review*, 20 (2): 68-79.
- Sevilla Pavón, A. y Serra Cámara, B. (2012). Creating your own digital story: A WebQuest, [www.zunal.com/webquest.php?w=165788](http://www.zunal.com/webquest.php?w=165788), consultada el 12.12.2012.
- Sevilla Pavón, A.; Martínez Sáez, A.; y de Siquiera Rocha, J. M. (2011). Self-assessment and Tutor Assessment in Online Language Learning Materials: *InGenio FCE Online*

*Course & Tester*. En S. Thouësny y L. Bradley (Eds.), *Second Language Teaching and Learning with Technology* (pp. 45 – 69). Dublin: Research-publishing.net.

Shaughnessy, M. (2003). CALL, commercialism and culture: inherent software design conflicts and their results. *ReCALL*, 15: 251-268.

Shneiderman, B. (1987). *Designing the user interface: Strategies for effective human-computer interaction*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Síntesis de la legislación de la Unión Europea, [http://europa.eu/legislation\\_summaries/information\\_society/index\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/index_es.htm), consultada el 12.12.2012.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Sly, L. y Rennie, L. J. (1999). Computer Managed Learning as an Aid to Formative Assessment in Higher Education. En S. Brown, P. Race y J. Bull (Eds.), *Computer Assisted Assessment in Higher Education* (pp. 113-120). London: Kogan Page.

Söntgens, K. (2001). Circling the globe: fostering experiential language learning. *ReCALL*, 13: 59-66.

St. Louis, R.; Trias, M.; y Pereira, S. (2010). Designing materials for a twelve-week remedial course for pre-university students: A case study. En Mishan, F. y Chambers, A. (Eds.), *Perspectives on Language Learning Materials Development* (pp. 249-270). Bern: Peter Lang.

Stockwell, G. (2003). Effects of topic threads on sustainability of email interactions between native speakers and nonnative speakers. *ReCALL*, 15 (1), 37-50.

Susser, B. (2001). A defense of checklists for courseware evaluation. *ReCALL*, 13: 261-276.

Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16: 371-391.

- Tannen, D. (1982). The oral/literate continuum in discourse. En D. Tannen (Ed.), *Spoken and written language: Exploring orality and literacy* (pp. 1-16). Norwood, NJ: Ablex.
- Taylor, R. y Gitsaki, C. (2004). Teaching WELL and loving IT. En S. Fotos y C. M. Browne (Eds.). *New perspectives on CALL for second language classrooms* (pp. 131-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- The official Bologna Process website, <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/about/>, consultada el 12.12.2012.
- Tomlinson, B. (Ed.) (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum Press.
- Tomlinson, B. (1998). Affect and the coursebook. *IATEFL Issues*, 145: 20-21.
- Toole, J. y Heift, T. (2002). Task-Generator: A Portable System for Generating Learning Tasks for Intelligent Language Tutoring Systems. *Proceedings of ED-MEDIA 02, World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 1972-1978), Charlottesville, VA: AACE.
- Travis, P. y Joseph, F. (2009). Improving Learners' Speaking Skills with Podcasts, in M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 313-330). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Trinder, R. (2003). Conceptualisation and development of multimedia courseware in a tertiary educational context: juxtaposing approach, content and technology considerations. *ReCALL*, 15: 79-93.
- UK Student Life, <http://www.ukstudentlife.com/English/Exams/Oral.htm>, consultada el 12.12.2012.
- UNESCO (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*, <http://portal.unesco.org/es/ev.php->

[URL ID=41553&URL DO=DO TOPIC&URL SECTION=201.html](#), consultada el 12.12.2012.

UNESCO (1998). *Informe Mundial sobre la Educación 1998: Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Santillana.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) (1994). *First Certificate in English 4*. Cambridge: Cambridge University Press.

University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES), <http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/fce.html>, consultada el 12.12.2012.

Valette, R. M. (1977). *Modern Language Testing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Van Merriënboer, J. J. G. (1997). *Training Complex Cognitive Skills: A Four-Component Instructional Design Model for Technical Training*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Van Merriënboer, J. J. G.; Clark, R. E.; y de Croock, M. B. M. (2002). Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model. *Educational Technology, Research and Development*, 50 (2): 39-64.

Vinagre Laranjeira, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje asistido por ordenador*. Madrid: Síntesis.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wagner, E. D. (1997). In support of a functional definition of interaction. *New Directions for Teaching and Learning*, 71: 19-26.

Wang, Y. (2004a). Distance language learning: Interactivity and fourth-generation Internet-based videoconferencing. *CALICO Journal*, 21 (2): 373-395.

Wang, Y. (2004b). Internet-based desktop videoconferencing in supporting synchronous distance language learning. *Language Learning & Technology*, 8 (3): 90-121.

- Wang, Y. (2006). Negotiation of meaning in desktop videoconferencing-supported distance language learning. *ReCALL*, 18 (1): 122-146.
- Wang, Y. (2007). Task design in videoconferencing supported distance language learning. *CALICO Journal*, 24 (3): 591-630.
- Wang, X. y Munro, M. J. (2004). Computer-based training for learning English vowel contrasts. *System*, 32: 539–552.
- Ward, M. (2002). Reusable XML technologies and the development of language learning materials. *ReCALL*, 14 (2): 285-294.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy*. New York: Teachers College Press.
- Warschauer, M. (2001). Language, identity, and the Internet. *Mots Pluriels*, 18, disponible en: <http://www.arts.uwa.edu.au/MotsPluriels/MP1901mw.html>, consultada el 12.12.2012.
- Warschauer, M. y Kern, R. (Eds.). (2000). *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31: 57–71.
- Weigle, S. C. (2009, 6ª Ed.). *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitley, E. A. (1997). In cyberspace all they see is your words: a review of the relationship between body, behavior and identity drawn from the sociology of knowledge. *OCLC systems & services*, 13 (4): 152-163.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly* 28 (2): 377-381.
- Wiley, D. A. (2001). Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Ed.), *The instructional use of learning objects*, disponible en: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc.>, consultada el 12.12.2012.
- WorldCALL, <http://www.worldcall.org/org.html>, consultada el 12.12.2012.

Yang, Y. C. y Wu, W. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education*, 59: 339–352.

Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain*. Sterling, VA: Stylus Publishing.





# Índice de tablas y gráficos

---







## ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

**Figura 1.1.** Modalidades de uso y recursos del *Tester*. Elaboración propia.

**Figura 1.2.** Recursos de práctica por destrezas. Elaboración propia.

**Figura 1.3.** Recursos del *Tester* relativos a las características del examen del FCE. Elaboración propia.

**Figura 1.4.** Recursos para la creación de relatos digitales. Elaboración propia.

**Figura 2.1.** Características generales de los buenos materiales didácticos. Elaboración propia.

**Tabla 2.1.** *Tipos de evaluación*. Adaptado de la Consejería de Educación, Gobierno de Canarias.

**Tabla 2.2.** *Restricted, Open & Integrated CALL*. Adaptado de Bax (2003).

**Figura 3.1.** Diagrama de equivalencias entre los niveles de Cambridge y los del MCERL, basado en el diagrama de Cambridge ESOL.

**Tabla 3.1.** Descripción del examen de FCE. Adaptada y traducida de Cambridge ESOL.

**Figura 3.2.** Ejemplo de ejercicio de opción múltiple de la sección de comprensión escrita del FCE.

**Figura 3.3.** Ejemplo de ejercicio de escribir una carta, de la sección de expresión escrita del FCE.

**Figura 3.4.** Ejemplo de ejercicio de transformación de frases, correspondiente a la sección de uso del inglés del FCE.

**Figura 3.5.** Ejemplo de ejercicio de comprensión oral del FCE. FCE Sample Exam, *FCE Handbook* (2008).

**Figura 3.6.** Ejemplo de entrevista personal de la sección de “Expresión oral” del FCE, diseñado para el *FCE Online Tester*, 2010.

**Figura 3.7.** Ejemplo de tarea individual de la sección de “Expresión oral” del FCE, diseñado para el *FCE Online Tester*, 2010.

**Figura 3.8.** Ejemplo de tarea colaborativa de la sección de “Expresión oral” del FCE, diseñada para el *FCE Online Tester*, 2010.

**Figura 3.9.** Ejemplo de discusión a 3 de la sección de “Expresión oral” del FCE, diseñada para el *FCE Online Tester*, 2010.

