



# TESIS DOCTORAL

2019

**APLICACIÓN DEL BLOGGING PARA MEJORAR LA  
PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS EN EL ENFOQUE  
AICLE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA  
EN ESPAÑA: INVESTIGACIÓN-ACCIÓN**

**SALVADOR MONTANER VILLALBA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOLOGÍA. ESTUDIOS  
LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS: TEORÍA Y APLICACIONES**

**DIRECTORA: DRA. ANA IBAÑEZ MORENO**

**CO-DIRECTOR: DR. JESÚS GARCÍA LABORDA (UAH)**

## CITAS

“El secreto del cambio es enfocar toda tu energía, no en la lucha contra lo viejo, sino en la construcción de lo nuevo” (Sócrates, 470 a.c-399 d.c)

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”  
(Nelson Mandela, 1918-2013)

“The Web as I envisaged it, we have not seen it yet. The future is still so much bigger than the past” (Tim Berners-Lee, 1955-presente)

“Nunca dejes que nadie te diga que no puedes hacer algo...Ni siquiera yo, OK? Si tienes un sueño, tienes que protegerlo. Las personas que no son capaces de hacer algo te dirán que TÚ tampoco puedes. Si quieres algo, ve a por ello y PUNTO” (Will Smith, *En busca de la felicidad*, 2006)

“Globalisation, globalisation, globalisation. It was Kofi Annan who said that arguing against globalization is like arguing against the laws of gravity – I think the same can now be said of CLIL. It is no longer an idea, a fashion, it is a reality. The socio-economic drivers are very strong” (David Marsh, 2008, <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>)

*In memoriam*

A todos aquellos seres queridos que, desde el cielo con cariño, me siguen cuidando

“The destination is the one that shuffles the cards, but we are the ones we play”

(William Shakespeare, 1564-1616)

## **Agradecimientos**

Todo gran proyecto, de enorme interés por su temática ligada con la Educación y las TIC en la enseñanza de la lengua inglesa, mis dos grandes pasiones durante toda mi trayectoria profesional como docente, tiene un comienzo y un fin, que no es otro que un nuevo inicio de nuevos retos profesionales y académicos. El prelude de esta tesis de doctorado fue mi formación académica como estudiante del Máster en TIC-ETL de esta misma universidad. Por otra parte, redactar esta tesis ha sido una tarea ardua y, al mismo tiempo, interesante y apasionante. No hubiera sido una actividad amena sin la ayuda de grandes personas que, con una excelente profesionalidad, supieron transmitir en mí un amplio bagaje en torno a las TIC en la enseñanza de lenguas.

Mi principal agradecimiento va dirigido a la UNED, universidad en la que, además de mi periodo como estudiante del Máster, he tenido, y tengo oportunidad de colaborar con el grupo de investigación ATLAS, dirigido por la Prof. Dra. Elena Bárcena, a quien me gustaría agradecer, en estas líneas, por haberme introducido inicialmente en el apasionante arte de la redacción de reseñas de libros así como en el fascinante mundo académico, introduciéndome paulatinamente como miembro de comités científicos y editoriales de revistas especializadas (RIED, Verbeia, etc.) y comité científico de congresos (TISLID'18). A este respecto, Elena Bárcena ha sido y es un referente para mí.

Por supuesto, también quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a mis dos directores de esta tesis de Doctorado. A la Dra. Ana Ibañez Moreno (UNED) y al Dr. Jesús García Laborda (UAH) quienes, con infinita paciencia, me han dado el impulso y el apoyo necesario para llevar a buen término esta investigación de doctorado. Sin este maravilloso apoyo por parte de los dos, esta investigación de doctorado no hubiera sido posible. Sus sabios consejos así como su excelente profesionalidad han sido realmente relevantes durante todo el proceso de redacción de esta tesis de doctorado.

En esta misma línea, deseo agradecer a todos los profesores del Depto. Filologías Extranjeras y, particularmente, del departamento de inglés de la UNED quienes, de un modo u otro, supieron transmitir en mi persona esa pasión por la innovación en la Educación mediante el uso de la tecnología educativa. En cuanto a la parte de

estadística de esta tesis, estoy realmente agradecido con mi compañero y amigo Antonio Fco. Bravo quien, generosamente, me asesoró en temas tan complejos para un filólogo.

Por otro lado, la obtención de datos no hubiera sido posible sin el apoyo por parte de Cristina Peris, directora del IES Albal en la provincia de Valencia; Jesús Mollà, jefe de estudios del mismo y, en especial, de mi compañero y excelente amigo, Pau Berenguer, docente del área de Geografía en lengua inglesa quien me facilitó que el experimento, objeto de estudio de esta investigación de doctorado, se hiciera realidad. También quiero agradecer a mis compañeras del Dpto. de Inglés del IES Albal y, con especial cariño, a mi compañera y amiga Rosa Simarro, Jefa de Depto. y a Carmen Martín, vicedirectora del IES Albal por facilitar el trámite de aceptar esta experiencia didáctica e incluirla así en la programación didáctica.

Quiero dedicar también un especial agradecimiento a los alumnos de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria quienes participaron en la experimentación así como a sus padres que autorizaron que los hijos pudieran colaborar en esta enriquecedora experiencia. Al fin y al cabo, esta experimentación estuvo pensada por y para el alumnado, puesto que ellos fueron los verdaderos protagonistas en todo momento durante todo el proceso de la experimentación, beneficiándose así positivamente de esta experiencia de aprendizaje.

Desde estas líneas, mi mayor deseo, a título personal y familiar, es agradecer de todo corazón a mis queridos padres por todo su cariño quienes, incondicionalmente, me han apoyado en todo momento durante la realización de la tesis, animándome a luchar por mis sueños y, en coherencia, mis objetivos. Ellos han creído en mí y en mis capacidades con total fe. Porque saben que la perseverancia y el esfuerzo son mis mejores aliados. Aliados fieles que me han acompañado durante toda mi vida. Es el legado que heredo de mis padres. Y, por todo ello, para mí es muy importante dejar aquí constancia de lo mucho que mis padres significan para mí. A ellos, les dedico esta tesis de doctorado.

Y, para ir terminando, también estoy pensando en amigos íntimos, Julio y Verónica, Blai, a quienes lamentablemente no les he podido dedicar el tiempo que me hubiera gustado.

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	iii
ÍNDICE.....	v
LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	ix
LISTADO DE TABLAS.....	xi
LISTADO DE FIGURAS.....	xiii
LISTADO DE DIAGRAMAS.....	xv
LISTADO DE ANEXOS DOCUMENTALES.....	xvii

### PRIMERA PARTE

#### INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL

INTRODUCCION GENERAL.....	3
Significado y relevancia del tema.....	3
Estructura de la tesis.....	5
CAPÍTULO I. OBJETO, MÉTODO Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO.....	8
Introducción.....	8
1.1. Justificación de la investigación.....	8
1.2. Objeto de la investigación.....	12
1.2.1. Hipótesis de trabajo.....	13
1.3. Método de investigación.....	14
1.3.1. Población y temporización.....	14
1.3.2. Instrumentos para la recogida de información y análisis de datos.....	15
1.4. Tratamiento didáctico.....	16

### SEGUNDA PARTE

#### MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	23
---------------------------------	----

2.1. Enfoques metodológicos relevantes para la Web 2.0.....	23
2.1.1. Constructivismo social.....	24
2.1.2. Enfoque Comunicativo.....	29
2.1.2.1. Aportaciones del enfoque comunicativo en la Web 2.0.....	33
2.1.2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos como base metodológica para la Web	
2.0.....	34
2.2. Enseñanza de lenguas en el ámbito AICLE.....	39
2.3. Conclusiones al Marco Teórico.....	43
<b>CAPÍTULO III. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>44</b>
3.1. Blogs.....	44
3.1.1. Consideraciones Generales.....	44
3.1.1.1. Definición del término “Blog”.....	44
3.1.1.2. Características de los blogs.....	45
3.1.1.3. Breve historia de los blogs.....	47
3.1.1.4. Tipología de los blogs.....	49
3.1.1.5. Ventajas y motivos por los que se usan los blogs en el aula.....	52
3.1.2. Blogs en la enseñanza de lenguas.....	53
3.1.2.1. Características de los Blogs educativos.....	56
3.1.2.2. Estado de la cuestión de los blogs en la enseñanza de idiomas.....	59
3.1.2.3. Las posibilidades del <i>Blogging</i> en la enseñanza de idiomas.....	66
3.1.3. Blogging en el enfoque AICLE.....	70
3.2. Conclusiones al Estado de la Cuestión.....	70
<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>ANALISIS EMPIRICO</b>	
<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>77</b>
4.1. Introducción.....	77
4.2. Consideraciones en torno al diseño y desarrollo de la investigación.....	77
4.3. Modelos de investigación.....	81
4.3.1. Investigación-Acción: Características.....	81
4.3.2. Justificación de la elección de los modelos de investigación.....	84
4.4. Métodos de la Investigación.....	85

4.4.1. Métodos Cuantitativos.....	85
4.5. La investigación central.....	88
4.5.1. Contexto.....	88
4.5.2. Muestra.....	90
4.5.3. Recursos materiales.....	91
4.5.3.1. Dispositivos digitales.....	91
4.5.3.2. Aplicaciones en línea.....	93
4.5.4. Instrumentos de recolección de datos.....	95
4.5.5. Procedimientos.....	96
 CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN.....	 103
5.1. Introducción.....	103
5.2. Estudio Cuantitativo.....	103
5.2.1. Caracterización de la muestra.....	103
5.2.2. Resultados referidos a la mejora de la producción escrita.....	104
5.2.3. Descripción estadística general.....	104
5.2.4. Valoración del programa de intervención en las variables del bloque de producto.....	106
5.2.4.1. Evolución de las calificaciones totales.....	107
5.2.4.2. Evolución de las calificaciones en el componente <i>estructura del texto</i> .....	110
5.2.4.3. Evolución de las calificaciones en el componente <i>uso de la lengua</i> .....	114
5.2.4.4. Evolución de las calificaciones en el componente ortografía.....	117
5.2.5. Valoración del programa de intervención en las variables del bloque de proceso.....	119
5.2.6. Valoración del programa de intervención en la variable de interacción.....	126
5.2.7. Conclusiones al estudio cuantitativo.....	127
5.3. Discusión crítica.....	130
5.3.1. Respuestas a las preguntas de investigación.....	130
5.3.2. Relación con investigaciones contemporáneas.....	141
 CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN..	 145
6.1. Introducción.....	145
6.2. Síntesis del proceso de investigación.....	146
6.3. Conclusiones finales.....	148
6.3.1. Las respuestas dadas a las hipótesis iniciales de investigación.....	148



6.4. Perspectivas de investigación.....	149
Bibliografía.....	154
APÉNDICE DOCUMENTAL.....	199
ANEXO I.....	201
ANEXO II.....	206
ANEXO III.....	208
ANEXO IV.....	209
ANEXO V.....	210
ANEXO VI.....	211
ANEXO VII.....	216
ANEXO VIII.....	218
ANEXO IX.....	220
ANEXO X.....	222
ANEXO XI.....	223
ANEXO XII.....	226
ANEXO XIII.....	234
ANEXO XIV.....	243
ANEXO XV.....	244
ANEXO XVI.....	245
ANEXO XVII.....	254

## LISTADO DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

<b>ABP</b>	Aprendizaje Basado en Proyectos
<b>AICLE</b>	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
<b>ANOVA</b>	<b>AN</b> alysis <b>O</b> f <b>V</b> ariance
<b>C</b>	Control
<b>CALL</b>	<i>Computer-Assisted Language Learning</i>
<b>CLIL</b>	<i>Content Language Integrated Learning</i>
<b>E</b>	Experimental
<b>EECL</b>	Estudio Europeo de Competencia Lingüística
<b>ELAO</b>	Enseñanza de Lenguas Asistidas por Ordenador
<b>ELE</b>	Enseñanza de la Lengua Española
<b>ESO</b>	Enseñanza Secundaria Obligatoria
<b>GREX</b>	Grupos de Recursos extraordinarios
<b>ICT</b>	<i>Information and Communication Technologies</i>
<b>IES</b>	Instituto de Educación Secundaria
<b>INTEF</b>	Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado
<b>LSCED</b>	<i>Lower Secondary Education</i>
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
<b>PBL</b>	<i>Project-Based Learning</i>
<b>PCs</b>	<i>Personal Computers</i>
<b>PELE</b>	Programa de Enseñanza Plurilingüe
<b>PISA</b>	<i>Programme for International Student Assessment</i>
<b>PMAR</b>	Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento
<b>PR4</b>	Programa de Refuerzo de 4º ESO
<b>RSS</b>	<i>Really Simple Syndication / Rich Site Summary</i>
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación
<b>USENET</b>	<i>Users Network</i>



## LISTADO DE TABLAS

Tabla 3.1. Tipología de Blogs (Orihuela, 2015).....	52
Tabla 3.2. Características de los blogs educativos.....	58
Tabla 4.1. Instrumentos de recogida de datos.....	95
Tabla 4.2. Procedimientos.....	97
Tabla 5.1. Prueba esfericidad de Mauchly.....	107
Tabla 5.2. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en la calificación total del bloque de producto.....	108
Tabla 5.3. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las variables de la estructura del texto.....	111
Tabla 5.4. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las variables del uso de la lengua.....	114
Tabla 5.5. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en ortografía...	118
Tabla 5.6. Prueba esfericidad de Mauchly.....	120
Tabla 5.7. Resultado del análisis de los factores intra-sujeto.....	121



## LISTADO DE FIGURAS

Figura 4.1. Sala de ordenadores 1.....	92
Figura 4.2. Sala de ordenadores 2.....	92
Figura 4.3. Interfaz de la herramienta Wordpress.....	93
Figura 4.4 Interfaz de la herramienta Google Docs.....	94
Figura 5.1. Interacción de Grupo y Tiempo en la calificación total del bloque de producto.....	109
Figura 5.2. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente <i>contenido</i> .....	112
Figura 5.3. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente <i>organización</i> .....	113
Figura 5.4. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente <i>gramática</i> .....	115
Figura 5.5. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente <i>vocabulario</i> .....	116
Figura 5.6. Evolución de las calificaciones entre grupos en <i>ortografía</i> .....	118
Figura 5.7. Evolución de la calificación en <i>interacción</i> .....	127



## **LISTADO DE DIAGRAMAS**

Diagrama 4.1. Tipología de actividades de producción escrita.....	86
Diagrama 4.2. Tipología de variables.....	87
Diagrama 4.3. Proceso de la experimentación.....	96
Diagrama 5.1. Variable independiente.....	105
Diagrama 5.2. Variable dependiente.....	106





## **LISTADO DE ANEXOS DOCUMENTALES**

ANEXO I: Cuestionario Inicial

ANEXO II: Prueba de Evaluación Inicial

ANEXO III: Descripción de la primera actividad en expresión escrita

ANEXO IV: Descripción de la segunda actividad en expresión escrita

ANEXO V: Descripción de la tercera actividad en expresión escrita

ANEXO VI: Prueba de Evaluación Final

ANEXO VII: Cuestionario Final

ANEXO VIII: Matrices de Valoración o Rúbricas de Evaluación

ANEXO IX: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

ANEXO X: Descriptores del MCER para evaluar la destreza de la expresión escrita

ANEXO XI: Programación de Aula de la Experimentación

ANEXO XII: Cronograma de los Procedimientos utilizados

ANEXO XIII: Manual de Instrucción de *Wordpress* y *Google Docs*

ANEXO XIV: Captura de pantalla del Blog del profesor

ANEXO XV: Captura de pantalla de Blogs de alumnos

ANEXO XVI: Informe para la solicitud de visto bueno para realizar investigación en el IES Albal en el marco de una tesis doctoral

ANEXO XVII: Autorización a cumplimentar por los representantes legales de los alumnos

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque  
AICLE...*

## **PRIMERA PARTE**

### **INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO GENERAL**



## **INTRODUCCION GENERAL**

### **Significado y relevancia del tema**

Los docentes contemporáneos y, por tanto, que están en activo, casi terminando la segunda década del siglo XXI, así como las futuras generaciones de profesores, que están en formación, se enfrentan al apasionante reto de educar y formar nuevas generaciones de alumnos, que han nacido y viven en una sociedad tecnológica que crece, cada vez más, a un ritmo vertiginoso, haciendo posible un ecosistema de conectividad donde nuevos modos de ser, de actuar y de relacionarse entre sí surge de forma constante (Van Dijk & Poell, 2013).