**Figura 3.10.** Ejemplo de “Statement of Results” del FCE

**Figura 3.11.** Interfaz de acceso al nuevo CBFCE.

**Figura 3.12.** Interfaz de instrucciones para los candidatos al CBFCE.

**Figura 3.13.** Ejemplo de ejercicio de opción múltiple, correspondiente a la sección de “Reading” del CBFCE.

**Figura 3.14.** Ejemplo de ejercicio de escritura de cartas informales y correos electrónicos, correspondiente a la sección de “Writing” del CBFCE.

**Figura 3.15.** Ejemplo de ejercicio de rellenar huecos, correspondiente a la sección de “Use of English” del CBFCE.

**Figura 3.16.** Ejemplo de ejercicio de rellenar huecos, correspondiente a la sección de comprensión oral del CBFCE.

**Figura 4.1.** Interfaz de acceso a la plataforma *InGenio*.

**Figura 4.2.** Interfaz de la portada de los materiales *FCE Online Course & Tester*, Module 1.

**Figura 4.3.** Interfaz de la portada de los materiales *FCE Online Course & Tester*, Module 2.

**Figura 4.4.** Captura 1 de la plantilla de creación y edición de ejercicios de *InGenio*.

**Figura 4.5.** Captura 2 de la plantilla de creación y edición de ejercicios de *InGenio*.

**Figura 4.6.** Informe de evaluación del estudiante en *InGenio*.

**Figura 4.7.** Ejemplo de ejercicio de “uso del inglés”, creado con la plantilla de “rellenar huecos” de *InGenio*.

**Figura 4.8.** Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita creado con la plantilla de “unión múltiple” de *InGenio*.

**Tabla 4.1.** Esquema de unidades, contenidos, destrezas y temas del *Tester*.

**Tabla 4.2.** Fases de desarrollo del *Tester*. Elaboración propia.

**Figura 4.9.** Ejemplo de ejercicio de comprensión escrita creado a partir de la plantilla de “opción múltiple” de *InGenio*, extraído del *FCE Online Tester – Module 1*.

**Figura 4.10.** Ejemplo de ejercicio de uso del inglés creado a partir de la plantilla de “rellenar huecos” de *InGenio*, extraído del *FCE Online Tester – Module 2*.

**Figura 4.11.** Ejemplo de ejercicio de expresión escrita creado a partir de la plantilla de “traducción” de *InGenio*, extraído de *FCE Online Tester – Module 1*.

**Figura 4.12.** Captura de pantalla de la interfaz de acceso a Couchsurfing.

**Figura 4.13.** Captura de pantalla de la interfaz de acceso a Librivox.

**Figura 4.14.** Captura de pantalla de la interfaz de acceso a Livemocha.

**Figura 4.15.** El ciclo de actividades de evaluación de la expresión oral. Adaptado de Luoma, 2009: 5.

**Tabla 4.16.** Marco SPEAKING de categorías de actos de habla. Adaptado y traducido de Hymes, 1972.

**Tabla 4.17.** Dimensiones de la evaluación del vocabulario. Adaptada y traducida de Read (2000).

**Tabla 5.1.** *Criteria for CALL Task Appropriateness*. Adaptada de Chapelle, 2001.

**Figura 5.1.** Plantilla de edición de *feedback* específico de *InGenio*.

**Figura 5.2.** *Feedback* determinado por el grado de eficiencia de los estudiantes y ejemplos de mensajes automáticos en *InGenio*.

**Figura 5.3.** *Feedback* por ítem en la plataforma *InGenio*.

**Tabla 5.2.** Resumen del análisis de la utilidad de la evaluación. Adaptado y traducido de Hegelheimer y Chapelle, 2000.

**Tabla 6.1.** Materiales de apoyo al Plan de actuación “Docencia en Red” de la Universitat Politècnica de València.

**Tabla 6.2.** Tipos de materiales disponibles en OCW y en el repositorio *RiuNet* de la Universitat Politècnica de València.

**Tabla 6.3.** Temporización del trabajo en el marco del proyecto PIME. Elaboración propia.

**Figura 6.1.** Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia*, titulado *Getting through on the phone*, realizado por Ana Gimeno Sanz.

**Figura 6.2.** Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia Plus*, titulado *Recorrido por algunas de las tipologías de ejercicios de la plataforma InGenio*, realizado por Ana Sevilla.

**Figura 6.3.** Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia Plus*, titulado *First Certificate in English Examination: Speaking [Paper 5] Part 3 and 4*, realizado por Antonio Martínez.

**Figura 6.4.** Captura de pantalla de un vídeo *screencast* integrado en *InGenio*, titulado *Introducción a la Plataforma InGenio*, realizado por Ana Sevilla.

**Figura 6.5.** Captura de pantalla de un vídeo *Polimedia Plus* integrado en *InGenio*, titulado *How to write a story*, realizado por Ana Sevilla.

**Figura 7.1.** Captura de pantalla del pre-cuestionario de la asignatura de “Inglés Asistido por Ordenador”, integrado en los materiales de nivel B2 de la plataforma *InGenio*.

**Figura 7.2.** Captura de pantalla del post-cuestionario de la asignatura de “Inglés Asistido por Ordenador”, integrado en los materiales de nivel B2 de la plataforma *InGenio*.

**Figura 7.3.** Respuestas a la afirmación "I think I'm a good language learner", extraídas del Pre-cuestionario E1.

**Figura 7.4.** Respuestas a la afirmación "I find it hard to make conversation even in my own language", extraídas del pre-cuestionario del E1.

**Figura 7.5.** Respuestas a la afirmación "I worry a lot about making mistakes", extraídas del Pre-cuestionario E1.

**Figura 7.6.** Respuestas a la afirmación "I don't expect language learning to be much fun", extraídas del Pre-cuestionario E1.

**Figura 7.7.** Gráfico 1 sobre los niveles de satisfacción de los estudiantes respecto a las características generales del Módulo 1 del *Tester*.

**Figura 7.8.** Gráfico 2 sobre los niveles de satisfacción de los estudiantes respecto a las características generales del Módulo 1 del *Tester*.

**Figura 7.9.** Gráfico sobre la valoración por parte de los estudiantes de los niveles de utilidad de los contenidos del Módulo 1 del *Tester*.

**Figura 7.10.** Gráfico sobre la evaluación del grado de interés y de relevancia de diferentes aspectos y contenidos del Módulo 1 del *Tester*.

**Figura 7.11.** Gráfico sobre la autoevaluación y las opiniones personales de los estudiantes tras haber completado el Módulo 1 del *Tester*.

**Figura 7.12.** Gráfico sobre la opinión de los estudiantes en cuanto a si el *Tester* podría ser más efectivo al combinar su uso con clases presenciales.

**Figura 7.13.** Gráfico sobre la dedicación semanal en horas.

**Figura 7.14.** Gráfico sobre la valoración del tiempo disponible en cuanto a si éste fue o no suficiente para completar los materiales.

**Figura 7.15.** Gráfico de resultados en cuanto a si los estudiantes se sentirían o no cómodos si tuviesen que realizar un examen oficial con el mismo formato que el *Tester*.

**Figura 7.16.** Gráfico de intención de los estudiantes en cuanto a realizar el FCE.

**Tabla 8.1.** Unidades didácticas de la asignatura “Inglés técnico”.

**Tabla 8.2.** Volumen de trabajo presencial y no presencial por unidades didácticas.

**Figura 8.1.** Captura de pantalla de la *WebQuest* “Introduction to digital storytelling for aerospace engineering”.

**Tabla 8.3.** Fases y fechas del proyecto "Digital Storytelling for Aerospace Engineers".

**Figura 8.2.** Captura de pantalla del calendario de *PoliformaT*.

**Figura 8.3.** Captura de pantalla del foro de *PoliformaT* de la asignatura de “Inglés técnico”.

**Figura 8.4.** Ejemplo de *log* o diario de reflexión, de los autores del relato digital “Amelia: an Alternative Ending”.