Ante esta realidad social, es urgente y realmente necesario replantear el enfoque pedagógico de forma que ofrezca una respuesta tanto a las expectativas y necesidades del alumnado de hoy día, como a los docentes del siglo XXI en las próximas décadas. El reto principal por parte del profesorado actual consiste tanto en ofrecer al alumnado una formación que lo prepare en el ámbito profesional y personal, con el fin de que sea capaz de adaptarse a las necesidades y exigencias del momento que les toca vivir, como también incentivar en ellos una actitud crítica que les permita madurar de forma autónoma e independiente.

Con el fin de adaptarse a las exigencias de la sociedad actual, en el campo concreto de la enseñanza de lenguas, se asume el reto de explotar y aprovechar las relaciones cotidianas entre vida y aprendizaje, que son posibles gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, las interacciones que facilitan no sólo las redes sociales sino también determinadas plataformas digitales, tales como los blogs, las wikis, el RSS, etc. En este contexto, surge el aprendizaje de lenguas mediante la web 2.0, tema central de esta tesis. En este paradigma paradójico convergen dos disciplinas bien delimitadas del conocimiento: la Didáctica de la Lengua y el Aprendizaje de Lenguas asistido por Ordenador, también conocido en inglés como *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) o *Technologica-Assisted Language Learning* (TELL). Es en este ámbito científico de la lingüística aplicada en el que se sitúa la investigación de esta tesis de doctorado.

En los tiempos actuales, diferentes administraciones educativas han realizado numerosas pruebas de evaluación diagnóstica con el fin de detectar dificultades para, posteriormente, intentar encontrar soluciones a esas carencias en educación. La competencia en expresión escrita<sup>1</sup> tanto en las lenguas oficiales de cada comunidad autónoma como en lo concerniente a las lenguas extranjeras y, particularmente, la lengua inglesa ha sido y es una de las mayores dificultades por parte del alumnado de educación secundaria obligatoria en el sistema educativo español. El bajo nivel de la lengua inglesa<sup>2</sup> y, particularmente, en lo concerniente a la expresión escrita en lengua inglesa motivó el planteamiento de esta tesis con el objetivo de analizar estrategias diversas, metodologías, enfoques con el fin último de ayudar a los alumnos a mejorar su competencia en producción escrita en inglés mediante las tecnologías de la información y la comunicación.

Junto con autores como Herring et al. (2005), Raith (2009), entre otros, diremos que la Web 2.0 se caracteriza porque permite a los usuarios no sólo la capacidad de escribir y, por tanto, de crear contenido propio, sino también que permite al lector interactuar fácilmente con el autor del blog, convirtiéndose así en autores a la vez; dado que se les permite a los lectores bien redactar comentarios (Godwin-Jones, 2003; Pinkman, 2005; Thorne y Payne, 2005) bien publicar entradas como respuesta a otras publicaciones previamente realizadas. A esta interacción que surge mediante la web 2.0, la denominaremos destreza de interacción escrita, aspecto clave de la web 2.0, la cual, hasta la fecha, curiosamente no ha estudiada en mayor profundidad (Montaner, 2018b). De ahí que, en la presente tesis, se analizará no sólo la competencia en expresión escrita en lengua inglesa sino también la destreza de interacción escrita que surge por parte del alumnado cuando publican comentarios como respuesta los textos originalmente publicados por sus compañeros.

Si bien existen numerosas publicaciones en torno al blogging en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Campbell, 2003, 2004, 2005; Carney, 2007, 2008, 2009a, 2009b; Ward, 2004; Ducate & Lomicka, 2005; Pinkman, 2005; Fellner & Apple, 2006; Jons & Nuhfer-Halten, 2006; Hann, 2007), etc; cabe mencionar que todas estas publicaciones están centradas en experimentaciones diversas que se llevaron a cabo en

---

<sup>1</sup> [https://elpais.com/ccaa/2013/10/30/valencia/1383163432\\_424205.html](https://elpais.com/ccaa/2013/10/30/valencia/1383163432_424205.html)

<sup>2</sup> <https://es.statista.com/grafico/11769/los-espanoles-empeoran-su-nivel-de-ingles-respecto-a-2016/>

diferentes instituciones universitarias. No obstante, la presente tesis de doctorado pretende analizar el uso del blogging en el contexto educativo de la enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato dadas las pocas publicaciones en torno al blogging aplicado en la enseñanza del inglés en la educación no universitaria (Montaner, 2018a, 2018b, 2018c). Esto hace que esta tesis pueda aportar valor significativo en torno al ámbito de la lingüística aplicada computacional y, particularmente, en la aplicación de la web 2.0, delimitando en el blogging como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa dado que la experimentación se desarrolló en la educación secundaria obligatoria. Además, la inclusión del enfoque AICLE en combinación con el Blogging hace la presente tesis de doctorado interesante dado que podría aportar, si cabe, mayor significación a este respecto, si consideramos que apenas existen estudios centrados en el uso de los blogs en la enseñanza del inglés desde la perspectiva del enfoque AICLE en la educación secundaria obligatoria (Montaner, *en prensa a*).

### **Estructura de la tesis**

Esta presente tesis de doctorado se ha estructurado en tres partes claramente diferenciadas. Cada parte está compuesta por uno o más capítulos cuyos delineamientos principales, a continuación, se exponen.

La primera parte consta del planteamiento general de la investigación y, por esta razón, el capítulo 1 ofrece la justificación y el planteamiento del problema, a continuación el objeto de la investigación dentro del cual se exponen las hipótesis de trabajo, el método y finalmente el tratamiento didáctico de la misma.

La segunda parte presenta los presupuestos teóricos en los que se fundamenta la presente investigación de doctorado y se divide en dos capítulos. El capítulo 2 expone el marco teórico de esta tesis. En primer lugar, se describen los enfoques metodológicos en los que la Web 2.0 está fundamentada. Estos son el Constructivismo social (Piaget, 1932; Ausubel, 1963; Berger, Luckmann & Zuleta, 1968; Vygotsky, 1978; Bandura, 1987; Carretero, 1997) y el Enfoque Comunicativo (Hymes, 1972; Halliday, 1973; Widdowson, 1978; Canale & Swain, 1980; Faerch & Kasper, 1983; Bachman, 1990; Nunan, 1991; Savignon, 1997; Savignon & Wang, 2003; Richards and Rodgers, 2001, 2009, 2010; Richards and Schmidt, 2010), para detenerse, por último, en el aprendizaje

basado en proyectos como base metodológica para la Web 2.0 (Kilpatrick, 1918; Trujillo, 2016; Vergara, 2016). Cabe, no obstante, comentar que, en las fechas actuales, ya estamos en lo que se denomina *post-methods era*, es decir, en pleno siglo XXI el enfoque es el método ecléctico, según el cual los docentes utilizamos diferentes metodologías durante el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

En segundo lugar, se desarrolla el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras), también conocido como CLIL (*Content Language Integrated Learning*), término originalmente acuñado por Marsh (1994). Se expone básicamente el estado de la cuestión en torno al enfoque CLIL dado que la experimentación, objeto de estudio de la presente tesis, se desarrolló en la enseñanza del inglés dentro del área no lingüística de la Geografía en la educación secundaria obligatoria.

El capítulo 3 expone la segunda rama de la lingüística aplicada computacional que converge en el desarrollo de esta tesis: el aprendizaje de lenguas extranjeras y, particularmente, del inglés como lengua extranjera mediante el *Blogging*. Se inicia primero con una exposición en torno a diversas consideraciones, de carácter general, en torno a los blogs, tales como la definición del término “blog”, características de los blogs, un breve recorrido por la historia de los blogs, tipología de los blogs y, luego, se explican algunas ventajas por las que se utilizan los blogs en educación.

Este capítulo incluye además un análisis con respecto a investigaciones previas relacionadas con la aplicación del *Blogging* primero en la enseñanza de idiomas en términos generales y, luego, con el desarrollo de la competencia en producción escrita, tema central de investigación de esta tesis para finalizar el presente capítulo analizando la aplicación del *Blogging* en áreas no lingüísticas y, por tanto, en el enfoque AICLE o CLIL.

La tercera parte de esta tesis está compuesta por los tres últimos capítulos (4, 5 y 6) y presenta, de forma detallada, la ejecución y el análisis de la experimentación empírica que permitió verificar los presupuestos de esta tesis y analizar el potencial didáctico de los blogs para mejorar la competencia en expresión escrita.



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

En consecuencia, el capítulo 4 ofrece primero algunas consideraciones generales en torno al diseño y desarrollo de la presente investigación de doctorado. Luego, se explican las características más relevantes del modelo de investigación elegido para realizar esta tesis, tratándose del modelo investigación-acción. En tercer lugar, se describe la metodología cuantitativa, dado que fue la que se eligió para la presente tesis. Por último, se expone de forma analítica el estudio piloto, describiendo así aspectos metodológicos de esta investigación, tales como el diseño, los recursos materiales, los instrumentos de recolección y análisis didáctico y los procedimientos.

El capítulo 5 presenta la interpretación de los datos y los resultados del estudio cuantitativo, y desarrolla una discusión crítica en la que se ofrece respuesta a las preguntas de investigación formuladas y las relaciona con investigaciones actuales. El capítulo 6 expone las conclusiones finales y las perspectivas sobre futuras líneas de investigación.

# **CAPÍTULO 1. OBJETO, MÉTODO Y TRATAMIENTO DIDÁCTICO**

## **Introducción**

En este primer capítulo se pretende exponer, a rasgos generales, los componentes principales de esta investigación. Se parte de la justificación, en la que se explican tanto la contextualización como las necesidades específicas que motivaron el interés por desarrollar el presente trabajo de investigación, así como las preguntas planteadas, que constituyeron el punto de partida con el objetivo de formular tanto las hipótesis como los objetivos de investigación.

También se muestra el método de investigación, siendo la estudio cuantitativo, de tipo cuasi-experimental, que indaga sobre los hábitos de aprendizaje tanto de la lengua inglesa en calidad de lengua extranjera como del aprendizaje del idioma mediante el área de la geografía, así como también se pretende conocer hábitos de uso con respecto a la tecnología por parte de los alumnos.

Finalmente, se realiza una primera aproximación al tratamiento didáctico, destacando el enfoque comunicativo así como el aprendizaje basado en proyectos, enfoques metodológicos en los que se fundamenta el constructo didáctico que subyace a esta investigación.

### **1.1. Justificación de la investigación**

El planteamiento del problema de esta investigación tiene lugar en la educación no universitaria y, particularmente, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde se encontró una carencia en competencia de la producción escrita a través de la observación y el análisis permanente de la realidad educativa de la asignatura de lengua inglesa de un grupo de alumnos de 3º ESO que estudian Geografía en lengua inglesa.

En la enseñanza pública no universitaria se ha atisbado, por parte del investigador-docente, tras veinte años de docencia, que existe un bajo nivel educativo en cuanto al inglés como lengua oficial del currículum (Ley Orgánica de Mejora de la Educación, Real Decreto 1105/2014, Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato). Además existe una gran variedad de niveles educativos dentro de un mismo grupo de alumnos,

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

no sólo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria sino también en la Enseñanza Postobligatoria no universitaria, siendo esta el Bachillerato y la Formación Profesional. Esto se pudo observar en el IES Albal, de la localidad de Albal, durante el curso académico 2017-2018, cuando se desarrolló la experimentación- objeto de estudio en esta tesis de doctorado.

El nivel educativo del idioma inglés es, a rasgos generales, bajo en los diferentes niveles educativos, salvo alguna excepción. En la Enseñanza Secundaria Obligatoria, la poca motivación, o casi nula, del alumnado es uno de los motivos por los que el nivel de inglés no es lo suficientemente bueno. Otras cuestiones como la actitud en el aula y el poco interés por parte de los adolescentes son otras razones, por las que el nivel del inglés no es lo deseable. En el Bachillerato, el bajo nivel educativo del idioma se debe al nivel de exigencia al que el alumnado es sometido, considerando que en 2º de Bachillerato los alumnos deben estar suficientemente preparados para aprobar satisfactoriamente las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU). Además, en la actualidad, hay un porcentaje alto de alumnado que realiza estudios de Bachillerato con el único fin de aprobar unas oposiciones a diferentes cuerpos de la administración general, tales como las oposiciones al cuerpo de la policía nacional o a bomberos y, por tanto, no desean continuar con estudios universitarios. Esto implica el poco interés por parte de este tipo de alumnado con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.

La producción escrita es una competencia de vital relevancia, de acuerdo con la normativa legal que rige la enseñanza de la asignatura de inglés en centros públicos de enseñanza secundaria obligatoria y de enseñanza postobligatoria no universitaria. La normativa ligada con el currículum oficial de la asignatura de “Lengua extranjera: inglés” está basada en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. La competencia en producción escrita, entre otras, viene determinada en el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Por tanto, los alumnos de la enseñanza postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional) deberían tener, teóricamente, bien consolidada la competencia en producción escrita en lengua inglesa.

Teniendo pues en cuenta todos estos factores explicados (bajo nivel educativo en lo que respecta al inglés, gran diversidad de niveles dentro de un mismo grupo y tipología de alumnado), se ha verificado que, después de haber realizado una prueba de evaluación inicial (Anexo II) y un cuestionario inicial (Ver Anexo I) con el objetivo de identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado con respecto a la lengua inglesa, efectivamente hay una enorme carencia con respecto a la producción escrita y, en segundo plano, la competencia en comprensión lectora así como la adquisición de vocabulario general en la ESO.

La enseñanza secundaria obligatoria debería teóricamente constituir un punto de partida de forma tal que el alumnado de la enseñanza postobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional) pudiera seguir, de forma progresiva autónoma, aprendiendo el idioma inglés como una formación permanente durante toda su vida laboral y viendo, por tanto, una aplicación práctica de la lengua inglesa adaptada a sus necesidades laborales, en función de los estudios finalizados, sean éstos universitarios o de formación profesional. Para tal fin, se hace preciso investigar la utilización del blog con el objetivo de comprobar la mejora de la producción escrita del alumnado así como la comprensión lectora y la adquisición de vocabulario, esperando pues que los alumnos tengan mayor motivación en el aprendizaje de la lengua inglesa.

La intención de desarrollar una investigación de desarrollar estas características encuentra una justificación más en la falta de investigaciones previas referidas a los temas de interés en esta tesis: investigaciones que versaran sobre el aprendizaje de la lengua inglesa con el apoyo del *Blogging* como herramienta para fomentar la competencia en producción escrita en el enfoque AICLE en la enseñanza secundaria obligatoria y, por tanto, no universitaria. Así se concibió la idea de poner en marcha una investigación que aportara valor significativo y de enorme interés en este ámbito y que, paralelamente, se analizarían las posibilidades didácticas de los blogs en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

A partir de las ideas y razonamientos anteriormente expuestos, tomaron forma las siguientes preguntas que, posteriormente, se traducirían en las hipótesis y objetivos de investigación:

(1)

- a. ¿Puede influir el uso de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en lengua inglesa?
- b. ¿Puede influir el empleo de los blogs en la mejora de la comprensión lectora en inglés?
- c. Con respecto a la adquisición de vocabulario en inglés, ¿cómo puede el empleo de los blogs ayudar al alumnado a mejorar este aspecto?
- d. ¿Puede la utilización de los blogs incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa?

Cabe destacar que estas mismas preguntas de investigación, formuladas aquí a rasgos generales, fueron adaptadas en función de la experimentación que se desarrolló durante toda la investigación, en el contexto del método CLIL. Por tanto, estas preguntas de investigación deberían ser formuladas en los siguientes términos:

- a. ¿Puede influir el empleo de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en inglés relacionado con la Geografía?
- b. ¿Puede influir la utilización de los blogs en la mejora de la comprensión lectora en inglés ligado con la Geografía?
- c. Con respecto a la adquisición de vocabulario en inglés relacionado con la Geografía, ¿cómo puede el empleo de los blogs ayudar al alumnado a mejorar este aspecto?

Como ya se mencionó, en el ámbito de la Web 2.0 y, particularmente, en el *Blogging*, existe la necesidad de realizar investigaciones que ofrezcan respuestas a estas cuestiones aquí formuladas, dado que la efectividad del *Blogging* para mejorar la destreza de expresión escrita en lengua inglesa en el enfoque AICLE en la educación no universitaria y, en concreto, en la enseñanza secundaria obligatoria es aún un área de investigación incipiente; de ahí, la relevancia del tema de esta tesis, que está referido a la efectividad del *Blogging* para mejorar la competencia en expresión escrita en estudiantes de lengua inglesa a través de la asignatura de la Geografía, así como las implicaciones y posibilidades didácticas de esta herramienta. Por tanto, se espera que tanto el tratamiento didáctico y metodológico que se le ha aportado a este tema en la

presente investigación, como las conclusiones procedentes de la misma, contribuyan de forma significativa al avance de la disciplina.

## **1.2. Objeto de la investigación**

El inicio del siglo XXI y, especialmente, la primera década supuso un nuevo y relevante periodo con respecto a la introducción de las TIC en la educación de cualquier disciplina así como en relación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Hubo pues una evolución desde la Web 1.0 como mera transmisora de conocimientos hasta la Web 2.0, en la que el alumno comienza a asumir su papel protagonista durante el proceso de aprendizaje para, a continuación, en la segunda década del siglo XXI, la Web 2.0 se transformó en la Web 3.0, la cual se asocia con la realidad virtual, así como con la realidad aumentada en educación, en la que también se podría hablar de videojuegos con aplicación al ámbito educativo o de redes sociales así como plataformas virtuales, tales como *Second Life*. Por último, el avance vertiginoso de las TIC ha sido tan rápido que, casi al término de la segunda década del siglo XXI, se está hablando de la Web 4.0, en la cual se incluyen diferentes enfoques, a saber, el aprendizaje móvil, el PLE, etc.

Sin embargo, cabe subrayar que lamentablemente la realidad educativa en un porcentaje alto de centros públicos de educación secundaria obligatoria y bachillerato es muy diferente a la que debiera ser con respecto al uso de la tecnología educativa, posiblemente debido a la escasez de recursos económicos, de los que disponen los centros educativos, entre otros posibles motivos, dejando así una sensación de frustración y de pesimismo en tanto algunos docentes que intentan innovar como en los alumnos.

En el contexto descrito con anterioridad, resultan determinantes las diferentes investigaciones que se centran en el uso de los blogs como herramientas educativas con el objetivo de incentivar la práctica de la competencia en expresión escrita en lengua inglesa, tratándose todas estas publicaciones de investigaciones, cuyas experimentaciones se desarrollaron en todo momento en diferentes instituciones educativas de carácter universitario. Incluso, también se publicaron investigaciones centradas en el aprendizaje del inglés para fines específicos así como en el aprendizaje del inglés desde el enfoque AICLE, siempre en contextos universitarios.

## *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Por otra parte, se ha detectado- como ya se ha dicho anteriormente- determinadas carencias con respecto a investigaciones empíricas centradas en el uso de la web 2.0 y, particularmente, del *blogging* en la docencia del inglés en contextos educativos no universitarios y, en concreto, en la educación secundaria obligatoria así como en el bachillerato y en la formación profesional reglada. Por ello, esta investigación de tesis resulta necesaria y muy conveniente. El objetivo principal de esta investigación es verificar si el efecto que tiene el *blogging* sobre los logros de los alumnos de lengua inglesa mediante la geografía, referidos a su destreza de expresión escrita, es tan positivo como el efecto que tienen un contexto de aprendizaje presencial y, en tal caso, verificar si algunas estrategias de expresión escrita mejoran significativamente mediante el desarrollo de esta intervención didáctica.

En la formulación y alcance de este objetivo de investigación se ven implicadas diversas áreas del conocimiento que conforman la base teórica de esta tesis y que, por tanto, se analizarán sucesivamente en los diferentes capítulos, en el siguiente orden.

- Enfoques metodológicos de la web 2.0
- Didáctica de lenguas extranjeras
- Didáctica de lenguas extranjeras en el enfoque AICLE
- La didáctica de la expresión escrita
- El aprendizaje de lenguas mediante el *Blogging*.

### 1.2.1. Hipótesis de trabajo

Esta tesis de doctorado tiene como primera hipótesis de partida la siguiente:

- La utilización del blog en el aula de inglés en el contexto del AICLE ayuda a mejorar notablemente en lo que respecta a la competencia en expresión escrita en el ámbito de la Geografía en lengua inglesa, ajustándose en todo momento a las necesidades formativas del alumnado.

Esta hipótesis tiene su punto de partida en los hechos descritos en la justificación de este trabajo. Por una parte, una carencia de investigaciones empíricas con respecto al *Blogging* en el enfoque AICLE en la educación secundaria obligatoria en lo concerniente a sus verdaderos efectos en los logros de aprendizaje del alumnado. Por otra parte, se identificó una verdadera necesidad por parte de los estudiantes de inglés

de 3º ESO de desarrollar su destreza de expresión escrita. Dada esta realidad educativa, surgió la inquietud por investigar si los logros del aprendizaje del alumnado que aprenden en modalidad de grupo experimental (en adelante, grupo E) serían, como mínimo, iguales a los logros de los alumnos que aprenden en modalidad grupo control (en adelante, grupo C).

En consecuencia, se formula, a partir de la participación de alumnos bien en modalidad experimental bien en modalidad control, la segunda hipótesis de partida:

- La competencia en producción escrita en inglés mediante el área de la Geografía mejora notablemente en los alumnos que aprendieron a través del Blogging, en un ambiente de aprendizaje comunicativo y basado en tareas.

Es decir, esta investigación pretende además verificar si, en alguna medida, los logros conseguidos por el grupo E son significativamente más altos que los logros alcanzados por el grupo C.

### **1.3.Método de investigación**

Para el desarrollo de esta investigación se asume con respecto a la metodología y al método una única posición. Se trata de una técnica investigadora de las ciencias sociales que facilita el estudio de los comportamientos humanos de una forma más detallada al incluir tanto datos cuantitativos como datos cualitativos (Cohen et al., 2002, 2007). Por tanto, esta investigación es sólo de carácter cuantitativo.

Esta investigación es de carácter cuantitativo porque se lleva a cabo una experimentación controlada que proporciona datos objetivos con respecto a la mejora de la expresión escrita por parte de los usuarios. Se trata de un estudio cuasi experimental, considerando que los sujetos no fueron asignados al azar, se consideró conveniente realizar un muestreo de conveniencia con grupos predeterminados e intactos, de acuerdo a lo establecido por Cohen et al. (2007).

#### **1.3.1. Población y temporización**

La población estudiada está compuesta por 22 sujetos pertenecientes al 3º curso académico de educación secundaria obligatoria, del IES Albal, sito en la provincia de Valencia. Los alumnos tenían un nivel aproximado al nivel A1 según el MCER.



La elección de la población objeto, como prácticamente en toda investigación cuasi-experimental, no es producto de un muestreo aleatorio previo, sino que está constituida por un grupo de 22 estudiantes, de los cuales 11 alumnos participaron en modalidad experimental y 11 alumnos participaron en modalidad control. Los sujetos pertenecen al mismo grupo, caracterizándose pues por la homogeneidad de los grupos respecto a la edad, la clase social y el nivel de lengua extranjera. Esto contribuye a la validez interna de la experimentación y, en consecuencia, garantiza que tales variables no influyen en los resultados finales.

En cuanto a la temporización, la experimentación y la correspondiente recogida de información se llevó a cabo durante todo el curso académico 2017-2018. La intervención didáctica, minuciosamente diseñada con base en el marco de referencia seleccionado (véase § 3.1.4), fue desarrollada tanto por el grupo C como por el grupo E durante el curso de inglés en 3º de educación secundaria obligatoria. El grupo C desarrolló la intervención didáctica de forma presencial en el aula mediante la herramienta *Google Docs* mientras, por parte del grupo E, la intervención didáctica tuvo lugar mediante el *Blogging*. En ambos casos se utilizó el enfoque comunicativo (véase § 2.1.2) y el aprendizaje por tareas (véase § 2.1.2.2).

Además, se siguió la normativa de la consejería de educación de la administración valenciana que estipula, entre otras cosas, un total de 130 minutos de lengua extranjera a la semana (véase § 4.5.5).

### 1.3.2. Instrumentos para la recogida de información y análisis de datos

Los instrumentos en esta tesis son los propios de investigación en aprendizaje de lenguas (Nuñez, 2010) y de la metodología cuantitativa (Cohen, et *al.*, 2007). Se utilizó pues la prueba de evaluación inicial (Anexo II), la prueba de evaluación final (Anexo VI), matrices de valoración y/o rúbricas de evaluación (Anexo VIII) con respecto a las tres actividades de producción escrita así como en las tres tareas de interacción escrita en el caso del grupo experimental (Cohen et *al.*, 2007) dado que permite aumentar el grado de fiabilidad de la investigación.

En lo concerniente a las pruebas de evaluación inicial y final para evaluar la destreza en expresión escrita, se diseñaron de acuerdo con los postulados tanto teóricos como metodológicos en los que esta investigación se fundamenta. Es decir, en el momento de la evaluación, se asume tanto el enfoque comunicativo como el enfoque basado en tareas y, por tanto, las pruebas diseñadas implican la realización de tareas lo más cercanas posible a un contexto comunicativo y auténtico. En los Anexos II y VI se pueden ver la prueba de evaluación inicial y la final respectivamente.

En cuanto a la parte central del experimento, se recogieron datos a partir de las tres actividades de producción escrita, en el caso del grupo E, mediante el blogging y, en el caso del grupo C mediante el Google Docs. Por parte del grupo E, se analizaron resultados a partir de las tres actividades de interacción escrita que se desarrollaron tras la realización de cada actividad mediante el blogging.

En cuanto a la recolección de los datos cuantitativos, se utilizaron diferentes instrumentos que, a continuación, se explican. En los casos de descripción estadística, se realizó la prueba de Mauchly (1940) mediante el análisis de varianza clásica ANOVA con la ayuda del programa *Statgraphics 2.6* y, en el caso del análisis de los resultados de las tres actividades de interacción escrita mediante el blogging, se realizó la gráfica correspondiente según la corrección de Bonferroni (1936). Este análisis se aplicó durante toda la experimentación tanto en grupo E como en grupo C. Los resultados de este análisis se presentan mediante tablas y en forma de gráficas. De este modo, al realizar esta variedad de pruebas, se pretende incrementar la validez del estudio mediante el principio de triangulación.

#### **1.4.Tratamiento didáctico**

Ya se ha comentado con anterioridad que la presente investigación está contextualizada en el marco de la didáctica de la lengua y, particularmente, en la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador. Es por ello que su principal finalidad consiste en mejorar la competencia en expresión escrita mediante el desarrollo y ejecución de una intervención didáctica que funciona en calidad de variable independiente durante la experimentación y está soportada, en este caso, por las tecnologías de la información correspondientes a la web 2.0.

## *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

El tratamiento didáctico implicado, en consecuencia, durante todo el proceso de la presente investigación, concretizado en el Blogging, responde a los presupuestos teóricos que funcionan como marco de investigación siendo, por tanto, posible afirmar que su diseño obedece a principios constructivistas y cognitivistas desde el enfoque pedagógico. Esto sucede, por una parte, dado que el aprendizaje se posiciona como centro de todo el proceso (Ausubel, 1967; Piaget, 1970; Vygotsky, 1978, 1979), de modo que el docente actúa como facilitador y, paralelamente, el alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Por otra parte, el aprendizaje se concibe como un proceso interno de índole mental, construido desde la experiencia del alumno, quien asocia conceptos previos con conceptos nuevos configurando, en consecuencia, nuevas asociaciones significativas para él (Ausubel, 1967).

La intervención está, por tanto, diseñada para que el alumno asuma el protagonismo de su propio proceso de aprendizaje, lo cual se facilita mediante las herramientas digitales usadas para su desarrollo, propias de la web 2.0, como se indica a continuación.

Primero, el eje de la intervención didáctica consiste en una plataforma digital (*Word Press*), a la que los participantes pueden acceder en cualquier lugar y en cualquier momento a través de cualquier dispositivo, sea ordenador de mesa, portátil, móvil, etc. Esta flexibilidad espacio-temporal da acceso a materiales y actividades diversas, implicando un desplazamiento de la toma de decisiones, del profesor al alumno, siendo éste quien determinará su propio ritmo de aprendizaje, si bien dentro de un marco delimitado y compartido por tanto los alumnos participantes como por el profesor.

Por otra parte, la intervención didáctica está diseñada de tal modo que el alumno parte de lo que ya conoce, en este caso, determinadas estrategias de expresión escrita para, posteriormente, construir conocimientos nuevos a través del desarrollo de las actividades propuestas durante la experimentación. Es decir, la intervención didáctica favorece el fortalecimiento de estrategias ya conocidas y la adquisición de nuevas estrategias, en este caso, relacionadas con la competencia digital, aprender de forma autónoma, etc.

Las actividades a realizar tienen un fuerte componente interactivo y colaborativo. A modo de ejemplo, los alumnos no sólo publicaron *posts* en sus correspondientes blogs

sino también realizaron actividades de interacción mediante el *blogging*, dado que se les requirió leer una cantidad razonable de *posts* publicados previamente por compañeros con la finalidad de, posteriormente, publicar comentarios a modo de respuesta en la sección *comentario* de los blogs, incentivando así la interacción en línea mediante el *blogging*. Además, estas actividades le permiten al estudiante experimentar, debatir, analizar y extraer sus propias conclusiones, es decir, construir su propio conocimiento y reflexionar sobre él, lo cual pone en evidencia la puesta en marcha de los componentes constructivista y metacognitivo del proceso de aprendizaje.

Estas actividades, así como el objetivo de la intervención didáctica, son de carácter eminentemente comunicativo, en coherencia con el objeto de la investigación, si bien en este caso se pretende que el alumno sea capaz de utilizar la lengua de forma adecuada y, por tanto, debiendo prestar especial atención a las estructuras de la lengua así como a la gramática, dado que el tema principal de esta tesis se encuentra en el análisis de la competencia en expresión escrita desde la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación.

Desde la perspectiva de la didáctica de la lengua, la experimentación desarrollada está fundamentada en el enfoque comunicativo (en inglés *Communicative Language Teaching*, o CLT) (Wilkins, 1976) en combinación con el aprendizaje basado en proyectos (*Task-based Learning* en lengua inglesa) (Nunan, 1989).

En lo que respecta al enfoque comunicativo, el tratamiento didáctico presente en esta investigación ofrece los principios fundamentales que, según Richards y Rodgers (1986), fueron punto de partida para el diseño instruccional del aprendizaje de lenguas sugerido por este enfoque metodológico, a saber, el principio de comunicación, el principio de acción y el principio de significatividad.

El principio de comunicación está incluido a medida que las actividades desarrolladas durante la intervención didáctica y, por tanto, durante toda la experimentación, implican situaciones comunicativas que sean auténticas, como es el caso de las actividades de interacción escrita en los blogs, para intercambiar opiniones con respecto a un tema determinado.

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

El principio de acción está incorporado en el diseño de la experimentación y, por tanto, durante la intervención didáctica, dado que se utiliza la lengua objeto con el objetivo de realizar actividades significativas como las mencionadas anteriormente, a partir de las cuales los alumnos infieren nuevo conocimiento, por ejemplo las estrategias de interacción escrita más frecuentes en un contexto formal. Por último, en estas mismas tareas está presente el principio de significatividad dado que, al realizar tareas significativas, el lenguaje utilizado se convierte en significativo para el estudiante, dado que se parten de conocimientos previos con el fin de incluir conocimientos nuevos a su estructura cognitiva (Ausubel, 1963).

Finalmente, se sigue en la línea, tal como está establecido según el CLT, de concebir el aprendizaje de lenguas como un proceso dinámico. Esto asume varias implicaciones. Mientras, por una parte, el error es aceptado como una parte normal de dicho proceso, que ofrece la oportunidad de adquirir conocimiento nuevo; por la otra, el alumno asume un papel activo en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Y, por último, cabe subrayar que se evalúa el conocimiento del alumnado tanto a partir de productos finales como considerando el proceso de aprendizaje.

En lo que respecta al aprendizaje basado en proyectos, se ha incorporado a este enfoque didáctico, dado que las diversas actividades giran en torno a la redacción sobre temas cercanos a determinados aspectos culturales, que están directamente relacionados con el mundo de la geografía y, por tanto, de algún modo son tareas que se adaptan a las necesidades formativas del alumnado. Tales temas se comparten mediante los correspondientes blogs con el objeto de ser debatidos y obtener así retroalimentación. Es decir, los alumnos realizan tareas que implican el uso de la lengua en situaciones comunicativas auténticas, tienen una finalidad clara y dan lugar a resultados visibles, todas ellas características propias de una tarea con enfoque claramente comunicativo (Nunan, 1989).