**Figura 8.5.** Horas de trabajo invertidas por los estudiantes en cada una de las actividades.

**Figura 8.6.** Resultados del aprendizaje por destrezas lingüísticas.

**Figura 8.7.** Resultados de aprendizaje por competencias genéricas.

**Tabla 8.4.** Comparación entre las medias obtenidas en el pre- y el post-cuestionario.

**Figura 8.8.** Captura de pantalla del relato “The Thin Black Line”.

**Figura 8.9.** Captura de pantalla del relato “End of Year Trip”.

**Figura 8.10.** Captura de pantalla del relato “My Gandfather: the Path to Aviation”.

**Figura 8.11.** Captura de pantalla del relato “Genesis”.

**Figura 8.12.** Captura de pantalla del relato “Space Survivors”.

**Figura 8.13.** Captura de pantalla del relato “Solar, Supersonic and Invisible Aircraft”.

**Figura 8.14.** Captura de pantalla del relato “Amelia: An Alternative Ending”.

**Figura 8.15.** Captura de pantalla del *making-of* del relato “Amelia: An Alternative Ending”.

**Figura 8.16.** Captura de pantalla del *making-of* del relato “Gliders”.

**Figura 8.17.** Captura de pantalla del relato “Saint Martin’s Runway Accident”.

**Figura 8.18.** Captura de pantalla del relato “Do you Remember 9/11?”.

**Figura 8.19.** Captura de pantalla del relato “Lokomotiv Yaroslavl Air Disaster”.

**Figura 8.20.** Captura de pantalla del *log* correspondiente al relato “Flight Plan”.

**Figura 8.21.** Captura de pantalla del relato “Future Jobs for a Student of Aerospace Engineering”.

**Figura 8.22.** Captura de pantalla del relato “The Future of Aviation”.

**Figura 8.23.** Captura de pantalla del relato “Moden Airports”.

**Figura 8.24.** Certificado para los ganadores en la categoría de “mejor relato digital”.

**Tabla 9.1.** Competencias y nivel de cada una de ellas para la asignatura de “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

**Tabla 9.2.** Reparto de horas por unidades didácticas de la asignatura “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

**Figura 9.1.** Resultados de aprendizaje por destrezas lingüísticas del proyecto “Creating your own digital story”.

**Tabla 9.3.** Destrezas y habilidades no lingüísticas desarrolladas y practicadas a través de las diferentes actividades del proyecto “Creating your own digital story”.

**Figura 9.2.** Valoración del proyecto “Creating your own digital story” por parte de los estudiantes en cuanto a motivación, expectativas, aprendizaje y conocimientos.

**Figura 9.3.** Valoración del proyecto “Creating your own digital story” por parte de los estudiantes en cuanto al desarrollo de destrezas no lingüísticas.

**Figura 9.4.** Valoración del proyecto “Creating your own digital story” por parte de los estudiantes en cuanto a la utilidad de los recursos, la adecuación del tiempo disponible y el reparto del trabajo entre los miembros del grupo.

**Tabla 9.4.** Comparación entre las medias obtenidas en el pre-cuestionario y en el post-cuestionario.

**Figura 9.5.** Captura de pantalla del relato digital “The Brooklyn Bridge”.

**Figura 9.6.** Captura de pantalla del relato digital “Living Abroad”.

**Figura 9.7.** Captura de pantalla del relato digital “Panic in the Caribbean Sea”.

**Figura 9.8.** Captura de pantalla de la presentación del *making-of* del relato digital “Final Year Project”.

**Figura 9.9.** Captura de pantalla de la presentación del *making-of* del relato digital “Living Abroad”.

**Figura 9.10.** Captura de pantalla del relato “Fallas: the True Story”.

**Figura 9.11.** Captura de pantalla del relato digital “Sundai’s Earthquake and Tsunami”.

**Figura 9.12.** Captura de pantalla del relato digital “Transantarctic Expedition”.

**Figura 9.13.** Captura de pantalla del relato digital “Final Year Project”.



## Anexos

---





## Índice de anexos

**Anexo 1:** cuestionario inicial de la asignatura “Inglés Asistido por ordenador”.

**Anexo 2:** cuestionario final de la asignatura “Inglés Asistido por ordenador”.

**Anexo 3:** cuestionario inicial de la asignatura “Inglés Técnico”.

**Anexo 4:** cuestionario final de la asignatura “Inglés Técnico”.

**Anexo 5:** cuestionario de la asignatura “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

**Anexo 6:** cuestionario inicial del proyecto de relato digital en “Inglés Técnico” y en “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

**Anexo 7:** cuestionario final del proyecto de relato digital en “Inglés Técnico” y en “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

**Anexo 8:** ficha de evaluación de los relatos digitales.

**Anexo 9:** ficha de evaluación de las presentaciones orales en relación al proceso creativo de los relatos digitales.

**Anexo 10:** página web de la presente tesis doctoral en que figuran: los anexos digitales, una copia de los anexos impresos, los datos de la tesis doctoral y el currículum de la autora.

## Índice de anexos digitales<sup>83</sup>

(En: <http://camillegroup.upv.es/tesis-ana-s/anexos-digitales.htm>)

**Anexo digital 1:** *Tester Module 1.*

**Anexo digital 2:** *Tester Module 2.*

**Anexo digital 3:** ejemplo de examen del FCE.

**Anexo digital 4:** *WebQuest* sobre el relato digital (Estudios 2 y 3).

**Anexo digital 5:** ejemplo de *log* o diario de reflexión en relación al proyecto de relato digital e instrucciones para la realización del mismo (Estudios 2 y 3)

**Anexo digital 6:** ejemplos de presentaciones del proceso creativo o *making-of* de los relatos digitales (Estudios 2 y 3).

**Anexo digital 7:** ejemplos de entradas en los foros de relato digital de “Inglés técnico” (Estudio 2) y de “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita” (Estudio 3).

**Anexo digital 8:** guías docentes de las asignaturas “Inglés Asistido por Ordenador”, “Inglés Técnico” e “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita” (Estudios 1, 2 y 3).

**Anexo digital 9:** ejemplos de guiones del proyecto de relatos digitales (Estudios 2 y 3).

**Anexo digital 10:** ejemplos de relatos digitales fruto del proyecto llevado a cabo en las asignaturas de “Inglés técnico” (Estudio 2) y de “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita” (Estudio 3).

**Anexo digital 11:** listado de temas para la elaboración del relato digital (Estudio 2) y ejemplo de certificado de agradecimiento.

**Anexo digital 12:** documentación en relación al Plan de actuación “Docencia en Red” de la Universitat Politècnica de València.

**Anexo digital 13:** ejemplos de vídeos didácticos *Polimedia*, *Polimedia Plus* y *screencast*.

**Anexo digital 14:** documentación relativa a los Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME) de la UPV.

**Anexo digital 15:** definición Académica de la Actividad formativa “Curso de inglés *online* de preparación para el nivel B2 (*First Certificate in English*) - *Module 1*”.

**Anexo digital 16:** tesis doctoral en formato pdf.

---

<sup>83</sup> Dichos anexos se encuentran disponibles en la página web de la presente tesis doctoral, en: <http://camillegroup.upv.es/tesis-ana-s>, consultada el 12.12.2012.

**Anexo 1:** cuestionario inicial de la asignatura “Inglés Asistido por ordenador”.

## Pre-survey: Computer-assisted English

Please answer the questions and submit the information. Thank you!  
 \* Required

### Part 1-Language Learning Attitudes

1. Professional / 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:

a. An interest in getting to know and understand other languages and cultures							
	1	2	3	4	5	6	7
b. A strong practical need in your life							
	1	2	3	4	5	6	7
c. An internal drive to learn							
	1	2	3	4	5	6	7
d. The influence of interculturality at home / personal background / learning community-based languages							
	1	2	3	4	5	6	7
e. A need or willingness to communicate with people living in your							
	1	2	3	4	5	6	7

area							
f. Rewards for your language learning achievements	1	2	3	4	5	6	7
g. Your family background	1	2	3	4	5	6	7
h. Willingness to travel	1	2	3	4	5	6	7
i. Need to travel for work (current or future)	1	2	3	4	5	6	7
j. Need to use other languages in the workplace (current or future)	1	2	3	4	5	6	7
h. possibility to get a (better) job	1	2	3	4	5	6	7

**Part 2 - ICT-use**

1. Have you ever communicated in a foreign language online? (Please describe medium, frequency, language).
2. Have technologies been part of your language courses in the past? (Please describe 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.

--	--	--	--

	Daily	Every week	Sometimes	Hardly ever	Never
c) to know about the news / current affairs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) to check facts (e.g. spelling/dates/names/timetables/definitions).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) for entertainment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) to study / learn (following courses, researching subjects).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) to have access to online facilities and contact with officials (e.g. banking).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) for online shopping.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) others.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Using ICT in language learning would provide versatility, flexibility, and time-independence.

7. The medium of instruction influences the student's motivation to learn.

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).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Watching films / videos in the original language (other than your mother tongue).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Playing games	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Tandem exchanges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Communicating with foreigners	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Very useful	Useful	Neutral	Somehow useful	Not useful
/foreign friends					
f) Playing sports					

**Part 3- Expectations and preferences**

1. Why did you choose this subject? 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?

**Part 4- Learning styles**



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?