A partir de todas estas ideas expuestas, es posible inferir que el tratamiento didáctico aportado a los procesos didácticos en esta investigación es de carácter ecléctico, de acuerdo a posturas críticas de actualidad, tanto desde la perspectiva de la pedagogía como desde el punto de vista de la lingüística. Tal es el caso del post-método (Nunan, 1999). Estos principios de carácter didáctico están de acuerdo en destacar la necesidad

de sustituir el empleo de métodos y terminologías de carácter abstracto por metodologías procedentes del mismo quehacer pedagógico, adaptadas a casos particulares de aprendizaje y moldeadas desde la interacción entre todos los actores implicados en este proceso.

## **SEGUNDA PARTE**

### **MARCO TÉORICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**





## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

En el presente capítulo se presenta detalladamente el marco teórico en el que la presente investigación se encuadra. En primer lugar, se realiza una minuciosa descripción en torno a los enfoques metodológicos (punto 2.1), de gran relevancia, en los que se fundamenta la Web 2.0. En segundo lugar, en el punto 2.2, se expone y se explica la metodología CLIL dado que resulta de interés para esta investigación.

### **2.1. Enfoques metodológicos relevantes para la Web 2.0**

En esta sección, se explica detalladamente dos enfoques metodológicos en los que se basa la creación de contenidos mediante la Web 2.0. Estos dos enfoques son: el Constructivismo social, según el cual el aprendizaje de una lengua implica una relación dialógica mediante el empleo continuo de diálogos específicos, incluyendo la internalización de estos diálogos en el propio conocimiento del alumnado (Vygostky, 1978; Bruner, 1996 y Lantolf, 2000, 2007); y el Enfoque Comunicativo, en el que se da máxima importancia a la interacción como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua (Richards y Rodgers, 2001, 2009, 2010; Nunan, 2005). Dentro del Enfoque Comunicativo, se explica el Aprendizaje Basado en Proyectos (*Task-based learning* en inglés), siendo algunas referencias de las más relevantes Willis (1996), Brown, et al. (2002), Nunan (2005), Van den Braden (2006), Willis & Willis (2013), Salzmán (2013) y Byrnes & Manchón (2014) y dado que se trata de un método que deriva de dicho enfoque, siendo un método docente basado en el uso de tareas comunicativas e interactivas como unidades centrales para la planificación e impartición de la instrucción. Estas tareas comunicativas e interactivas son claves, según Richards y Schmidt (2010: 585) puesto que, citando a los autores, “it has been argued that this is a more effective way of learning a language since it provides a purpose for the use and learning of a language other than simply learning language items for their own sake”, es decir, las tareas comunicativas constituyen una base sólida en el aprendizaje de idiomas, considerando que implican comunicación e interacción efectivas, negociación y, finalmente, permiten al alumnado adquirir conocimientos de gramática como consecuencia de motivarles en el uso auténtico de la lengua.

### 2.1.1. Constructivismo social como base metodológica de la Web 2.0

El constructivismo es el nombre de varias corrientes surgidas en el arte, la psicología, la filosofía, la pedagogía y las ciencias sociales en general. En el ámbito de la psicología, se trata de una teoría psicológica con enfoque cognitivo que mantiene que el proceso de aprendizaje de un idioma, de igual modo que cualquier otro proceso de aprendizaje humano, es el resultado de una continua reestructuración de los conocimientos. Por tanto, el constructivismo reafirma la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le faciliten construir sus propios procedimientos con el objetivo de solventar una situación problemática, implicando pues que sus ideas se cambien y sigan así aprendiendo (Piaget, 1932; Berger, Luckmann & Zuleta, 1968; Vygotsky, 1978; Carretero, 1997; Lantolf & Poehner, 2014).

Según el diccionario de términos clave de Español como Lengua Extranjera<sup>3</sup> del Instituto Cervantes, el constructivismo<sup>4</sup> se define como un enfoque psicológico que propugna que el proceso de aprendizaje, en términos generales y, particularmente, el proceso de aprendizaje de una lengua constituyen el resultado de una constante construcción de nuevos conocimientos a partir de los previos. Se trata pues de una teoría psicológica de carácter cognitivo que propugna que el proceso de aprendizaje de una lengua constituye el resultado de una reconstrucción de conocimientos a partir de unos conocimientos dados. El aprendizaje así, desde el punto de vista del constructivismo, implica una reconstrucción de los conocimientos previos con el objetivo de dar cabida en dicha estructura cognitiva al conocimiento nuevo.

En el ámbito de la pedagogía, el constructivismo es una corriente fundamentada en la teoría del conocimiento constructivista, que postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiaje) que le faciliten construir sus propios conocimientos, siendo esto un aspecto común entre la psicología y la pedagogía (Piaget, 1932; Vygotsky, 1978; Bandura, 1987). El constructivismo educativo sugiere un paradigma en el que el proceso de enseñanza se percibe y se realiza como un proceso dinámico, participativo, interactivo y dialógico del alumno, de forma que el conocimiento sea una auténtica construcción realizada por la persona que aprende, es decir, por el “sujeto

---

<sup>3</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/indice.htm#](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#)

<sup>4</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/constructivismo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/constructivismo.htm)

cognoscente”. El constructivismo, en pedagogía, se aplica como concepto didáctico en la docencia orientada a la acción (Carretero, 1997; Barreto *et al.*, 2006; González-Álvarez, 2012; Mergendoller *et al.*, 2006; Mergendoller, 2013; Morón, 2015; Vergara, 2016).

En el ámbito educativo, todas las teorías constructivistas, incluyendo el constructivismo social, tienen su origen en Vygotsky (1978), quien focaliza su trabajo en cómo el medio social favorece una reconstrucción interna. Con el objetivo de incentivar en el alumnado el aprendizaje, Vygotsky (1978) afirma que se hace preciso crear situaciones que permitan un proceso de interacción social con el resto de usuarios, para así crear las nociones que se esperan aprender. Vygostky (1978) afirma que el desarrollo consiste en interiorizar el lenguaje, que nos transmite los productos culturales mediante la interacción social.

Además, también cabe destacar el trabajo de Ausubel (1963) quien, defensor del método deductivo, se manifiesta en desacuerdo con la teoría de Piaget (1928, 1932), afirmando que un aprendizaje es significativo cuando puede relacionarse con lo que el alumno sabe previamente. Según Ausubel (1963), para que el aprendizaje pueda ser significativo, se necesitan dos condiciones relevantes: 1. En primer lugar, el material de aprendizaje debe implicar un significado en sí mismo y 2. En segundo lugar, el material de aprendizaje debe resultar significativo para el alumno.

A continuación, se analiza, a rasgos generales, la relación existente entre los enfoques constructivistas y la práctica pedagógica de las TIC. A este respecto, Sáez López (2012a) considera que las TIC pueden ofrecer grandes posibilidades para fomentar el Aprendizaje Constructivista y mejorar así los procesos de enseñanza y aprendizaje. Balanskat *et al.*, (2006) corroboran que las TIC influyen positivamente en el rendimiento educativo en las escuelas de educación primaria. En este sentido, aseguran que las escuelas con buenos recursos en TIC logran resultados muy satisfactorios.

Sáez López (2012b) observa que se puede apreciar un consenso entre el ámbito académico y la investigación educativa con relación a las ventajas que las TIC ofrecen en la práctica educativa, dado que se hace posible, a partir de éstas, que surja motivación, interactividad, enfoques activos y organización grupal dinámica. En esta

línea, existen publicaciones relevantes tales como el informe SITES redactado por Law *et al.* (2008) o el ICT Impact Report escrito por Balanskat *et al.* (2006) que confirman que el uso de las tecnologías mejora sustancialmente el rendimiento académico de los alumnos.

No obstante, desde el punto de vista práctico existen posturas escépticas y críticas (Taylor, 2012; Davies & Eynon, 2013; OECD, 2015; Richardson *et al.*, 2016; Manches & Plowman, 2017) con respecto a la utilización de las TIC en el aula, sustentadas a partir de las dificultades, barreras y obstáculos que se muestran en el momento de hacer efectiva la práctica pedagógica. Esta práctica pedagógica, que está centrada en el docente, se desarrolla a partir de un enfoque metodológico, que puede mostrar una tendencia a prácticas y enfoques tradicionales o enfoques activos de la educación orientados al constructivismo. Según Pritchard (2007), el constructivismo sitúa al entendimiento en un nivel alto de prioridad. Concibe el aprendizaje como una actividad constructiva en la que los sujetos construyen y entienden los eventos, conceptos y procesos, fundamentándose en su propia experiencia y con actividad e interacción con los demás.

Saéz López (2010, 2011) pretende analizar los beneficios del constructivismo y su aplicación, intentando así cumplir una tarea de valoración respecto a las TIC en los contextos educativos, identificando demandas y perspectivas por parte del profesorado, marcando con especial relevancia no sólo las opiniones relativas a la metodología aplicada con el uso de las TIC, sino también la práctica y el uso real que se ofrece a estos enfoques. Además el autor considera una combinación equilibrada entre la enseñanza tradicional y las TIC necesarias puesto que, como asegura Balanskat *et al.*, (2006), los maestros utilizan las TIC con el objetivo de reforzar pedagogías existentes, es decir, las TIC se utilizan en mayor medida cuando se adaptan a las prácticas tradicionales.

Saéz López (2010, 2011) considera que las TIC son medios relevantes para fomentar el cambio y la innovación en la práctica educativa. Sin embargo, el autor parece contradecirse, afirmando que la mera presencia de las TIC no es suficiente en sí misma, apoyándose en Balankstat *et al.* (2006), quienes señalan que los docentes no aprovechan

al máximo la utilización de las TIC y tampoco implican, de forma activa, a los alumnos fomentando la producción de conocimiento.

Existe la tendencia a afirmar que los métodos tradicionales en educación están obsoletos, siendo preciso un cambio. Hernández-Gallardo (2007) y Saéz López (2007, 2010, 2011, 2012a, 2012b), apoyándose, en primer lugar, en Cuban (2001, 2003), confirman que efectivamente la necesidad de ese cambio en educación es evidente. En segundo lugar, se apoya en Somekh (2007, 2010), quien asegura que el empleo de herramientas TIC en el aula releva al docente a un segundo plano, concediéndole pues el protagonismo en el proceso de aprendizaje al alumnado. Dando un paso más, autores relevantes (Cebrián de la Serna, 2005; Cabero, 2003, 2004, 2006, 2014; Cabrero, 2007) afirman que las TIC son un apoyo al docente y al alumnado, siendo pues complementarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, otros autores más recientes (González-Lloret, 2014; Thorne, Sauro y Smith, 2015; Talaván, Ibañez y Bárcena, 2017; Sauro y Sandmark, 2018) se reafirman en la necesidad de incentivar un cambio sustancial en la educación del siglo XXI mediante el uso de las TIC, no sólo en la educación sino también en la enseñanza de lenguas extranjeras y, en particular, en la docencia del inglés como lengua extranjera. En consecuencia, también estos autores apoyan la idea de que el alumnado tiene que asumir el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, en el cual las TIC son únicamente un complemento al servicio de la educación.

Existe, hoy en día, sin embargo, un problema con respecto al uso de las TIC en la educación. Suele suceder que, en la obsesión por parte de algunos docentes con la utilización de las TIC en el aula, nos encontramos con alumnos pasivos (Saéz López, 2010) empleando las TIC, encareciendo, por tanto, la enseñanza. No obstante, esto no siempre es cierto tal como afirman autores muy recientes (Fouz-González, 2015; Sauro y Sundmark, 2018) quienes afirman rotundamente que los alumnos han pasado a desempeñar un papel activo de enorme relevancia en su propio proceso de aprendizaje.

En lo concerniente con las limitaciones y dificultades de las TIC en todo proceso educativo, se corre el riesgo de que tanto los docentes como las administraciones e instituciones puedan llegar a la falsa conclusión de que las TIC no mejoran los procesos

de enseñanza-aprendizaje, debiendo ser desarrollada una planificación sistemática y apropiada así como ofrecer oportunidades para aumentar el nivel de la calidad del uso de las TIC en el aula (Uluyol y Sahin, 2016).

Además, se alegan otras razones, tales como escasez de tiempo para integrar la tecnología en las aulas, falta de formación al profesorado, escasa conciencia digital por parte de la comunidad educativa (Salehi y Salehi, 2012) como justificación a la reticencia por parte de algunos profesores con respecto al uso de la tecnología. Por otra parte, García-Valcárcel, et al. (2012) sostienen que las TIC son relevantes en la educación porque fomentan el aprendizaje colaborativo.

Una vez cuestionados estos enfoques activos, se hace necesario admitir que, con la aplicación apropiada, se hace posible un proceso de enseñanza y aprendizaje dinámico en el que el alumno asume el protagonismo. En esta línea, Pritchard (2007) afirma que el aprendizaje mediante el constructivismo implica pensar por parte de los alumnos, más actividad y mayor interacción con el resto de usuarios, mientras Beltrán (2003) asegura que el aprendizaje mediante la tecnología es una concepción constructivista de la misma al servicio del aprendizaje significativo.

En la docencia de cualquier disciplina, así como en la enseñanza de idiomas, la Web 2.0 ofrece diversas herramientas tales como los blogs, wikis y redes sociales, herramientas con un claro componente social, permitiendo así fomentar los tres aspectos clave en lo concerniente al uso de las TIC que son el trabajo colaborativo, mayor interacción en el proceso de aprendizaje y el aprendizaje en grupo (Attwell, 2007; Domínguez Fernández & Llorente Cejudo, 2009; Laranjeira, 2010; Hossain y Aydin, 2011; Vázquez y Sevillano, 2011; García Valcárcel, Hernández Martín & Recamán Payo, 2012; García Valcárcel, Basilotta & López García, 2014; Avello Martínez, & Duart, 2016; Molina, Valencia-Peris, & Gómez-Gonzalvo, 2016). Un cuarto aspecto sería la creación conjunta y compartida de conocimiento favoreciendo pues que los alumnos puedan relacionar lo aprendido con un contexto específico. El constructivismo postula así la importancia de los componentes sociales como parte del aprendizaje y, por esta razón, se considera este enfoque de gran relevancia para analizar el aprendizaje de idiomas mediante la Web 2.0 (Carrilla, 2012; Arincibia et al., 2014; Navarrete, 2016; Arenaza Torres, 2017; Montaner, 2018).

### 2.1.2. Enfoque Comunicativo como base metodológica para la Web 2.0

El enfoque comunicativo (en inglés, *Communicative Approach*) es un enfoque relacionado con la docencia de idiomas, en el que se pretende destacar, especialmente, la interacción como medio y como objetivo último en el aprendizaje de un idioma. El objetivo de este enfoque consiste en enseñar a los alumnos a utilizar la lengua de aprendizaje en una amplia diversidad de contextos, adquiriendo relevancia el aprendizaje de las funciones de la lengua. Su principal finalidad es enseñar a los estudiantes a crear frases con sentido. Esto implica que el aprendizaje de la lengua extranjera se evalúa considerando cómo el alumno desarrolla su competencia comunicativa.

Por una parte, lingüistas británicos de relevancia (Candlin, 1981; Widdowson, 1992) consideraron que la finalidad del aprendizaje de la lengua extranjera debería consistir no sólo en el desarrollo de la competencia comunicativa sino también en la competencia lingüística mientras, por la otra, el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera debería ser la instrucción basada en el contenido (Anderson, Allen y Narvaez, 1992; Crandall, 1993; Ilhomovna, Shonazarovna y Nurmuxamatovich, 2015). Estas nuevas visiones del aprendizaje y enseñanza de la lengua extranjera consideran las sugerencias por parte de otros ámbitos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (Firth, 1957; Halliday, 1975), la sociolingüística estadounidense (Hymes, 1966; Labov, 1972) y la pragmalingüística (Austin, 1962; Searle, 1969). En lo concerniente a los académicos europeos, éstos aúnan sus esfuerzos con el fin de desarrollar, a instancias del Consejo de Europa, una opción ajustada a la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna; el resultado se denomina enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo (también denominado en inglés como *Communicative Language Teaching*) surgió en la década de los 80 y se desarrolló durante la década de los 90. Este enfoque apareció a principios de los 80 como reacción en contra del método audiolingual. El enfoque comunicativo se entiende como un enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras o de segundas lenguas que pone énfasis (Hymes, 1972; Halliday, 1973; Widdowson, 1978; Canale & Swain, 1980; Faerch & Kasper, 1983; Bachman, 1990; Nunan, 1991; Sauvignon, 1976, 1997; Savignon & Ward, 2003; Richards and Rodgers, 2001; Richards and Schmidt, 2010) en que el objetivo de la enseñanza de una lengua consista en que el alumnado sea capaz de alcanzar la competencia comunicativa

y que pretende conseguir que la comunicación significativa y el uso de la lengua sean el foco de atención en todas las actividades del aula. El objetivo principal del enfoque comunicativo reside básicamente en reforzar los actos del discurso, en los que las funciones, los conceptos y las formas lingüísticas dependen de las intenciones del hablante con el fin de alcanzar adecuación pragmática en cualquier situación. En el enfoque comunicativo, los errores forman parte del aprendizaje y la interacción entre los usuarios es fundamental. El enfoque comunicativo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, ofrece al alumnado oportunidades para poder expresarse por sí mismo y la creatividad, exposición a textos auténticos, interacción entre alumnos y, finalmente, aporta también el análisis y el uso de las diferentes situaciones comunicativas de la lengua así como el contexto de la situación comunicativa.

Según el diccionario de términos clave de ELE<sup>5</sup> del Instituto Cervantes, el enfoque comunicativo se conoce desde tres puntos de vista diferentes: 1. Como enseñanza comunicativa de la lengua, 2. Como enfoque nocional-funcional y 3. Como enfoque funcional. De forma muy sintetizada, el enfoque comunicativo tiene por objetivo capacitar al alumnado no sólo a desarrollar la competencia en producción oral sino también la competencia en producción escrita, fomentando así una comunicación real y auténtica con hablantes de la lengua extranjera, realizando tareas que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

El enfoque comunicativo ha adquirido cierta relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, durante la primera década del siglo XXI, dado que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) está basado en este enfoque. Este MCER ha sido desarrollado por el Consejo Europeo y establece seis niveles diferentes que son reconocidos oficialmente por instituciones, tales como las Escuelas Oficiales de Idiomas en España, Instituto Británico con respecto a la lengua inglesa, Goethe Institut en cuanto a la lengua alemana, Alliance Française en cuanto al francés, etc. Estos seis niveles son A1 y A2, que corresponden con el nivel básico; B1 y B2 que corresponden con un nivel intermedio y, finalmente, los niveles C1 y C2 que son un nivel avanzado. El Marco Europeo de las Lenguas es, hasta la fecha, el precursor de la Era Post-métodos en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras.

---

<sup>5</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)



### *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

El enfoque comunicativo es básicamente un enfoque de enseñanza de la lengua (Littlewood, 1981). Algunos autores (Brown & Lee, 1994; Nunan, 1996, 2005; Richards y Rodgers, 1986, 2001) han aportado varias consideraciones con respecto al mismo. Nunan (1996), por su parte, distingue cinco características: 1. Se centra en la comunicación en la lengua extranjera mediante la interacción. 2. Presenta textos auténticos en la situación de aprendizaje. 3. Aporta al alumnado retos con el fin de hacerles reflexionar en torno al proceso de aprendizaje. 4. Presta especial atención a la experiencia personal del alumnado como elemento que aporta al aprendizaje del aula. 5. Pretende relacionar la lengua aprendida en clase con tareas realizadas fuera del aula.

Los seguidores del enfoque comunicativo defienden estas cinco características para comprobar que se muestran muy interesados por las necesidades del alumnado y también por la relación existente entre la lengua que se enseña en el aula y la lengua utilizada fuera del aula. El uso de la lengua es natural, es decir, se intenta trabajar con materiales auténticos en la lengua meta. Las actividades a realizar en el aula son normalmente tareas en parejas y en grupo, en las que se necesita la negociación y la cooperación de los estudiantes. La finalidad de estas tareas consiste en incrementar en el alumnado su confianza, a través de juegos de simulación (*role-playing*) en los que los alumnos básicamente practican las funciones de la lengua, del mismo modo que también adquieren una correcta utilización de la gramática y la pronunciación con el objetivo de mejorar su fluidez.

La comunicación se ve como un proceso, no tanto un simple producto, que se realiza con una finalidad en particular, entre unos interlocutores determinados, en una situación dada. En consecuencia, no es suficiente que los alumnos asimilen una serie de conocimientos, tales como vocabulario, normas gramáticas, funciones de la lengua, etc. Se trata de que los alumnos aprendan a emplear esos conocimientos con el objetivo de negociar el significado. Para tal fin, los alumnos deben participar en actividades auténticas, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, por ejemplo, consultar un horario de trenes para saber si hay viaje directo de Madrid a Londres. La interacción oral entre el alumnado se suele llevar a cabo en parejas, en tríos, etc.

Con el objetivo de garantizar una comunicación real, las actividades se rigen por estos tres principios (Candlin, 1981; Johnson y Morrow, 1981; Brumfit, 1984): 1. Vacío de

información. Esto implica que se da una necesidad real de comunicación entre los interlocutores, dado que cada usuario necesita conocer algo que el compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia actividad. 2. Libertad de expresión, es decir, el hablante decide el contenido, la forma, el tono, el momento de comunicar, etc. 3. Retroalimentación, en otras palabras, las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le muestran al alumno en qué medida éste está consiguiendo su objetivo en la conversación.

En lo que respecta a las actividades a realizar (Candlin, 1981; Johnson y Morrow, 1981; Kumaravadivelu, 2003; Richards, 2005) dentro del enfoque comunicativo, se puede hablar de tres diferentes tareas: 1. Los juegos de simulación o juegos teatrales (*role-playing*, en inglés) en los que, además de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, pueden beneficiar en lo concerniente a la motivación del alumnado, 2. Los proyectos, cuya duración puede ser hasta un curso académico, empezando por decidir el tema y los participantes para elaborar, a continuación, un esquema y calendario de trabajo, distribuyendo los papeles para, finalmente, redactar un informe y/o exponer en la clase, y 3. El sílabo, en el que se trabaja la lengua en el nivel del texto o del discurso, más allá de las frases.

El enfoque comunicativo tuvo una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, en cualquiera de su variante desde el método comunicativo, el aprendizaje basado en tareas, el aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1987; Kagan, 1999), el aprendizaje basado en el contenido (Crandall, 1992; Brinton and Master, 1997; Snow and Brinton, 1997; Kasper, et al., 1999; Murphy, & Stoller, 2001; Brinton, Snow & Wesche, 2003) si bien este enfoque ha ido paulatinamente, durante la primera década del siglo XXI, cediendo terreno a la era post-método, en la que el aprendizaje de las lenguas extranjeras sucede de forma ecléctica.

Durante las dos décadas últimas del siglo XXI, ha imperado un nuevo enfoque didáctico de las lenguas que se ha denominado era post-método (en inglés, *post-method pedagogy*) consistente en buscar más allá del limitado concepto del método apoyándose en principios desarrollados en un sistema tridimensional (Kumaramadivelu, 2001). Según Kumaramadivelu (2001), este sistema tridimensional consiste en apoyarse en los parámetros de particularidad, practicidad y posibilidad. Su intención es avanzar en una

educación sensible al contexto fundamentada en el entendimiento de las características socioculturales y particulares políticas locales, favoreciendo que los docentes puedan construir su propia teoría desde la práctica.

Volviendo al Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, se ha comentado anteriormente que este documento está fundamentado a partir del enfoque comunicativo y, por tanto, se entiende que el Marco Europeo fue redactado en su momento considerando los postulados teóricos del enfoque comunicativo que, con anterioridad, se han explicado de forma detallada. Por otra parte, cabe afirmar que el Marco Europeo también se considera el precursor de la Era Post-métodos en la docencia de lenguas extranjeras, sirviendo pues este documento oficial de puente de unión entre el enfoque comunicativo y la era post-método. Por ello, el Marco Europeo desempeña un papel fundamental en esta tesis, dado que esta tesis está fundamentada tanto en el enfoque comunicativo como en la didáctica de lenguas extranjeras de forma ecléctica, es decir, en la era post-método, siendo ambos enfoques metodológicos relevantes para la Web 2.0 y, en particular, en la aplicación del *blogging* en la docencia del inglés como lengua extranjera, objeto de estudio de esta tesis.

#### 2.1.2.1. Aportaciones del enfoque comunicativo en la Web 2.0

A continuación, se explica de qué formas el enfoque comunicativo puede influir en la creación de contenidos mediante la Web 2.0. La Web 2.0 sugiere una modificación no sólo en el aspecto tecnológico sino también un cambio radical en lo concerniente a la actitud. Por un lado, hacia el aprendizaje, transformando al alumno en el auténtico protagonista de su aprendizaje, “aprender a aprender”<sup>6</sup>, (uno de los aspectos más relevantes del enfoque comunicativo), y por otro lado, la Web 2.0 propone un cambio con respecto a la enseñanza, pasando el docente de ser un mero transmisor de conocimientos, como ocurría en la Web 1.0 (Vázquez-Cano y Martín Monje, 2014; Vázquez-Cano y Sevillano García, 2011 y Rosen & Nelson, 2008) , a transformarse en mediador, orientador y guía de este proceso de enseñanza-aprendizaje, “enseñar a aprender”.

---

<sup>6</sup> Aprender a aprender es una de las ocho competencias obligatorias establecidas por la LOMCE para los alumnos de secundaria en el RD 1105/2014, 26 de diciembre

Con la ayuda del enfoque comunicativo, la Web 2.0 aporta mayor interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de los alumnos, asumiendo el protagonismo durante el proceso de aprendizaje, al tiempo que se llevan a cabo diferentes tipos de interacciones, surgiendo éstas tanto en el contexto del aula como fuera del aula, siempre en un contexto real (Ruiz Aguirre, et al., 2016; Estupiñán Boby, 2017; Chaves Montero, 2018; Lima Moreira & Araujo, 2018). Estas interacciones, que también desempeñan una función importante en el enfoque comunicativo, son: 1. Alumno-alumno y 2. Alumno-profesor, transformándose tanto el alumnado como el profesorado en usuarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe, por tanto, utilizar adecuadamente la Web 2.0, considerando que el fin último de ésta debe consistir en que los alumnos alcancen una competencia comunicativa real y auténtica en la lengua extranjera.

#### 2.1.2.2. Aprendizaje Basado en Proyectos como base metodológica para la Web 2.0

Se considera que este método, aparentemente innovador, surgió en Estados Unidos finalizando el siglo XIX, con la publicación de *The Project Method* escrito por Kilpatrick (1918), quien elaboró el concepto de Aprendizaje Basado en Proyectos, refiriéndose a esta metodología como la enseñanza que se basa en el hacer. No obstante, para poder comprender el origen del ABP, es preciso remontarse años atrás a publicaciones anteriores que, hasta la fecha, no han podido ser identificadas.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP, PBL, *Project-based learning*, en inglés; también denominado *Task-based learning*) es un enfoque educativo fundamentado en el alumno como protagonista (Vergara, 2016) de su propio aprendizaje. En este enfoque, el aprendizaje de conocimientos adquiere la misma relevancia que la adquisición de habilidades y actitudes. Resulta de gran relevancia entender que se trata de una metodología y no una estrategia instruccional.<sup>7</sup> Se le considera también como una estrategia de aprendizaje, en la que el alumno debe desarrollar un proyecto.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (Trujillo, 2016; Vergara, 2016) consiste en la realización de un proyecto fuera del libro de texto, que normalmente se realizará en

---

<sup>7</sup> <http://www.eduteka.org/AprendizajePorProyectos.php>

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

grupo, si bien no todos los autores comparten esta teoría de igualdad, dado que el ABP también se desarrolla dentro del libro de texto (Takahashi, 2008). Este proyecto ha sido previamente supervisado por el docente con el objeto de comprobar que el alumno tiene todo lo necesario para solventarlo y que, en el proceso de su resolución, el alumno deberá practicar con todas las destrezas necesarias. El desarrollo del proyecto comienza con una pregunta generadora. Esta pregunta no debe tener una respuesta sencilla fundamentada en información, sino requerir de la actividad del pensamiento crítico para dar una respuesta a la pregunta generadora. Algunos ejemplos de pensamiento crítico (Hallermann, Larmer & Mergendoller, 2011) son: juzgar entre opciones, buscar la forma más eficiente para realizar una actividad, sopesar la evidencia, revisar las ideas originales, realizar un plan o sintetizar los puntos más importantes de un argumento.

El ABP se define como la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua, cuyo objetivo es promover el aprendizaje a través de la utilización auténtica de la lengua en la clase. Según el diccionario de términos clave de ELE<sup>8</sup> del Instituto Cervantes, el método por tareas se define como la propuesta de un programa de aprendizaje de lengua cuyas unidades consisten en tareas relacionadas con el uso de la lengua, cuyo objetivo es incentivar el aprendizaje a través de la utilización real de la lengua en el aula así como a través de la manipulación de diferentes unidades de sus diversos niveles de descripción, de forma que los procesos de aprendizaje determinarán necesariamente los procesos de comunicación.

El método ABP está basado en la necesidad de cambiar el paradigma del proceso de aprendizaje, que se lleva a cabo ignorando la razón y su objetivo o su necesidad en la vida, para evolucionar a un aprendizaje significativo. Se trata de un nuevo paradigma que ofrece al alumno el papel de protagonista en el proceso de su propio aprendizaje, asumiendo, por tanto, un papel bastante activo, en el que el alumno trabajará desde su participación activa y crítica para conseguir los aspectos, de gran relevancia, ya establecidos en el proyecto. La Neuroeducación (Mora, 2013) propugna este proceso como algo relevante para lograr ciudadanos democráticos y con pensamiento científico. Cada aprendiente posee un cerebro único, favoreciendo pues que la plasticidad del cerebro nos asegure su desarrollo. Es por esta razón, por la que se debe posibilitar que

---

<sup>8</sup> [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquetareas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm)

cada persona consiga su desarrollo, adquiriendo el control de su propio aprendizaje (Vygotsky, 1979). El Aprendizaje Basado en Proyectos permite que todos los alumnos puedan aprender, de manera inclusiva, construyendo socialmente el conocimiento (López Melero, 2004).

A continuación, se explican algunas de las más relevantes ventajas y beneficios que el método del Aprendizaje Basado en Proyectos aporta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los principales beneficios de esta metodología innovadora al aprendizaje incluyen: En primer lugar, los alumnos desarrollan competencias y habilidades tales como la colaboración, el diseño de proyectos, la comunicación, la toma de decisiones y la gestión del tiempo (Blank & Harwell, 1997; Dickinson et al., 1998). En segundo lugar, se aumenta la motivación, de tal modo que la asistencia a la escuela por parte del alumnado aumenta progresivamente, surgiendo mayor interacción en el aula y hay más disponibilidad por parte de los alumnos a realizar las tareas propuestas (Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997; Bottoms & Webb, 1998; De la Maya Retamar, 2015; Vergara, 2016). En tercer lugar, en lo relativo a la integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad, los aprendientes almacenan mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están implicados con la realización de proyectos motivadores. Los alumnos utilizan, mediante los proyectos, destrezas mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión alguna. En este sentido, algunos autores (Blank & Harwell, 1997; Bottoms & Webb, 1998; Vergara, 2016) enfatizan en cuándo y dónde las destrezas mentales se pueden emplear en el mundo real. En cuarto lugar, el ABP permite el desarrollo de destrezas de colaboración con la finalidad de construir conocimiento. A este respecto, diversos autores de relevancia (Bryson, 1994; Vinagre, 2010; Sánchez, 2013; Bárcena, Martín-Monje, Talaván, 2014; Vázquez Cano y López Meneses, 2014; Saavedra y Robledo Gamboa, 2016) corroboran que el aprendizaje colaborativo favorece que los alumnos puedan compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, siendo todas estas destrezas importantes en los futuros puestos de trabajo. En quinto lugar, otro beneficio relevante de este enfoque innovador es que permite incrementar las destrezas con el fin de solventar problemas (Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997; Martí, Heydrich, Rojas, 2010; Ciro Aristizabal, 2012; Sánchez, 2013; Ausin, et al., 2016). En sexto lugar, el ABP ayuda a los alumnos a incrementar su propia autoestima. Los estudiantes se sienten contentos de conseguir algo que tenga un auténtico valor fuera del aula y

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

también de ofrecer aportaciones a la escuela y a la comunidad educativa. En séptimo lugar, cabe destacar otra ventaja que este enfoque dispone consiste en incrementar las fortalezas individuales de aprendizaje así como de los correspondientes enfoques y estilos de aprendizaje. (Thomas, et al. 1998). Por último, otro de los beneficios del ABP consiste en que los alumnos aprendan de manera práctica a utilizar la tecnología. (Moursund, Bielefeldt, & Underwood, 1997; Kadel, 1999).