**Part 5- knowledge about the CEFR and the FCE / CBFCE**

1. Are you familiar with the Common European Framework of References for Languages (CEFR)?

2. Which of the following levels of language of the CEFRL is the highest one?

- A1
- 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

5. Do you have any official English certificates? If yes, which one(s)?

6. Are you planning to take the FCE Exam?

**Anexo 2:** cuestionario final de la asignatura “Inglés Asistido por ordenador”.

## Post-survey Computer-Assisted English

Please answer the questions and submit the information. Thank you!

\* Required

Rate the following statements according to your level of disagreement (1) or agreement (7).

### Section A: General features

1. The interface is user friendly \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2. The navigation is intuitive \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. It is easy for someone with minor computer skills to use the Course & Tester \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. The graphics / symbols are clear to the user \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. The layout (use of colours, fonts, icons) is appealing to me \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

6. The language input is meaningful and interesting \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7. The audio input is clear and loud enough \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. The *Polimedia* recordings are useful and relevant \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

9. The Course contents are useful and relevant \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

10. The *Tester* contents are useful and relevant. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

11. The theoretical contents are sufficient \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

12. The practice contents are sufficient. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

13. The level is ok (B1 - B2). \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

14. One semester was enough to complete all the tasks. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

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

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

16. I watched the *Polimedia* recordings in each Unit before starting to do the exercises. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

17. The *Course & Tester* encourage autonomous / independent learning. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

18. I had enough help from my tutor when I needed it. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

19. I enjoyed having freedom to organise my time my own way. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

20. I would recommend the *Course & Tester* to a friend \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

21. I enjoyed being able to self-assess my progress by accessing the progress reports. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

22. The feedback I got was useful and relevant. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

**Section B: Course & 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

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2. Usefulness of the reading exercises. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. Usefulness of the writing theory sections. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. Usefulness of the writing exercises. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. Usefulness of the grammar theory sections. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

6. Usefulness of the grammar exercises. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

7. Usefulness of the general vocabulary. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

8. Usefulness of the technical contents. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

9. Usefulness of the listening exercises. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

10. Usefulness of the speaking exercises. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

11. General interest and relevance of the language input. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

12. General interest and relevance of the topics. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

13. General interest and relevance of the tasks. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

14. Variety of contents and tasks. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

15. Originality of contents and tasks. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Usefulness of the "Test your English" section. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Usefulness of the information about the FCE exam. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Usefulness of the tips and advice about the FCE exam. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. General improvement of my linguistic skills. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. General improvement of my preparation for a B2-level exam. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Reduction of anxiety before facing a B2-level exam. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Better knowledge about the FCE exam (structure, time, exercises, etc.) \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**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
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. I feel more comfortable working in an online environment. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. My motivation to learn is influenced by the medium of instruction. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. I enjoy learning languages online. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. The best way to learn a language is: \*

6. Regarding writing, I prefer: \*

7. I'm planning to take the FCE exam. \*

8. I used online dictionaries to complete the tasks. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. I used online automatic translation tools to complete the tasks. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. I found it easy to work autonomously / independently. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. I improved my general vocabulary. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. I improved my technical vocabulary. \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. In general, my level of English has improved after completing the online Course & Tester. \*

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---



<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

14. What are the things that should be improved about the Course & 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 & 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 & 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).

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

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2. Interaction with teachers in charge of monitoring the online sessions.

1    2    3    4    5    6    7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. Speaking about different topics with native speakers of English.

1    2    3    4    5    6    7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. Interaction via POLIREUNION.

1    2    3    4    5    6    7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

5. Interaction via SKYPE.

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

## 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

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

2. Short videos focused on technical English. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

3. Speaking about different topics with other students from English-speaking countries. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

4. Speaking or chatting with other people in a virtual world such as Second Life. \*

1 2 3 4 5 6 7

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

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

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------

Submit

Powered by [Google Docs](#)

**Anexo 3:** cuestionario inicial de la asignatura “Inglés Técnico”.

## Pre-survey for Aerospace Engineers (Technical English)

Please fill in this form individually. Should you have any doubts, ask your tutor. Thank you!

\* Required

Age: \*

Academic background: \*

- Secondary Education (*Bachillerato*).
- Vocational training (*Formación Profesional*).
- Another University degree.

• Current Degree:

- Aerospace Engineering.
- Another degree (say which):

• 1- Why did you decide to study at the UPV? \*

2- Why did you decide to become an Aerospace Engineer? \*

3- What do you expect from this subject? \*

4- How useful do you think English will be for you in the future? \*

5- What would you like to learn? \*

6- How long have you been studying English? \*

7- What level of English do you think you have? \*

- A1 (Beginner)
- A2 (Upper beginner)
- B1 (Intermediate)
- B2 (Upper intermediate)
- C1 (Advanced)
- C2 (Proficiency)

8- Do you have any official certificates in English or in any other languages? If yes, which ones? \*

9- Can you name from 10 to 15 things related to Aerospace Engineering in English? \*

10- What languages do you speak? Please say your level. \*

11- Do you enjoy learning languages? \*

12- Do you think you are a good language learner? \*

13- Have you ever learnt languages with technology? \*

14- Rate the following items according to their level of usefulness in your future career as an engineer, from 1 (not useful) to 7 (very useful):

a) Reading activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

b) Writing activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

c) Listening activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

d) Speaking activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

e) Vocabulary \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

f) Grammar \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

g) Using ICT (Information and Communications Technologies) for language learning \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

h) Using pieces of information and news from the WWW \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

i) Interacting with fluent/native speakers of English via email, chat, webcam, etc. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

15. Now it's time to test your proficiency in English! Access the website

<http://www.test-my-english.com/> and test your level. What results did you get? \*

Powered by [Google Docs](#)

**Anexo 4:** cuestionario final de la asignatura “Inglés Técnico”.

# Encuesta final para alumnos de Inglés técnico (aeroespacial)

Esta encuesta nos será muy útil para poder conocer el grado de satisfacción de los alumnos, así como para la introducción de mejoras en la asignatura.

\* Required

Formación previa \*

- Bachillerato
- Ciclo formativo
- Otros estudios universitarios
- Prueba de acceso para mayores de 25 años
- Other:

Edad \*

Género: \*

- Masculino
- Femenino

Puntúa del 1 al 7 las siguientes técnicas y herramientas docentes utilizadas para el desarrollo de las destrezas incluidas en cada uno de los siguientes apartados, de acuerdo con tu nivel de satisfacción, siendo 7 el mayor nivel de satisfacción, y 1 el menor.

## A) COMPRENSIÓN ESCRITA.

Valora cómo estas técnicas y materiales contribuyen a la mejora y aumento de tus destrezas de comprensión escrita.

### 1. Práctica y fomento de las destrezas lingüísticas.

A1. Lectura de textos del libro de texto. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Menor satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor satisfacción

A2. Lectura de los textos incluidos en las prácticas NO basadas en ejercicios del libro de texto. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Menor satisfacción        Mayor satisfacción

A3. Lectura de textos procedentes de Internet, seleccionados por los estudiantes. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Menor satisfacción        Mayor satisfacción

## B) EXPRESIÓN ESCRITA.

Valora cómo estas técnicas y materiales contribuyen a la mejora y al aumento de tus destrezas de expresión escrita.

B1. Redacción de textos largos combinando diferentes temas. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Menor satisfacción        Mayor satisfacción

B2. Redacción de textos breves tratando un único tema \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Menor satisfacción        Mayor satisfacción

B3. Redacción de textos tras recibir instrucciones precisas sobre temas y estructura. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Menor satisfacción        Mayor satisfacción

B4. Redacción de textos con libertad para elegir temas y estructura. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Menor satisfacción        Mayor satisfacción

## C) VOCABULARIO Y EXPRESIONES TÉCNICAS EN INGLÉS.

Valora cómo estas técnicas y materiales contribuyen al aumento de los conocimientos de vocabulario y de expresiones técnicas en inglés.

C1. Contenidos léxicos del libro de texto. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Menor satisfacción        Mayor satisfacción

C2. Contenidos léxicos incluidos en las prácticas. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Menor satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor satisfacción

C3. Contenidos léxicos en documentos seleccionados por el alumno. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Menor satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor satisfacción

C4. Contenidos léxicos procedentes de páginas web especializadas. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Menor satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor satisfacción

C5. Diccionarios impresos. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Menor satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor satisfacción

C6. Diccionarios online. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Menor satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor satisfacción

C7. Herramientas online de traducción automática. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Menor satisfacción	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mayor satisfacción

## D) GRAMÁTICA

Valora cómo esta técnica contribuye al aumento y a la mejora de tus conocimientos gramaticales, así como para la resolución de posibles dudas.