Maldonado Pérez (2008) menciona otros beneficios, tales como: 1. Preparar a los estudiantes en cuanto al mercado laboral, 2. Aumentar la motivación, 3. Relacionar el aprendizaje en la escuela y la realidad, 4. Ofrecer oportunidades de colaboración con la finalidad de elaborar conocimiento, 5. Incrementar las destrezas sociales y de comunicación, 6. Ayudar a los estudiantes a comprender las conexiones existentes entre diferentes disciplinas y, finalmente, 7. Aumentar la autoestima.

Sintetizando, se puede afirmar que el ABP apoya a los alumnos a realizar tres tareas claves (Montaner, 2017a) para aprender a ser ciudadanos suficientemente responsables durante todo el proceso de aprendizaje. Estas tres actividades a desarrollar por el alumnado, especialmente si se trata de adolescentes, son: 1. adquirir conocimientos y habilidades básicas, 2. aprender a resolver problemas complicados y 3. realizar tareas difíciles utilizando estos conocimientos y habilidades.

El ABP tiene diversos objetivos. Sin embargo, entre los más representativos, se pueden identificar dos (Larmer, Markham, & Ravitz, 2003; Morón, 2015; Vergara, 2016): 1. Formar personas capaces de entender los fenómenos y los sucesos que ocurren en su entorno; 2. Desarrollar la motivación hacia la búsqueda y la producción de conocimientos puesto que se desarrollan y se aplican destrezas y conocimientos mediante atractivas experiencias de aprendizaje que implican a los alumnos en proyectos complejos y del mundo real.

En la actualidad, el método ABP ha suscitado un gran interés por parte de los diferentes agentes educativos y, particularmente, por los educadores bien de Educación Primaria bien de Enseñanza Secundaria Obligatoria, dentro del sistema educativo español (De la Fuente, 2012; Rivero Martín, 2014) . Es tanto el interés, en los últimos años por el método ABP en las escuelas, que la demanda de formación en lo que respecta al empleo

del ABP en el aula ha incrementado significativamente. A modo de ejemplo, cabe destacar la formación que, desde el INTEF<sup>9</sup> (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, perteneciente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España), se lleva ya varios años organizando formación en línea en torno al ABP, así como blogs<sup>10</sup> en torno al tema.

Tanto en el campo de la educación, en términos generales, como en el ámbito de la docencia de lenguas extranjeras, la Web 2.0 ofrece una serie de herramientas, a través de las cuales los alumnos pueden realizar tres tipos de tareas (Pérez Torres y Pérez Gutiérrez, 2005; Pérez Torres, 2015). Estas actividades son: 1. Cazas del Tesoro 2. *WebQuests* y 3. *WebTasks*. Una “caza del tesoro” es una página web con una serie de preguntas y una lista de páginas web donde los alumnos buscan las respuestas. Con respecto a las *webquests*, se han publicado varios trabajos en la literatura científica española, entre los que cabe destacar García Laborda (2009,2010), Martín y Quintana (2011), Moreno Herrero (2012) y Moreno Herrero & Gonzalo Muñoz (2012). Martín y Quintana (2011) analizan la aplicación de las *webquest* en el ámbito universitario español. El término *webquest* fue definido por Bernie Dodge (1995) como “una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la web”, con carácter interdisciplinar (en Pérez Torres, 2010, 58). El objetivo de la *webtask* consiste en realizar una actividad como producto final de la tarea, siendo la sencillez y la flexibilidad en lo concerniente a la estructura y el contenido sus principales características.

Para finalizar, aportamos un par de ejemplos del enfoque ABP a través de la Web 2.0. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, cabe mencionar dos ejemplos de enseñanza del inglés dentro del sistema educativo español<sup>11</sup>. En Educación Primaria, el blog “Follow me! English Corner!”<sup>12</sup> muestra una interesante herramienta web con sugerencias concretas, de carácter temático, incluyendo, a modo de ejemplo, unidades didácticas como “Our Nice World”<sup>13</sup>, en el que los alumnos, divididos en dos grupos, realizan dos actividades directamente relacionadas con el tema de la paz. Otra

---

<sup>9</sup> <http://blog.intef.es/cniie/2016/11/29/aprendizaje-basado-en-proyectos-en-el-aula-de-idiomas/>

<sup>10</sup> <http://revistaventanaabierta.es/aprendizaje-del-ingles-proyectos/>

<sup>11</sup> <http://blog.educalab.es/cniie/2016/11/29/aprendizaje-basado-en-proyectos-en-el-aula-de-idiomas/>

<sup>12</sup> <http://followme-englishcorner.blogspot.com.es/>

<sup>13</sup> <http://followme-englishcorner.blogspot.com.es/2012/02/day-of-peace-30-th-january-5th.html>



sugerencia interesante es la página web, “Our Favourite Animal”<sup>14</sup>, donde se fomenta la competencia en expresión oral en el aula mediante el trabajo en pequeños equipos. En la Educación Secundaria Obligatoria, la propuesta “English in my daily life”<sup>15</sup> sugiere diez unidades didácticas con temas que se aproximan a los intereses del alumnado. Esta interesante propuesta de la Educación Secundaria Obligatoria es completada con el empleo de rúbricas de evaluación como guía de aprendizaje.

## **2.2. Enseñanza de lenguas en el ámbito AICLE**

En esta sección se analizan diversos aspectos de gran relevancia en lo concerniente a parte de la presente investigación de esta tesis de doctorado. Básicamente se expone el estado de la cuestión en torno al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, también conocido con el término CLIL<sup>16</sup>, *Content Language Integrated Learning*, en lengua inglesa). En adelante, haremos referencia al término CLIL. La razón por la cual hemos incluido esta sección en torno al CLIL se fundamenta en la aplicación del *Blogging* en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro de áreas no lingüísticas; dado que uno de los experimentos educativos, que se han llevado a cabo en esta investigación de doctorado, ha sido realizado con alumnos de 3º de Enseñanza Secundaria Obligatoria que estudian el área de Geografía en lengua inglesa. En esta línea, resulta interesante mencionar que, mientras hay muchas publicaciones especializadas en torno a las TIC, a rasgos generales, y su aplicación en el método CLIL, se ha podido comprobar, mediante una búsqueda en Google Académico, que no existen apenas publicaciones académicas con especial atención en la aplicación del *blogging* en el enfoque CLIL.

En primer lugar, se explica el término “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras” (AICLE o CLIL en inglés). El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras se emplea frecuentemente como sinónimo de inmersión lingüística. Este término fue creado en 1994 por David Marsh<sup>17</sup> con la finalidad de describir una corriente de la lingüística aplicada que defiende que en los contextos escolares existe un mayor éxito en el aprendizaje de las lenguas extranjeras mediante las asignaturas comunes, tales como Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Filosofía, etc. que, por

---

<sup>14</sup> <http://followme-englishcorner.blogspot.com.es/2011/12/our-favorite-animal-5th.html>

<sup>15</sup> <http://cedec.ite.educacion.es/es/rea-ingles>

<sup>16</sup> <http://www.teachingenglish.org.uk/article/clil>

<sup>17</sup> <http://www.educlusterfinland.fi/en/contact-us/global-operations/david-marsh>

medio de los currículum funcionales, son consideradas de una forma aislada y en situaciones forzadas o inventadas, como si se trata de asignaturas independientes. El enfoque CLIL ha sido posteriormente estudiado por otros autores más recientes (Dalton-Puffer, 2007; Bentley, 2010; Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010; Vinuesa, 2017).

CLIL es un enfoque, como se ha comentado, relacionado con el aprendizaje del contenido a través de una lengua extranjera y, por tanto, el docente impartirá no sólo la materia sino también la lengua. La idea del creador del CLIL fue crear un “término paraguas” que incluyera diferentes formas de utilizar la lengua como el medio de instrucción<sup>18</sup>. El método CLIL está principalmente fundamentado en los principios metodológicos establecidos por la investigación sobre el término “inmersión lingüística” (*language immersion*, en inglés). Este tipo de enfoque ha sido identificado como un aspecto clave, según los autores (2003) del informe *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*, titulada *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan, 2004-2006* afirman a continuación:

It can provide effective opportunities for pupils to use their new language skills now, rather than learn them now for use later. It opens doors on languages for a broader range of learners, nurturing self-confidence in young learners and those who have not responded well to formal language instruction in general education. It provides exposure to the language without requiring extra time in the curriculum, which can be of particular interest in vocational settings. (European Commission, 2003, 8)

La investigación (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Cenoz, Genessee, Gorter, 2014; Marsh, Cañado y Padilla, 2015; Pérez Torres, 2015; Thompson y McKinley, 2018) en este ámbito ha demostrado además que el multilingüismo en la escuela, utilizando los recursos, estrategias y destrezas que el alumno desarrolla durante el proceso de aprendizaje de una lengua o materia, mediante los currículos integrados de las lenguas y de áreas no lingüísticas, contribuye de forma eficaz al desarrollo de una competencia comunicativa en lenguas que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores.

---

<sup>18</sup> <http://www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/>

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Coyle (2002, 2007) afirma que el CLIL está fundamentado en cuatro principios relevantes: 1. El primer principio sitúa con éxito el contenido y la adquisición de conocimientos, destrezas y comprensión inherentes al CLIL, en el corazón mismo de proceso de aprendizaje, 2. El segundo principio define al lenguaje como transmisor para la comunicación y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el lenguaje se aprende a través de su utilización en situaciones no ensayadas pero colocadas como un “andamiaje” (las actividades deben ser debidamente planificadas, comenzando por las más concretas hacia las más abstractas en paralelo con un lenguaje concreto hasta el lenguaje más abstracto, 3. En tercer lugar, el CLIL debe suponer un reto cognitivo para el alumnado, de modo que los alumnos puedan desarrollar sus destrezas de pensamientos en conjunción con sus destrezas básicas de comunicación interpersonal y su competencia en el lenguaje cognitivo-académico y 4. Finalmente, el cuarto principio comprende la multiculturalidad, dado que la lengua, el pensamiento y la cultura están interrelacionados, el CLIL aporta oportunidades a los alumnos de interactuar con otras culturas.

En segundo lugar, se explican las ventajas asociadas al CLIL. Como consecuencia del rotundo éxito de esta metodología, son numerosas las administraciones educativas las que se plantean la introducción de modelos de educación bilingüe en la escuela así como incentivar la elaboración del currículo que combinan todas las lenguas y éstas con las áreas no lingüísticas. El beneficio que reportará el currículo integrado de las lenguas y las áreas no lingüísticas es que el vínculo que se establece entre las diferentes áreas del conocimiento, además de ofrecer coherencia metodológica a la enseñanza y el aprendizaje, suprimirá las duplicaciones y las redundancias, facilitando el refuerzo entre las diversas asignaturas. Adicionalmente, se conseguirá formar a personas que sean capaces de comprender, hablar, leer y escribir, con distintos niveles competenciales, un determinado número de lenguas y que puedan enriquecer su desigual repertorio lingüístico durante toda la vida.

Navés y Muñoz (2000) afirman que el CLIL supone estudiar asignaturas como Geografía, Historia o Ciencias Naturales en una lengua diferente de la propia. El CLIL resulta muy beneficioso no sólo para el aprendizaje de lenguas extranjeras sino también con respecto a las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de CLIL en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” implica que los alumnos se sientan

motivados al poder resolver problemas y hacer cosas, incluso en otras lenguas extranjeras.

En diversas comunidades autónomas (Comunidad Valenciana, Madrid, Aragón, Andalucía, Navarra, etc.) las diferentes administraciones educativas desarrollan, en la actualidad, contenidos de otras materias en una lengua extranjera, principalmente en lengua inglesa, tanto en centros de Educación Primaria como en centros de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. Actualmente ya se están produciendo resultados satisfactorios (Dobson, Pérez Murillo & Johnstone, 2010; Hewitt and Stephenson, 2012; Frigols Martín and Marsh, 2014; Gisbert, Martínez de Lis & Gil, 2015; Ruiz de Zarobe, 2015). El alumnado mejora en distintas capacidades y destrezas, tales como la comprensión oral, la pronunciación, la comprensión de realidades y culturas diferentes a la de los alumnos.

Algunos de los retos con los que el enfoque CLIL se enfrenta son, a modo de ejemplo, decidir qué contenidos impartir en la lengua extranjera, cómo integrarlos en el currículo, cómo mejorar la relación entre las áreas lingüísticas y las áreas no lingüísticas y, sobre todo, teniendo en cuenta el tema de la presente tesis de doctorado, cómo beneficiarse de la utilización de las TIC en la enseñanza bilingüe.

En este punto, se hace necesario justificar por qué el uso de las TIC es muy importante en el método CLIL. Para tal fin, en primer lugar, se explica las principales características del CLIL. Clegg (2009) distingue estas características: 1. Foco múltiple, 2. Entorno de aprendizaje seguro y enriquecedor, 3. Autenticidad, 4. Aprendizaje activo, 5. Andamiaje y 6. Cooperación. Con el fin de cumplir estas características, el profesor debe emplear recursos múltiples y materiales donde las TIC aparecen dado que estos recursos y materiales proveen un contexto rico y variado.

Harlen y Qualter (2004) afirman que existe una ingente cantidad de material en el Internet de modo que los alumnos puedan explorar con la finalidad de reunir información y con el objeto de explorar ideas. Las TIC son una herramienta que pueden ser empleadas por el alumnado para encontrar información, explorar y revisar ideas, recoger datos y almacenarlos. Sin embargo, los alumnos necesitan un objetivo claro para sus actividades, así ellos aprenden lo que quiere exactamente el docente que los

alumnos aprendan. En esta línea, es recomendable que el profesorado sepa utilizar algunas herramientas TIC, tales como Google Presentaciones, Prezi, Mindomo, Glogster, etc.; pizarra digital interactiva, herramientas de la Web 2.0, tales como los blogs, las wikis, las redes sociales, y otras plataformas educativas, como eTwinning, cuyo objetivo es que tanto el alumnado como el profesorado de diferentes países europeos puedan colaborar juntos en diferentes proyectos.

### **2.3. Conclusiones al Marco Teórico**

A modo de conclusión con respecto al marco teórico de la presente investigación, se sintetiza los puntos principales a este respecto. En primer lugar, se ha expuesto los diferentes enfoques metodológicos en los que la creación de contenidos mediante la Web 2.0 está fundamentada, puesto que la experimentación de la presente investigación está basada según los postulados de la Web 2.0. Estos enfoques son el Constructivismo social (Bandura, 1987; Vygotsky, 1978, 1979; Ausubel, 1963, 1967); el Enfoque Comunicativo (Richards, y Rodgers, 1986, 2001, 2009; Nunan, 1996, 2005; Brown, 1994) y el Aprendizaje por Tareas (Montaner, 2017; Trujillo, 2016; Vergara, 2016; Pérez Torres y Pérez Gutiérrez, 2005 y Pérez Torres, 2010 en el campo de la enseñanza de idiomas).

En segundo lugar, se ha realizado el marco teórico en torno al Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lenguas Extranjeras (AICLE, o comúnmente conocido como CLIL en inglés, término que se usará en adelante). Se ha explicado el término CLIL, el cual fue creado originalmente en el año 1994 por David Marsh. Entonces, se ha explicado los cuatro fundamentales principios del CLIL (Coyle, 2002). A continuación, se ha expuesto algunas de las ventajas que el uso del CLIL aporta en la enseñanza bilingüe. Finalmente, se ha relacionado el enfoque CLIL con el uso de las TIC en la enseñanza bilingüe. Para tal fin, se ha hecho necesario explicar las características de una lección CLIL a través de las TIC (Clegg, 2009).

## CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

### 3.1. Blogs

En este apartado, se explica el estado de la cuestión en torno a los blogs y la aplicación de éstos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. En primer lugar, se tratan aspectos generales en torno al blog. En segundo lugar, se realiza un análisis, en profundidad, en torno a la enseñanza de idiomas a través de los blogs. En tercer lugar, se analiza la aplicación de los blogs en áreas no lingüísticas (CLIL), mencionando algunos ejemplos de blogs existentes de diversas materias, tales como Geografía en lengua inglesa.

#### 3.1.1. Consideraciones Generales

##### 3.1.1.1. Definición del término “Blog”

En primer lugar, se define el término “blog” así como se explica, de forma concisa, el origen del término “blog”. En segundo lugar, se explica las características de los blogs. A continuación, se realiza una exposición histórica, detallada, de los blogs. En cuarto lugar, se establece, en términos generales, una tipología de los blogs para, finalmente, exponer una serie de beneficios didácticos que la utilización de los blogs ofrece en el campo de la educación y, particularmente, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un blog<sup>19</sup> (en español, también bitácora<sup>20</sup> digital, ciber diario, o *web blog*, o *weblog*, en lengua inglesa) es un sitio web donde uno o varios autores publican de forma cronológica textos, apareciendo siempre, en primer lugar, el texto más reciente, y donde se ofrece, en todo momento, la libertad de dejar publicado todo aquello que se considera adecuado. Además, sucede normalmente que los propios lectores de los blogs participen de modo activo, publicando sus propios comentarios y, en consecuencia, estableciendo con los autores un diálogo, por lo que se produce una interacción entre el autor o los autores del blog y los usuarios. Dudeney y Hockly (2007, 86) definen el blog como un ejemplo de *software* social, es decir, como una herramienta informática que permite a la gente conectarse, comunicar y colaborar en la red.

---

<sup>19</sup> <http://dle.rae.es/?id=5hLUKIO>

<sup>20</sup> <http://www.fundeu.es/consulta/bitacora-381>

No obstante, se hace preciso determinar que la interacción es sólo una opción que depende de la decisión por parte del autor del blog, dado que las herramientas permiten desarrollar blogs en los cuales no todos los usuarios -o incluso ninguno- puedan participar publicando comentarios. En cualquier caso, la finalidad de un blog puede ser publicar tanto ideas propias como opiniones de terceras personas en torno a varios temas. Los términos ingleses *blog* y *web blog* provienen de las palabras *web* y *log* ('log', en inglés, es sinónimo de *diario*).

El término “*weblog*” fue creado por Jorn Barger con fecha de 17 de diciembre de 1997. La forma corta, “*blog*”, fue acuñada por Merholz (1999), quien dividió la palabra *weblog* en la frase *we blog* en la barra lateral de su blog Peterme.com<sup>21</sup> en abril o mayo del año mencionado. Y, prácticamente de inmediato, el término “*weblog*” fue adoptado como nombre así como verbo (concibiendo el término “*bloguear*” como “editar el *weblog* de alguien o añadir un mensaje en el *weblog* de alguien”).

El *web blog* es una publicación en línea de relatos publicados con bastante frecuencia, que son introducidos de forma cronológica inversa, es decir, el texto más reciente que se ha publicado es el primer texto que aparece en la pantalla. Los *weblogs* pueden disponer, con bastante frecuencia, de algunos enlaces a otros *weblogs*, a enlaces *web* con el fin de profundizar la información, citar referencias o mencionar que se continúa con un tema que otro *weblog* diferente comenzó. Adicionalmente, los blogs disponen de un sistema de comentarios que posibilitan que los lectores establezcan una conversación entre el autor y los lectores en torno a los textos publicados.

#### 3.1.1.2. Características generales de los blogs

A continuación, se explican las características por las que los blogs se fundamentan. Los blogs disponen de tres características (Blood, 2005): características diferenciales, características técnicas y características sociales. Con respecto a las características diferenciales, se pueden distinguir tres propiedades: 1. El blog es una publicación diaria, que publica nuevos contenidos en periodos de tiempo bastantes cortos. 2. El blog acepta comentarios de los usuarios evolucionando pues de una comunicación unilateral a una comunicación bilateral, surgiendo entre el lector y el autor del blog interacción. 3. El

---

<sup>21</sup> <http://web.archive.org/web/19991013021124/http://peterme.com/index.html>

blog dispone de cierta personalidad que permite que se pueda establecer, entre el autor y sus lectores, una relación de confianza.

En lo concerniente a las características técnicas de los blogs, existen varios elementos comunes. Según Blood (2005), estos elementos comunes son: El primer elemento gira en torno a los Comentarios. Cabe destacar la posibilidad de añadir comentarios a cada entrada, pudiéndose crear un debate sobre los contenidos diversos, produciéndose pues interacción entre los lectores del blog, si bien es cierto que el autor del blog puede configurar de modo que no se publiquen nuevos comentarios a las entradas. El segundo elemento consiste en incluir enlaces a otras páginas *web* con el fin de profundizar en la información aportada, facilitando la utilización de varios enlaces a otros *weblogs* elegidos por el autor, también conocido como *blogroll*.

En tercer lugar, aparecen los enlaces inversos, es decir, las anotaciones o los relatos permiten, en ocasiones, que se les realice un enlace inverso (o retroenlace, *trackback* en inglés) que permite saber que alguien ha enlazado nuestra entrada, y avisar a otro blog que se está citando a una de sus entradas o que se ha publicado un artículo de temática similar. Generalmente, todos los *trackbacks* aparecen de forma automática a continuación de la historia, junto con los comentarios, aunque no siempre sucede.

El cuarto elemento guarda relación con la inclusión de elementos audiovisuales en el blog, fotografías y videos, originándose pues lo que se conoce como *fotoblogs* y *videoblogs* y, por último, el quinto elemento consiste en la multiplicidad de formatos en los que se publican. Aparte de la programación del lenguaje HTML, se suele incluir algún medio de redifusión, es decir, para poder leer los blogs a través de un programa que pueda incluir datos procedentes de diversos medios. Se conoce como redifusión para lo que se utilizan fuentes *web* en formato RSS o *Atom*.

En cuanto a las características sociales, un aspecto importante de los *weblogs* es su interactividad, en contraste a las páginas *web* tradicionales. Los blogs funcionan a menudo como herramientas sociales, puesto que son actualizados con bastante frecuencia, permitiendo que los usuarios puedan responder a las entradas, con el objetivo de conocer a personas con intereses similares, siendo pues considerados, en



muchas ocasiones, como una comunidad. Esta interactividad aportada por los blogs es un elemento clave en la enseñanza de lenguas a través de las tecnologías de la información y la comunicación (Kukulka-Hulme, 2005; Demouy, Eardley, Shrestha and Kukulka-Hulme, 2011; Vázquez Cano y Sevillano García, 2011; Lin and Reigeluth, 2016; Maina, Oboko & Waiganjo, 2017).

### 3.1.1.3. Breve historia de los blogs

A continuación, se explica la evolución histórica de los blogs. Orihuela y Cambroner (2006) y Orihuela (2015) distinguen tres periodos diferentes en torno a la historia de los blogs. El primer periodo data del año 1994 al año 2000, el segundo periodo se halla entre los años 2000 y 2006 y, por último, el tercer periodo se inicia en el año 2006 hasta la actualidad. En cuanto al primer periodo (1994-2000), cabe decir que los foros de temas concretos tales como cocina, jardinería, programación, etc. se estaban popularizando. La gente comenzaba a publicar sus conocimientos, si bien no los compartían en un principio. En el año 1994, se creó Links.net, considerándose como el primer blog creado por Justin Hall. Otro ejemplo conocido fue el diario en línea del programador de juegos John Carmack, publicado mediante el protocolo *Finger*<sup>22</sup>. Los sitios web, bien sitios corporativos bien páginas web personales, disponían ya entonces de noticias o novedades, frecuentemente en la página principal, y clasificados por fecha. El sitio web personal de Kibo<sup>23</sup> fue uno de los precursores de un blog, estando actualizado mediante USENET<sup>24</sup>.

En 1997 se habla ya de *Weblog* (Barger), y en 1999 se acuña definitivamente el término blog por Merholz. Los blogs obtuvieron popularidad, tras un inicio lento. A modo de ejemplo, el sitio Xanga, inaugurado en 1996, únicamente disponía de 100 diarios en 1997, multiplicándose significativamente en diciembre de 2005. La utilización de los blogs se difundió a partir del año 1999, siendo bastante popularizado casi al mismo tiempo que las primeras herramientas de alojamiento de blogs surgieron. Algunas de

---

<sup>22</sup> El servicio *finger* es un protocolo que aporta información de los usuarios de una máquina, estén o no conectados en el momento de acceder al servicio. Tiene asignado el puerto de red, pudiendo utilizar los protocolos TCP y UDP, si bien el primero es más usual.

<sup>23</sup> El módulo de *experimentación japonés* (JEM) <http://www.theedadvocate.org/how-technology-can-expand-creativity-and-innovation-in-education/> (esperanza) es la contribución japonesa a la Estación Espacial Internacional y está producido por la Agencia Japonesa de Exploración Aeroespacial (JAXA).

<sup>24</sup> *Usenet* es el acrónimo de *Users Network* (Red de usuarios), que consiste en un sistema global de discusión en Internet, que evoluciona de las redes UUCP

estas herramientas fueron: Open Diary, inaugurada en octubre de 1998; LiveJournal en marzo de 1999; Pitas.com en julio de 1999; Diaryland en septiembre de 1999 y, por último, la plataforma Blogger en agosto de 1999, que posteriormente fue adquirido por Google en febrero de 2003.

El segundo periodo de los blogs tuvo lugar entre los años 2000 y 2006, es decir, prácticamente en la primera década del siglo XXI. En esta época, los blogs se difunden en la red sustancialmente debido a dos motivos: 1. El usuario cumple un rol activo, dado que el blog es un espacio ilimitado, en el cual se puede expresar todo tipo de opiniones, críticas, consideraciones, elementos audiovisuales (fotografías, videos, sonido), etc.; y 2. Aparecen plataformas, tales como *Blogger* y *Wordpress*, con el objeto de crear los blogs de forma fácil y rápida.

Cabe destacar, durante este segundo periodo, los siguientes acontecimientos de gran relevancia para los blogs. En primer lugar, la aparición de los primeros blogs estadounidenses en el año 2001, tales como AndrewSullivan.com así como otros blogs de carácter político. En segundo lugar, los primeros blogs en lengua española más destacados fueron Terremoto.net en el año 2000, Claudia-P.com donde una adolescente de Madrid explicaba su peculiar vida personal y el blog El hombre que comía diccionarios<sup>25 26</sup>. Ambos blogs aparecieron en el año 2001. En tercer lugar, en el año 2002 el *blogging* había adquirido tanta popularidad que se comenzaron a publicar manuales, con especial atención en la técnica. Fue tanta la relevancia y difusión de los blogs que, incluso, las escuelas de periodismo comenzaron a investigar en torno al *blogging*. Finalmente, en el año 2006, se eligió la fecha del 31 de agosto para conmemorar en Internet el “Día Internacional del Blog<sup>27</sup>”.

En el tercer período de los blogs (2006-actualidad), el *blogging* se ha convertido en uno de los servicios de Internet más populares, hasta el punto de que, incluso, cantantes y actores famosos se han apuntado al uso de los blogs. Las plataformas *Blogger*<sup>28</sup> y

---

<sup>25</sup> [http://elpais.com/diario/2007/03/01/ciberpais/1172716824\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2007/03/01/ciberpais/1172716824_850215.html)

<sup>26</sup> [www.elhombrequecomiadicciones.com](http://www.elhombrequecomiadicciones.com)

<sup>27</sup> <http://www.cronica.com.mx/notas/2006/258877.html>

<sup>28</sup> <http://www.blogger.com>

*Wordpress*<sup>29</sup> se han transformado en los servidores de blogs más conocidas. Los cofundadores de la red social *Twitter*<sup>30</sup>, Evan Williams y Biz Stone, crearon la plataforma de escritura *Medium*<sup>31</sup>. El siguiente paso, tras el éxito rotundo de los blogs en Internet, ha sido el acceso a la televisión y a los medios de prensa, por parte de algunos blogueros relevantes, tales como Nora Ephron en *The Huffington Post* y Ezra Klein en el blog *American Prospect*, primero, y posteriormente en *The Washington Post*.

#### 3.1.1.4. Tipología de los blogs

A continuación, se expone una tipología de los blogs. Orihuela y Cambronero (2006) y Orihuela (2015) establecen varios tipos de blogs diferentes, comenzando por blogs muy generales y terminando por blogs muy concretos en lo concerniente a la temática. Algunos blogs pueden incluso estar interrelacionados entre ellos. De hecho, el autor distingue no sólo blogs por el contenido, sino por la forma en la que el contenido se escribe. El blog personal es el blog más tradicional y común. En este sentido, los blogs se transforman en un medio para comunicarse así como en un modo de reflexionar sobre la vida u obras de artes. Un tipo de blog personal es el micro blog.

El micro blog es extremadamente detallado y trata de capturar un momento en el tiempo. El ejemplo más conocido de micro blog es *Twitter*. La red social, o micro blog *Twitter*, permite a los usuarios compartir pensamientos y sentimientos de forma instantánea con amigos y familiares, siendo más rápidos que el envío de un texto por email. El *microblogging* consiste en la práctica de publicar cortos fragmentos de contenidos digitales (texto, imágenes, enlaces, vídeos cortos, etc.) en Internet. Aporta una forma de comunicación que resulta ser espontánea para los usuarios, y captura la imaginación del público. Una amplia y creciente gama de herramientas adicionales facilita al usuario actualizar constantemente aplicaciones diversas de carácter complejo, así como la interacción con otras aplicaciones, permitiendo la profusión resultante de la funcionalidad definir nuevas posibilidades para este tipo de comunicación.

---

<sup>29</sup> <https://wordpress.org>

<sup>30</sup> <https://twitter.com>

<sup>31</sup> <https://medium.com/>

Los blogs corporativos u organizacionales son blogs que se utilizan de forma interna con el fin de mejorar la comunicación y la cultura de una sociedad anónima o de forma externa para las relaciones de *marketing*, *branding* o relaciones públicas. Un blog corporativo normalmente forma parte de una estrategia de marketing de contenidos, cuyo objetivo es atraer tráfico orgánico hacia la web de la empresa y obtener clientes interesados en un producto o servicio. Blogs similares son los blogs de club para asociaciones, blogs de grupo o por nombres similares, cuya finalidad es informar a los miembros y otras partes interesadas sobre las actividades de la asociación, así como de sus miembros.

Algunos blogs se distinguen por el género, es decir, se trata de blogs que se centran en un tema determinado, tales como los blogs políticos, blogs de salud, blogs de viaje, blogs educativos, blogs de jardinería, blogs de la casa, blogs de moda, blogs de música clásica, blogs jurídicos, etc. Dos tipos comunes de blogs de género son los blogs de música y los blogs de arte. Los blogs sobre el hogar y la familia son también comúnmente denominado blogs mamá, cuyo origen se halla en el blog *Womenonthefence.com* creado por Erica Diamong. Otro tipo de blog por género es el *Splog*, cuya única función es hacer *spam*, si bien no es considerado por Orihuela y Cambronero (2006) un blog legítimo.

Otros blogs se distinguen por el tipo de medios de comunicación. Por ejemplo, un blog que incluye vídeos se denomina *vlog* (video blog), un blog, en el que se insertan enlaces se denomina *linklog* (link blog), un sitio web, en el que se visualiza un portafolio de bocetos se llama *sketchblog*, u otro tipo de blog con sólo fotos se llama *fotolog* (foto blog). Los blogs con mensajes cortos y con tipos de medios mixtos son conocidos como *tumblelogs* (tumble blogs). Aquellos blogs, que se redactan en máquinas de escribir y luego son escaneados, se denominan blogs *typecast*. Un tipo raro de blog incluido en el protocolo Gopher es conocido como un Phlog.

Los blogs también se distinguen por el uso del tipo de dispositivo que se emplea para diseñarlos. Un blog escrito por un dispositivo móvil, sea un teléfono móvil o una PDA, se podría denominar *moblog* (*mobile* blog en inglés, y blog móvil en español). El

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

*Wearable Wireless Webcam* es uno de los blogs más recientes. Se trata de un diario en línea compartido de la vida personal de un individuo, que combina texto, vídeo e imágenes transmitidas desde un ordenador portátil y un dispositivo *Eye Tap* a una página web. Esta práctica semiautomatizada de blogs con vídeo en directo junto con el texto se denomina como sub-supervisión. Estas revistas han sido empleadas como pruebas en asuntos legales.