D1. Presentación y explicación en clase, por parte del profesor, de una recopilación de errores comunes extraídos de las prácticas corregidas. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Poco útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy útil

D2. Proyección de listados de errores comunes, extraídos de las prácticas corregidas, para ser corregidos por los propios estudiantes. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
Poco útil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muy útil

## E) COMPRENSIÓN ORAL.

Valora cómo estas técnicas y materiales contribuyen a la mejora y aumento de tus destrezas de comprensión oral.

E1. Uso de archivos de audio del libro de texto, SIN consultar el guión del audio. \*

\_\_\_\_\_

1 2 3 4 5 6 7

Menor satisfacción        Mayor satisfacción

E2. Uso de archivos de audio del libro de texto, consultando el guión del audio tras las dos primeras escuchas. \*

\_\_\_\_\_

1 2 3 4 5 6 7

Menor satisfacción        Mayor satisfacción

E3. Visionado de vídeos procedentes de Internet. \*

\_\_\_\_\_

1 2 3 4 5 6 7

Menor satisfacción        Mayor satisfacción

## F) EXPRESIÓN ORAL.

Valora cómo estas técnicas y materiales contribuyen a la práctica, a la mejora y al aumento de tus destrezas de expresión oral.

F1. Interacción con mis compañeros. \*

\_\_\_\_\_

1 2 3 4 5 6 7

Menor satisfacción        Mayor satisfacción

F2. Interacción con el profesor. \*

\_\_\_\_\_

1 2 3 4 5 6 7

Menor satisfacción        Mayor satisfacción

F3. Preparación y exposición de presentaciones orales. \*

\_\_\_\_\_

1 2 3 4 5 6 7

Menor satisfacción        Mayor satisfacción

## 2. Otras técnicas para la práctica y el fomento de las destrezas lingüísticas.



Puntúa del 1 al 7 las siguientes técnicas y materiales docentes de acuerdo con el nivel de utilidad que crees que podrían tener para el desarrollo de las siguientes destrezas, siendo el 7 el mayor grado de utilidad y el 1 el menor.

## A) GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

A1. Visionado de vídeos cortos explicativos sobre contenidos gramaticales. \*

\_\_\_\_\_

1    2    3    4    5    6    7

Poco útil        Muy útil

A2. Visionado de vídeos cortos centrados en vocabulario técnico. \*

\_\_\_\_\_

1    2    3    4    5    6    7

Poco útil        Muy útil

## B) COMPRENSIÓN ORAL

B1. Visionado de vídeos extraídos de diferentes repositorios institucionales (*Politube, Riunet, OpenCourseWare, etc.*). \*

\_\_\_\_\_

1    2    3    4    5    6    7

Poco útil        Muy útil

## C) EXPRESIÓN ORAL

C1. Discusión de diferentes temas de clase con hablantes nativos. \*

\_\_\_\_\_

1    2    3    4    5    6    7

Poco útil        Muy útil

C2. Discusión de diferentes temas de clase en grupos de trabajo virtuales con compañeros de clase (ej. vía Skype). \*

\_\_\_\_\_

1    2    3    4    5    6    7

Poco útil        Muy útil

C3. Conversaciones virtuales estructuradas en grupos de trabajo con estudiantes extranjeros (ej. vía Skype), realizando actividades concretas de manera colaborativa. \*

\_\_\_\_\_

1    2    3    4    5    6    7

Poco útil        Muy útil

C4. Conversaciones virtuales informales, no estructuradas, con estudiantes extranjeros (ej. vía Skype) a modo de intercambio lingüístico. \*

\_\_\_\_\_

1    2    3    4    5    6    7

Poco útil        Muy útil

C5. Conversaciones en mundos virtuales, como *Second Life*, con los compañeros de clase. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Poco útil        Muy útil

C5. Conversaciones en mundos virtuales, como *Second Life*, con hablantes nativos de inglés. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Poco útil        Muy útil

C6. Conversaciones en mundos virtuales, como *Second Life*, con hablantes externos o extranjeros NO nativos. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Poco útil        Muy útil

### 3. Modalidades de aprendizaje.

Puntúa del 1 al 7 las siguientes modalidades en función de tus preferencias, siendo el 7 la puntuación más alta y el 1 la más baja.

3.1 Clase magistral en la que el profesor explica los contenidos y los estudiantes atienden y toman apuntes. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Preferencia baja        Preferencia alta

3.2 Clase de trabajo práctico autónomo supervisada por un profesor (modo en el que están planteadas nuestras clases prácticas). \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Preferencia baja        Preferencia alta

3.3 Estudio y trabajo práctico completamente autónomos fuera del aula. \*

\_\_\_\_\_ 1 2 3 4 5 6 7 \_\_\_\_\_  
Preferencia baja        Preferencia alta

### 4. Competencias.

Valora las siguientes afirmaciones según tus preferencias con puntuaciones del 1 al 7, siendo el 7 "muy de acuerdo" y el 1 "muy en desacuerdo".

4.1 El trabajo en parejas o en grupos me ayuda a desarrollar competencias de coordinación y de trabajo colaborativo. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.2 El trabajo en parejas o en grupos me ayuda a desarrollar mis competencias comunicativas. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.3 El trabajo individual fomenta mi autonomía. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.4 La realización de prácticas basadas en ejercicios del libro de texto me ayuda a mejorar mi nivel de inglés técnico. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.5 La realización de prácticas NO basadas en ejercicios del libro de texto me ayuda a mejorar mi nivel de inglés técnico. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.6 La realización de prácticas basadas en ejercicios del libro de texto me ayuda a desarrollar: a) mi autonomía \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

b) mi capacidad de razonamiento crítico \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

c) mi capacidad de resolución de problemas. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

d) mi capacidad de toma de decisiones. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.7 La realización de prácticas NO basadas en ejercicios del libro de texto me ayuda a desarrollar: a) mi autonomía. \*

1 2 3 4 5 6 7

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

b) mi capacidad de razonamiento crítico. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

c) mi capacidad de resolución de problemas. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

d) mi capacidad de tomar decisiones. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.8 Los conocimientos adquiridos mediante el trabajo autónomo (ej. búsqueda de recursos y materiales técnicos en Internet) me podrán ser útiles en mi futuro profesional. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.9 La elaboración y realización de presentaciones orales en clase me ayuda

a) a) mejorar mis habilidades y destrezas comunicativas. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

b) mejorar mis habilidades de presentación en público. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

c) adquirir conocimientos y vocabulario técnico. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.10 El aprendizaje basado en problemas o situaciones reales, planteados en las prácticas, me ayuda a aprender a buscar la información necesaria para comprender dichos problemas y obtener soluciones. \*

1 2 3 4 5 6 7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

---

4.11 PoliformaT, como herramienta de gestión y de acceso a diferentes recursos, fomenta mi capacidad de planificación y de organización. \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Muy en desacuerdo        Muy de acuerdo

## 5. Modos de comunicación.

Puntúa del 1 al 7 los siguientes modos de comunicación en función de tu opinión respecto a su nivel de utilidad, siendo el 7 la puntuación más alta y el 1 la más baja.

5.1 PoliformaT como canal de comunicación con el profesor. \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Poco útil        Muy útil

5.2 PoliformaT como canal de comunicación con mis compañeros para la planificación del trabajo fuera del aula. \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Poco útil        Muy útil

5.3 El correo electrónico como canal de comunicación con el profesor. \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Poco útil        Muy útil

5.4 El correo electrónico como canal de comunicación con mis compañeros para la planificación del trabajo fuera del aula. \*

1   2   3   4   5   6   7

---

Poco útil        Muy útil

Submit

**Anexo 5:** cuestionario de la asignatura “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

## Survey for Oral and Written English, Semester B, 2012

Please fill in this form individually. Should you have any doubts, ask your tutor. Thank you!

\* Required

Age: \*

1 - Academic background: \*

- Secondary Education (*Bachillerato*).
- Vocational training (*Ciclo formativo*).
- Another previous degree (*Estudios universitarios previos*).
- Other:

2 - What degree are you studying? \*

3 - Why did you choose that degree? \*

4 - Why did you decide to study at the UPV? \*

5 - What do you expect from this subject? \*

6 - How useful do you think English will be for you in the future? \*

7 - What would you like to learn? \*

8 - How long have you been studying English? \*

9 - What level of English do you think you have? \*

- A1 (Beginner)
- A2 (Upper beginner)
- B1 (Intermediate)
- B2 (Upper intermediate)
- C1 (Advanced)
- C2 (Proficiency)

10 - Do you have any official certificates in English or in any other languages? If yes, which one(s)? \*

11 - Can you name in English from 10 to 15 things related to your degree? \*

12 - What other languages do you speak? Please say your level and whether you have any official certificates. \*

13 - Do you enjoy learning languages? \*

- Yes, I do.
- No, I don't.
- I don't know.

14 - Do you think you are a good language learner? \*

- Yes, I do.
- No, I don't.
- I don't know.

15 - Have you ever learnt languages with technology? If so, how was technology used? \*

16- Rate the following items according to their level of usefulness, from 1 (not useful) to 7 (very useful):

a) Reading activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

b) Writing activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

c) Listening activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

d) Speaking activities \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

e) Vocabulary \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

f) Grammar \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

g) Using ICT (Information and Communications Technologies) for language learning \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

h) Using information and news from the WWW \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

i) Interacting with fluent/native speakers of English via email, chat, webcam, etc. \*

	1	2	3	4	5	6	7	
not useful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	very useful

15. Now it's time to test your proficiency in English! Access the website <http://www.test-my-english.com/> and test your level. What results did you get? \*

**Anexo 6:** cuestionario inicial del proyecto de relato digital en “Inglés Técnico” y en “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

## Pre-survey about digital storytelling

Please answer the questions and submit the information. Thank you!

\* Required

i. Age: \*

ii. Academic background: \*

- Secondary Education (*Bachillerato*).
- University Degree.
- Vocational training (*Ciclo formativo*).
- Other.

iii. Degree \*

- Ongoing engineering degree.
- Ongoing non-engineering degree.
- Master's degree.
- Other.

1- How many digital videos have you already made? \*

- None.
- 1.
- More than 1.
- More than 10.

2- What is your level of interest in preparing a digital story on a topic of your choice? \*Rate from 1 to 7 with 7 being "very interested" and 1 being "no interest at all".

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---

3- How effective do you think this assignment will be in demonstrating your knowledge? \*

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

---



4- How effective do you think this assignment will be in learning about different topics chosen by you and your classmates? \*

1 2 3 4 5 6 7

5- What is your skill level in digital photography/movie making? \*

1 2 3 4 5 6 7

6- How anxious are you about completing this assignment? \*

1 2 3 4 5 6 7

7- How helpful will this assignment be for the development of your oral skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

8- How helpful will this assignment be for the development of your team working skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

9- Do you think this assignment will help you develop your digital skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

10- Do you think digital storytelling will be more enjoyable than traditional presentations of a topic in front of your classmates? \*

1 2 3 4 5 6 7

Submit

Powered by [Google Docs](#)

**Anexo 7:** cuestionario final del proyecto de relato digital en “Inglés Técnico” y en “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

## Post-survey about digital storytelling

Please answer all the questions and submit the information. Thank you!

\* Required

i. Age: \*

ii. Academic background: \*

- Secondary Education (*Bachillerato*).
- University degree.
- Vocational training (*Formación profesional*).
- Other:

iii. Current degree: \*

- Aerospace engineering.
- Other:

1- How motivating has this activity been for you? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

How effective do you think this activity has been in...

2- ... demonstrating your knowledge? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

3- ... learning about different topics related to aerospace engineering? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

4- ... improving your pronunciation? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

How effective do you think this activity has been in developing your...

5- ... digital (technology) skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

6- ... speaking skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

7- ... listening skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

8- ... reading skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

9- ... writing skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

10- ... creativity? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

11- ... assessment and critical-thinking skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

12- ... research skills (e.g. finding appropriate information on the Internet)? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

13- ... team-work skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

14- ... organisation skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

15- ... problem-solving skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

16- ... decision-making skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

17- How anxious has this activity made you feel? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

18- Did you enjoy creating a digital story more than doing traditional activities? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

19- Did you enjoy preparing your making-of more than doing traditional activities? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

20- Did you enjoy presenting your making-of in front on the class more than doing traditional oral presentations?\*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

21- Did you find the workload adequate for the preparation time you were given? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

22- How many hours did you need to complete the whole project? \*

- From 1 to 5 hours.
- From 6 to 10 hours.
- From 11 to 20 hours.
- More than 20 hours.

Please explain the approximate time distribution (in number of hours): \*

23- Practice 4: \*

24- Choosing media: \*

25- Choosing programme: \*

26- Looking for information: \*

27- Writing script: \*

28- Editing video: \*

29- Adding voices (narration): \*

30- Watching your classmates' digital stories: \*

31- Filling in the assessment forms: \*

32- Posting comments in the forum: \*

33- Replying to comments in the forum: \*

34- Writing your log: \*

35- Preparing and presenting the making-of (materials, rehearsing and actual presentation): \*

36- Did you find the resources available to you sufficient to do this activity? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

37- Did all the members of your team equally work on this activity? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

38- Would you recommend this activity to other classmates? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

39- Do you think creating a digital story could be a useful activity in other subjects of your degree too? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

40- Did you find the log useful in helping you reflect about the process of creating your digital story? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

41- Did you find the making-of useful in helping you reflect about the process of creating your digital story? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

42- Did you find the presentation of the making-of useful in helping you develop your speaking skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

43- Did you find the making-of presentation useful in helping you develop your listening skills? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

44- Have your overall expectations about this activity been fulfilled? \*

1 2 3 4 5 6 7

Very little.        Very much.

45- The digital story I liked the most was: \*

- 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10
- 11  12  13  15

46- Another digital story I really liked was: \*

- 1  2  3  4  5  6  7  8  9  10
- 11  12  13  15

47- The most interesting script was from: \*

•  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

•  11  12  13  15

48- The best visuals were from: \*

•  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

•  11  12  13  15

49- The best voices were from: \*

•  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

•  11  12  13  15

• 50-The making-of presentation I liked the most was from: \*

•  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

•  11  12  13  15

51- Another making-of presentation I really liked was from: \*

•  1  2  3  4  5  6  7  8  9  10

•  11  12  13  15

52- Something I LIKED about this activity was... \*

53- Something I did NOT like about this activity was... \*

54- Something I would ADD to this activity to improve it would be... \*

55- Working in a team helped me to... \*

56- Something I learnt while doing this activity was... \*

57- A difficulty I encountered was... \*

58- Concerning English learning, this activity can be considered as... \*

59- As far as the development of digital skills is concerned, this activity can be said to be... \*

60- With regards to critical thinking and assessment, this activity is... \*

61- As for the reflection about the process, this activity can be said to be... \*

62- In my opinion, the forum was... \*

63- My overall opinion about this activity is... \*

Powered by [Google Docs](#)

**Anexo 8:** ficha de evaluación de los relatos digitales.

## EVALUATION FORM FOR THE DIGITAL STORIES

- 1) Use this rubric in order to assess your classmates' digital stories. Write your constructive comments and questions **INDIVIDUALLY in the forum** after watching every digital story (you should watch and assess **at least four** of them). Make sure you address all of the points below.
  
- 2) **Fill in** this form **INDIVIDUALLY** about each of the stories you have watched (at least, four). You should **give a score** to each of the following points for each story (from 1 to 10). You can add new points if you like. Upload this document **onto PoliformaT**.
  
- 3) In the forum, **read** the comments and questions your classmates have written about your story, and **reply** to those comments and questions. Only one member of the group needs to reply to every comment.

Title: _____	Score (1-10)
<b>Interest of the topic</b>	
<b>Depth of research</b>	
<b>Originality</b>	
<b>Communicative skills</b>	
<b>Pace (not too fast, not too slow)</b>	
<b>Use of resources</b>	
<b>Variety of resources</b>	
<b>Linguistic skills and level of English</b>	
<b>Pronunciation</b>	
<b>Structure</b>	
<b>Emotional interest</b>	
<b>Synchronisation of narration and resources</b>	

**EVALUATING YOUR CLASSMATES: SCORES**

**9-10= Outstanding**

**6-8= Satisfactory**

**4-5= Needs improvement**

**1-3= Very poor**

**Anexo 9:** ficha de evaluación de las presentaciones orales en relación al proceso creativo de los relatos digitales.

EVALUATION OF MAKING-OF PRESENTATIONS							
CRITERIA	SCORES						
<u>EVALUATING YOUR CLASSMATES:</u> 9-10= Outstanding 8= Satisfactory 4-5= Needs improvement 1-3= Very poor	Amelia	Solar, invisible and supersonic aircraft	Saint Martin's Runway Accident	Genesis	Future jobs for a student of aerospace engineering	Flight plan: alternative ending	The Thin Black Line
<b>Clarity</b>							
<b>Originality</b>							
<b>Use of presentation time</b>							
<b>Pronunciation</b>							
<b>Linguistic skills and level of English</b>							
<b>Communicative and presentation skills</b>							
<b>Resources</b>							
<b>Log</b>							
<b>Creative process</b>							

TITLE	COMMENTS: Groups 1 to 7
Amelia: an alternative ending	
<i>Solar, invisible and supersonic aircraft</i>	
<i>Saint Martin's Runway accident</i>	
<i>Genesis</i>	
<i>Future jobs for a student of aerospace engineering</i>	
<i>Flight plan: an alternative ending</i>	
Trailer about an <i>The Thin Black Line</i>	



**Anexo 10:** página web de la presente tesis doctoral, disponible en <http://camillegroup.upv.es/tesis-ana-s/>.

## **Página web de la tesis doctoral de Ana Sevilla Pavón**

**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***

### PÁGINA INICIAL

---

- [Créditos](#)
- [Agradecimientos](#)
- [Resumen](#)
- [Abstract](#)

### ANEXOS DIGITALES

---

- [Tester Module 1](#)
- [Tester Module 2](#)
- [Documentos del FCE](#)
- [WebQuest del proyecto de relato digital](#)
- [Diario de reflexión](#)
- [Making-of](#)
- [Foro](#)
- [Guías docentes](#)
- [Guiones](#)
- [Vídeos de relatos digitales](#)
- [Certificados y documentos](#)
- [Documentos del "Plan de Acción Docencia en Red"](#)
- [Documentos del "Proyecto de innovación y mejora educativa"](#)
- [Documentos del curso híbrido de inglés nivel B2](#)
- [Página web del proyecto de relato digital en la UPV](#)

### ANEXOS IMPRESOS

---

- [Pre-cuestionario "Inglés asistido por ordenador"](#)
- [Post-cuestionario "Inglés asistido por ordenador"](#)
- [Pre-cuestionario "Inglés técnico"](#)
- [Post-cuestionario "Inglés técnico"](#)
- [Cuestionario de la asignatura "Inglés oral y escrito"](#)
- [Pre-cuestionario sobre el relato digital](#)
- [Post-cuestionario sobre el relato digital](#)
- [Ficha de evaluación de los relatos digitales](#)
- [Ficha de evaluación de las presentaciones orales](#)
- [Tesis doctoral](#)

### CURRÍCULUM

---

- [Datos personales](#)
  - [Investigación](#)
  - [Publicaciones](#)
  - [Docencia](#)
  - [Otros](#)
-

## **ANEXOS DIGITALES**

### **1: TESTER MODULE 1**

Página web de acceso a InGenio FCE Online Tester Module 1 ([abrir](#))

Claves de acceso ([abrir](#))

Este es el primero de los dos módulos de que consta el programa preparatorio y de evaluación del nivel B2 de inglés *InGenio Online FCE Tester*. Este recurso del sistema *InGenio* permite a sus usuarios preparar exámenes oficiales de inglés tales como el FCE y su versión informatizada, CBFCE, así como poner a prueba sus conocimientos y simular el entorno de examen para así permitirles a éstos o/y a sus profesores conocer y reforzar sus puntos débiles y, de este modo, obtener un mejor rendimiento académico y una mayor preparación para el examen. Su versatilidad le permite adaptarse a diversas modalidades de aprendizaje y de evaluación, permitiendo a los estudiantes dirigir su propio aprendizaje y evaluar sus progresos de forma independiente, autónoma e individualizada, favoreciendo el desarrollo de su autonomía y de la responsabilidad por el propio proceso de aprendizaje; al tiempo que se les proporciona a los estudiantes la oportunidad de obtener ayuda (a través de ejercicios y actividades diversas, herramientas de consulta, *feedback*, informes de evaluación, etc.) y, al profesor, una valiosa información acerca del progreso y de las necesidades de sus alumnos.

### **2: TESTER MODULE 2**

FCE Online Tester Module 2 ([abrir](#))

Este es el segundo de los dos módulos de que consta el programa preparatorio y de evaluación del nivel B2 de inglés *InGenio Online FCE Tester*.

### **3: DOCUMENTOS DEL FCE**

Ejemplo de examen del FCE ([abrir](#))

Instrucciones para la realización del examen del FCE ([abrir](#))

Resumen de las normas que regulan el FCE ([abrir](#))

Información general acerca del FCE ([abrir](#))

Explicación de los resultados del FCE ([abrir](#))

Consejos para la realización del FCE ([abrir](#))

Aquí se presenta un ejemplo de examen del FCE, instrucciones para la realización del mismo, un resumen de las normas que regulan la prueba, información general acerca de la misma, una explicación de los resultados y una serie de consejos para su realización y superación.

### **4: WEBQUEST DEL PROYECTO DE RELATOS DIGITALES**

Página web de acceso a la WebQuest del proyecto de relatos digitales ([abrir](#))

Esta es una *WebQuest* sobre la creación de los relatos digitales que forma parte de los proyectos *Digital Storytelling for Aerospace Engineering* y *Creating your own Digital Story*, descritos en los estudios empíricos 2 y 3 de la tesis. Se trata de una *WebQuest* introductoria que sirve para que los estudiantes aprendan de manera activa, colaborativa y autónoma, qué es un relato digital, qué tipos de relatos digitales hay, y qué pasos han de seguir para realizar su propio relato digital. Ello se hace a través de búsqueda de información en la Web, así como con a través de textos y vídeos, incluyendo las grabaciones *Polimedia* que también se describen en la tesis.

### **5: LOG O DIARIO DE REFLEXIÓN**

Instrucciones generales para la realización del log o diario de reflexión: ([abrir](#))

Ejemplo 1 de log o diario de reflexión: *Flight Plan* ([abrir](#))

Ejemplo 2 de log o diario de reflexión: *Gliders* ([abrir](#))

El log o diario de reflexión sirve para documentar el proceso creativo de los relatos digitales, la distribuciones de roles y tareas y las contribuciones de los miembros de cada grupo al producto final. La documentación se realiza no sólo a través de texto escrito, sino a través de fotos, imágenes de la Web, grabaciones de vídeo y audio, etc. Además, el log o diario de reflexión es un elemento clave de reflexión y de autoevaluación, pues permite a los estudiantes reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y autoevaluarse, plasmando todo ello a modo de diario multimodal. Aquí se muestran las instrucciones para la realización del log o diario de reflexión, además de ejemplos de diarios de reflexión realizados por algunos de los estudiantes que participaron en los proyectos de creación de los relatos digitales.

#### **6: MAKING OF - PRESENTACIONES ORALES DEL PROCESO CREATIVO**

Ejemplo 1 de *making of*: *The Thin Black Line* ([abrir](#))

Ejemplo 2 de *making of*: *Flight Plan* ([abrir](#))

Ejemplo 3 de *making of*: *Solar, Invisible and Supersonic Aircraft* ([abrir](#))

Ejemplo 4 de *making of*: *Final Year Project* ([abrir](#))

Ejemplo 5 de *making of*: *Living Abroad* ([abrir](#))

Ejemplo 6 de *making of*: *Panic in the Caribbean* ([abrir](#))

Ejemplo 7 de *making of*: *Sendai's Earthquake and Tsunami* ([abrir](#))

Consejos para la realización de las presentaciones orales ([abrir](#))

Las presentaciones orales del proceso creativo o *making-of* están íntimamente relacionadas con el log o diario de reflexión, y suponen ir un paso más allá: los estudiantes, tras haber documentado el proceso creativo y reflexionado sobre el mismo a través del diario de reflexión, presentan dicho diario a modo de *making-of* de manera oral ante el resto de sus compañeros, que pueden hacerles preguntas y comentarios. Aquí se incluyen ejemplos de algunas de las presentaciones orales del *making-of* de los estudiantes que participaron en los proyectos de creación de relatos digitales.

#### **7: FORO**

Ejemplos de interacción en el foro de discusión en línea de "Inglés Técnico" ([abrir](#))

Ejemplos de interacción en el foro de discusión en línea de "Inglés: comprensión y expresión oral y escrita" ([abrir](#))

Los foros de discusión de los proyectos de creación de los relatos digitales sirvieron para incrementar la comunicación y la colaboración intra-grupal e inter-grupal. Los estudiantes intercambiaron opiniones, ideas, sugerencias y críticas constructivas en relación a los relatos digitales.

#### **8: GUÍAS DOCENTES**

Guía docente de la asignatura "Inglés asistido por ordenador" ([abrir](#))

Guía de la asignatura "Inglés técnico" ([abrir](#))

Guía de la asignatura "Inglés: comprensión y expresión oral y escrita" ([abrir](#))

Aquí figuran las guías docentes de las asignaturas en que se llevaron a cabo los diferentes estudios empíricos en relación al uso del *Tester* y de los recursos relativos a los proyectos de creación de relatos digitales: "Inglés Asistido por Ordenador" (Estudio 1); "Inglés Técnico" (Estudio 2); e "Inglés: comprensión y expresión oral y escrita" (Estudio 3).

## **9: GUIONES**

Ejemplo 1 de guión: *Amelia: an Alternative Ending* ([abrir](#))

Ejemplo 2 de guión: *Fallas: the True Story* ([abrir](#))

Ejemplo 3 de guión: *Final Year Project* ([abrir](#))

Ejemplo 4 de guión: *Flight Plan* ([abrir](#))

Ejemplo 5 de guión: *Gliders* ([abrir](#))

Ejemplo 6 de guión: *Living Abroad*([abrir](#))

Ejemplo 7 de guión: *My grandfather: the Path into Aviation* ([abrir](#))

Ejemplo 8 de guión: *Panic in the Caribbean* ([abrir](#))

Ejemplo 9 de guión: *The Thin Black Line* ([abrir](#))

Ejemplo 10 de guión: *Sendai's Earthquake and Tsunami* ([abrir](#))

Ejemplo 11 de guión: *The Brooklyn Bridge* ([abrir](#))

La redacción de los guiones de los relatos digitales fue uno de los elementos clave de los proyectos de creación de los relatos digitales. A continuación, se muestran ejemplos de guiones escritos por algunos de los estudiantes que participaron en los dos proyectos descritos en los estudios empíricos 2 y 3 de la tesis.

## **10: VÍDEOS DE RELATOS DIGITALES**

Ejemplo de relato digital 1: *Gliders* ([abrir](#))

Ejemplo de relato digital 2: *The Thin Black Line* ([abrir](#))

Ejemplo de relato digital 3: *End of Year Trip* ([abrir](#))

Ejemplo de relato digital 4: *Lokomotiv Yaroslavl air disaster* ([abrir](#))

Ejemplo de relato digital 5: *Solar, Invisible and Supersonic Aircraft* ([abrir](#))

Los relatos digitales fueron el punto culminante de los proyectos, ya que éstos giraban en torno a la creación de dichos relatos. A continuación, se muestran ejemplos de relatos digitales creados por los estudiantes de las asignaturas “Inglés técnico” e “Inglés: comprensión y expresión oral y escrita”.

## **11: CERTIFICADOS Y DOCUMENTOS**

Ejemplo de certificado de agradecimiento para los actores y actrices de voz voluntarios ([abrir](#))

Ejemplo de certificado para los ganadores en la categoría de "mejor relato digital" ([abrir](#))

Documento de elección de los temas para la elaboración del relato digital ([abrir](#))

Documento de autorización para el uso de las grabaciones realizadas por los voluntarios ([abrir](#))

Documento de autorización para el uso de los materiales resultantes de los proyectos de relato digital ([abrir](#))

Este anexo muestra ejemplos del certificado de agradecimiento a los voluntarios que participaron en la creación de recursos didácticos y del certificado de ganadores del proyecto de relatos digitales. También se muestran los temas de entre los cuáles cada grupo de estudiantes tenía que escoger uno sobre el que realizar su relato digital. Asimismo, se muestra el formulario de autorización por parte de los autores de los relatos digitales.

## **12: DOCUMENTOS DE "DOCENCIA EN RED"**

Guía para la elaboración de recursos pedagógicos del Plan "Docencia en Red" ([abrir](#))  
Convocatoria del Plan "Docencia en Red" para el curso 2010-11 ([abrir](#))  
Convocatoria del Plan "Docencia en Red" para el curso 2011-12 ([abrir](#))

En este anexo se presentan los documentos relativos al Plan de actuación "Docencia en Red" de la Universitat Politècnica de València: la guía para la elaboración de objetos de aprendizaje y las convocatorias de los cursos 2010-11 y 2011-12.

**13: GRABACIONES DE VÍDEOS DIDÁCTICOS POLIMEDIA Y SCREENCAST**

Polimedia 1 (ID 873): *El examen oficial Cambridge First Certificate in English: introducción* ([abrir](#))

Polimedia 2 (ID 875): *El Computer-based First Certificate in English Examination (CBFCE)* ([abrir](#))

Polimedia 3 (ID 878): *The European Language Portfolio* ([abrir](#))

Polimedia 4 (ID 880): *Recorrido por algunas de las tipologías de ejercicios de la plataforma InGenio* ([abrir](#))

Polimedia 5 (ID 881): *El nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ([abrir](#))

Polimedia 6 (ID 882): *First Certificate in English: Listening Part 1. Multiple choice* ([abrir](#))

Polimedia 7 (ID 883): *First Certificate in English: Speaking Part 1* ([abrir](#))

Polimedia 8 (ID 884): *First Certificate in English: Speaking Part 1. Model answer* ([abrir](#))

Screencast 1: *Introducción a la plataforma online InGenio* ([abrir](#))

Polimedia 9: *How to write an informal letter or email in English* ([abrir](#))

Polimedia 10: *How to write a story in English* ([abrir](#))

Polimedia 11: *How to write a letter of application in English* ([abrir](#))

Polimedia 12: *How to write an article for a magazine or newspaper in English* ([abrir](#))

Polimedia 13: *A Project for the Creation of a Digital Story* ([abrir](#))

Polimedia 14: *An Introduction to Digital Storytelling* ([abrir](#))

Estas grabaciones didácticas de vídeo *Polimedia* y *screencast*, cada una de un máximo de 10 minutos de duración, fueron realizadas en los estudios de grabación de la UPV durante los cursos 2010-11 y 2011-12, dentro del Plan de Actuación "Docencia en Red", y compartidas a través de plataformas y de repositorios de objetos de aprendizaje tales como *RiuNet*, *Politube* y *OCW*. Del mismo modo, fueron integradas en las plataformas *InGenio* y *PoliformaT*, y utilizadas en los estudios empíricos descritos en la tesis.

**14: DOCUMENTOS DEL "PROYECTO DE INNOVACIÓN Y MEJORA EDUCATIVA"**

Convocatoria de ayudas para proyectos de innovación y mejora educativa (PIME) ([abrir](#))

Solicitud del PIME para el curso 2010-11 ([abrir](#))

Concesión del proyecto PIME para el curso 2010-11 ([abrir](#))

Memoria de evaluación del proyecto PIME ([abrir](#))

Certificado de participación en el proyecto PIME ([abrir](#))

Documentación relativa a la convocatoria de proyectos PIME de la UPV, y a la concesión y puesta en marcha del proyecto PIME mediante el cual que se utilizaron y enriquecieron los materiales de inglés nivel B2 descritos en el estudio empírico 1 de la tesis.

**15: DOCUMENTO DEL CURSO SEMIPRESENCIAL DE INGLÉS NIVEL B2**

Definición Académica del curso semipresencial de inglés nivel B2 Módulo 1 ([abrir](#))

Documentación relativa a la planificación del curso de Curso de inglés *online* de preparación para el nivel B2 (*First Certificate in English*) - *Module 1*" en que serán empleados el *Tester* y los recursos adicionales descritos en el estudio empírico 1, constituyendo el cuarto de los estudios empíricos de validación de los materiales creados y de las metodologías de uso desarrolladas.

**16: TESIS DOCTORAL**

Documento electrónico de la tesis doctoral que lleva por nombre: *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.*

**ANEXOS IMPRESOS**

---

**1:** CUESTIONARIO INICIAL DE LA ASIGNATURA “INGLÉS ASISTIDO POR ORDENADOR”. ([abrir](#))

**2:** CUESTIONARIO FINAL DE LA ASIGNATURA “INGLÉS ASISTIDO POR ORDENADOR”. ([abrir](#))

**3:** CUESTIONARIO INICIAL DE LA ASIGNATURA “INGLÉS TÉCNICO”. ([abrir](#))

**4:** CUESTIONARIO FINAL DE LA ASIGNATURA “INGLÉS TÉCNICO”. ([abrir](#))

**5:** CUESTIONARIO DE LA ASIGNATURA “INGLÉS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA”.

([abrir](#))

**6:** CUESTIONARIO INICIAL DEL PROYECTO DE RELATO DIGITAL EN “INGLÉS TÉCNICO” Y EN “INGLÉS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA”. ([abrir](#))

**7:** CUESTIONARIO FINAL DEL PROYECTO DE RELATO DIGITAL EN “INGLÉS TÉCNICO” Y EN “INGLÉS: COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA”. ([abrir](#))

**8:** FICHA DE EVALUACIÓN DE LOS RELATOS DIGITALES. ([abrir](#))

**9:** FICHA DE EVALUACIÓN DE LAS PRESENTACIONES ORALES. ([abrir](#))

---