También existe el blog a la inversa. Esto quiere decir que el blog está compuesto, en su totalidad, por sus usuarios en lugar de un solo autor. Este sistema dispone de las características de un blog y la escritura de varios autores. Estos blogs pueden estar redactados por varios autores que han contribuido con sus aportaciones en un tema determinado e, incluso, han abierto un tema nuevo para que cualquier usuario pueda colaborar. Suele existir un número limitado para el número de entradas, con el fin de evitar que estos blogs se conviertan en un foro de Internet.

Por último, se pueden considerar los blogs educativos. Un blog educativo está formado por materiales, experiencias, reflexiones y contenidos didácticos, que permite la difusión periódica y actualizada de las diferentes actividades realizadas en la escuela. Los blogs educativos facilitan que el profesorado pueda exponer presentaciones y experiencias así como establecer la comunicación entre la comunidad educativa y el alumnado, fomentando un aprendizaje activo, crítico e interactivo. En el año 2002, se acuñó el término “*edublog*” para referirse a los *blogs* educativos. James N. Farner fundó en el año 2004 los *edublogs awards*<sup>32</sup>, concurso internacional y comunitario consistente en conceder premios por la utilización de blogs y redes sociales para fines educativos. Este premio se pone en marcha online anualmente a través de una amplia red de plataformas en Internet. La tabla que sigue recoge todo lo expuesto hasta el momento:

---

<sup>32</sup> <http://edublogawards.com/>

Tabla 3.1. Tipología de Blogs (Orihuela & Cambroner, 2006; Orihuela, 2015)

Blog personal	Ej. Microblog (Twitter)
Blogs corporativos organizacionales	Ej. Marketing, branding, relaciones públicas organizacionales
Blogs de género (temáticos)	Ej. Blogs de música, arte, splog (blogs de spam)
Blogs por medios de comunicación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Videoblog (vblog)</li> <li>- Link blog (linklog)</li> <li>- Sketch blog (portfolio de bocetos)</li> <li>- Foto blog (fotolog)</li> <li>- Tumblelogs (mensajes cortos con tipos de medios mixtos)</li> <li>- Typecast (se redactan a máquina y se escanean)</li> <li>- Phlog (protocolo Gopher)</li> </ul>
Blogs por el uso de dispositivos	Mobile blog o m-blog blog móvil
Blogs a la inversa	El blog está compuesto por sus usuarios en lugar de un solo autor
Blogs educativos	Edublogs

### 3.1.1.5. Ventajas y motivos por los que se usan los blogs en el aula

Finalmente, se expone, a rasgos generales, una serie de beneficios didácticos con respecto a la utilización de los blogs educativos, con especial mención en los blogs de enseñanza de lenguas extranjeras y, particularmente, blogs relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como con blogs en el ámbito CLIL y blogs especializados en la enseñanza del inglés para fines específicos. Existen varios motivos por los que el docente puede escoger la utilización de los blogs con el alumnado. El motivo más adecuado es que los alumnos escriben para un público real y auténtico. El profesor lee y revisa el texto escrito por el alumno, estando el punto de atención más en la forma que en el contenido redactado.

## *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Algunos motivos (Richardson, 2010; Lin, 2014; Quesenberry y Saewitz, 2014; Walsh, 2016; Kuo, Belland y Kuo, 2017) por los que se considera práctico utilizar los blogs en el aula de lenguas extranjeras son: 1. Los blogs motivan a los estudiantes tímidos a interactuar, consiguiendo de este modo beneficios pedagógicos y positivos para ellos; 2. Los blogs incrementan el sentido de comunidad en el aula. El blog del aula ayuda a fomentar un sentimiento de comunidad entre los diferentes miembros de una clase, interactuando entre ellos. 3. El blog es empleado con el fin de fomentar el enfoque basado en el proceso de escritura, aprendiendo a entender el valor de la reescritura puesto que escriben para un público muy amplio. 4. El blog es utilizado como un portfolio online (Richardson, 2010; Barrett, 2004) del trabajo escrito realizado por los alumnos, sirviéndoles al alumnado con el fin de revisar sus propias composiciones tantas veces como el alumno lo necesite, y de este modo los alumnos podrán aprender a evaluar sus propios textos.

Retomando los tres conceptos básicos de la Web 2.0 (Hossain y Aydin, 2011; Vázquez y Sevillano, 2011), el blog cumple estas condiciones: 1. implica interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, 2. fomenta el trabajo en equipo (particularmente en el blog de aula) y, finalmente, 3. el blog fomenta que el aprendizaje de la lengua pueda ser colaborativo. Estos motivos aquí explicados con respecto a la utilización de los blogs así como los tres conceptos básicos de un entorno Web 2.0 (interactividad, trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo) conforman principalmente las ventajas didácticas más representativas por las que los *Weblogs* se pueden utilizar en el aula de idiomas.

### 3.1.2. Blogs en la enseñanza de lenguas

Antes de explicar las características de los blogs con respecto a su aplicación en la docencia de idiomas, analizaremos las características de la Web 2.0 y cómo el aprendizaje de lenguas ha evolucionado en los últimos años con el empleo de la Web 2.0. Con respecto a la Web 2.0<sup>33</sup>, Raith (2009) afirma que, a diferencia de los textos literarios tradicionales, la Web 2.0 dispone de una característica única que permite que los usuarios puedan tanto la posibilidad de escribir y, por tanto, de crear contenido como la posibilidad de interactuar fácilmente con el autor del blog, facilitándole además

---

<sup>33</sup> El concepto "Read/Write Web" fue creado por Tim Berners-Lee (Richardson, W., 2010, *Blogs, Wikis, Podcasts, and other Powerful Web Tools for Classroom* (3<sup>rd</sup> ed.) California: Corwin Press, p. 1

el reto de convertirse en autor. En esta línea, autores como Godwin-Jones (2003), Pinkman (2005), Thorne & Payne (2005) destacan la idea de que los lectores de blogs pueden bien escribir comentarios bien publicar *posts* como respuesta a otras publicaciones previamente realizadas, convirtiéndose pues los blogs en herramientas de aprendizaje auténtico que facilitan a los estudiantes de lenguas extranjeras comunicarse en un contexto real de modo auténtico.

Algunos autores (O'Reilly, 2005; Domínguez Fernández y Llorente Cejudo, 2009; Area y Ribeiro, 2012; Avello Martínez y Duarte, 2016) consideran dos características claves fundamentales de la Web 2.0 que la diferencian claramente con respecto a la Web 1.0. Estas características son el uso de Internet basado en la plataforma y el empleo de la inteligencia colectiva de los usuarios de Internet. La *Web* es la plataforma en la que los usuarios trabajan de forma colaborativa y, al mismo tiempo, almacenan e intercambian datos. Estas características pueden ser consideradas como el principio básico de todos los recursos de software sociales que unen a los usuarios para la colaboración y la interacción social.

En cuanto al aprendizaje de lenguas mediante la Web 2.0, Raith (2009) se pregunta cómo la Web 2.0 ha influido en el aprendizaje de idiomas. Con el fin de responder a esta pregunta, el mismo autor recurre a Warschauer (2004) quien describe tres fases de la ELAO (Enseñanza de Lenguas Asistidas por Ordenador, también conocida en lengua inglesa como CALL, Computer-Assisted Language-Learning). Estas tres fases de la ELAO han evolucionado desde la década de los 70 y han representado, por una parte, el desarrollo de la tecnología y, por la otra, la formación de adquisición de teorías del lenguaje. A este respecto, Martín-Monje (2012) y Fiallo Hernández (2016) exponen sucintamente el estado del arte actualizado.

Tras una revisión exhaustiva de las diferentes fases de la ELAO, Warshauer (2000) distingue tres diferentes periodos correspondientes a la ELAO estructural (década de 1970 a 1980), la ELAO comunicativa (década de 1980 a 1990) y, finalmente, la ELAO integradora que corresponde a partir del año 2000 en adelante. La primera fase, la ELAO estructural corresponde a la fase que anteriormente Warshauer denominó fase conductista y que data de los periodos entre 1960 y 1970. Citando al autor, "this mode



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

of CALL featured repetitive language drills, referred to as drill-and-practice” (Warschauer & Healey, 1998,57), es decir, esta ELAO estructural utiliza tareas de repetición y práctica, centrándose en el uso correcto de la lengua. La ELAO estructural siguió el enfoque audio-lingual del aprendizaje de idiomas, y la tecnología utilizada estaba en el marco de los ordenadores.

La segunda fase, la ELAO comunicativa, surgió en la década de los 80 y los 90. Esta segunda fase estuvo marcada por el enfoque comunicativo en el aprendizaje de idiomas. Paralelamente, la utilización de los PCs ofreció la tecnología apropiada para los ejercicios comunicativos asistidos por ordenador. Los defensores de la ELAO comunicativa pusieron énfasis en la idea de que las actividades basadas en el ordenador deberían prestar mayor atención en el uso de las formas, y no tanto en las formas por sí mismas así como en enseñar gramática de forma implícita, y no de forma explícita y, en consecuencia, en animar al alumnado a usar la lengua objeto predominantemente (Underwood, 1984; Jones & Fortescue, 1987; Phillips, 1987).

La tercera fase de la ELAO, que Warschauer (2004) denomina ELAO integrativo, tiene un enfoque socio-cognitivo con respecto a la enseñanza de idiomas y utiliza ordenadores para fomentar el discurso auténtico. En esta última fase, el ordenador funciona como una herramienta que conecta a los aprendientes con la interacción. La ELAO integrativa es diferente con respecto a las dos anteriores fases dado que ésta no sólo utiliza la tecnología para crear espacio para tareas de aprendizaje aisladas, sino también ésta emplea tecnología que es realizada para que la comunicación surja. Publicaciones empíricas donde se ofrecen investigaciones relacionadas con la ELAO integrativa incluyen, a modo de ejemplo, Faber (2015) y Arenaza Torres (2017). Con la Web 2.0, este cambio en la ELAO resulta más obvio.

Por otra parte, Bax (2003) muestra su desacuerdo con estas tres fases de la ELAO propuestas por Warschauer y Healy (1998) así como con Warshauer (2000). Bax (2003) propone estas tres fases: ELAO restringida, ELAO abierta y ELAO integrada. La fase restringida corresponde a la fase constructivista que data entre la década de 1960 a 1980. La fase abierta se conoce así porque está abierta en términos de retroalimentación para estudiantes, tipos de *software* y el rol del profesor. Y, por último, la ELAO

integrada es una fase aún no alcanzada, según Bax (2003), dado que, en el momento de redactar su propio trabajo, la verdadera integración sólo se podría conseguir cuando la ELAO hubiera logrado un estado de normalización.

### 3.1.2.1. Características específicas de los blogs educativos

Aunque el objetivo principal del blog es fomentar el desarrollo de la competencia en producción escrita y, en segundo lugar, desarrollar la comprensión lectora; la mayoría de los blogs permiten a los usuarios publicar además imágenes, audio y video. Según Carney (2009a, 2009b), la utilización en aumento de elementos multimedia ha creado nuevas modalidades de blogs, a modo de ejemplo, *audio blogs*, *video blogs*, *fotoblogs* y plataformas de redes sociales. En la enseñanza de idiomas, cabría destacar el uso de los *audioblogs* (“blogs de voz” en español) (Tan & Detenber, 2006; Tan, Ow & Tan, 2006; Hsu, Wang & Comac, 2008; Sun, 2009; Hortigela Alcalá y Pérez Pueyo, 2015; Indriani, 2017), facilitando pues que los alumnos puedan desarrollar sus destrezas orales. Si bien los *audioblogs* aportan una clave fundamental con respecto a la utilidad de los blogs y entornos web 2.0, estos tipos de blogs no son objeto de estudio de la presente investigación de doctorado.

En lo concerniente a la definición de los blogs, autores (Carney, 2009a; Gómez Delgado y McDougald, 2013; Sercu, 2013; Nami, 2015) destacan la importancia de distinguir los blogs con respecto a otros medios comunicativos fundamentados en Internet, considerando ejemplos como el correo electrónico, los foros de discusión y las páginas *web*. Si bien existen similitudes entre el blog y estos medios, también existen diferencias muy significativas. A modo de ejemplo, uno de los aspectos más relevantes de los blogs y, en concreto, con respecto a los blogs que se utilizan para fomentar el aprendizaje de lenguas, tiene relación con aquello que Boch (2007: 128) se refiere como “open architecture”, en otras palabras, el autor opina que los blogs pueden ser visionados por cualquier usuario en Internet, asimilando unas características que se asemejan a sitios *web* y, de modo paralelo, se diferencian respectivamente los blogs de los sitios *web*.

Por una parte, el hecho de que los blogs puedan ser visionados por cualquier usuario de Internet, además de la circunstancia de que los blogs tienen una amplia audiencia les

distingue por defecto del email mientras, por la otra, el hecho de que los blogs tienen propietarios individuales (en ocasiones, propietarios colectivos) les distingue de la comunicación más igualitaria y de la estructura de los foros de debate. Estas características significativas hacen de los blogs bastante similares a las páginas *web* y, sin embargo, tal como se ha comentado anteriormente, los blogs también tienen diferencias relevantes con respecto a los sitios *web*.

Herring, et al. (2004) establecen, a partir de un estudio del corpus de un blog en lengua inglesa (excluyendo elementos multimedia), que los blogs se caracterizan por tres elementos: sus actualizaciones frecuentes, las funciones asimétricas de intercambio y el uso limitado de elementos multimedia. Con respecto a las actualizaciones frecuentes, cabe destacar que los blogs pueden ser fácilmente actualizables, puesto que los usuarios no precisan de conocimientos técnicos y, en particular, de lenguaje de programación HTML, para incluir elementos multimedia. La opción de publicar comentarios en los blogs facilita un intercambio asimétrico, siendo estos comentarios escasos, según afirman los autores: “blogs allow limited exchanges (in the form of comments), while according blog author and readers asymmetrical communication rights — the author retains ultimate control over the blogs content” (Herring et al. 2004, 10). En cuanto a los elementos multimedia, los autores observaron que los sitios *web* disponen de más cantidad de recursos multimedia que los blogs. Estas tres características aquí explicadas justifican, en definitiva, que los blogs son muy diferentes con respecto a las páginas *web*.

La inclusión de comentarios en las publicaciones de los blogs ha supuesto un comienzo como un elemento relevante de la Web 2.0, dado que los comentarios permiten que surja una función comunicativa. El RSS (*Really Simple Syndication* o *Rich Site Summary* en lengua inglesa) es, sin duda alguna, otro aspecto fundamental en el empleo de los blogs, facilitando interacción entre los usuarios y, en particular, incentivando la relación autor-lector. El uso del RSS implica que los lectores podrán estar constantemente actualizados a través de suscripción y, al mismo tiempo, recibir cualquier novedad de blogs que puedan ser de interés para los lectores, empleando herramientas, tales como *Google Reader* o *Feedly*. Estas dos herramientas ofrecen mayor interactividad entre diferentes blogs, siendo la interactividad una de las características propias de la Web 2.0.

Otra característica propia de los blogs son los hipervínculos (en inglés, *hyperlinks*). Los hipervínculos son enlaces que un blogger crea en su propio blog con el objetivo de enlazarlo a otro blog diferente. Algunos autores (Herring et al., 2004; Martos Ortega, 2016) afirman que los bloggers hacen un abundante uso de los hipervínculos para conectar con lo que otros autores han escrito sobre un tema determinado. A este respecto, Carney (2009) afirma que el empleo de los hipervínculos es interesante dado que le confieren a los blogs tanto la característica de interactividad como la posibilidad de transformar a los blogs herramientas colaborativas en el aprendizaje.

La última característica comunicativa de los blogs se refiere a lo que se denomina *trackback*. Los *trackbacks* notifican a un usuario de un blog cuando su propio blog ha sido hipervinculado por otro usuario diferente con su blog correspondiente. Según algunos autores (Carney, 2009; Switaj, 2015; Elegá & Cyprus, 2018), esto a veces implica un paso extra de copiar y pegar un enlace *trackback* para que el proceso pueda ser realizado satisfactoriamente. Sin embargo, los autores notan que, mientras los *trackbacks* incentivan mayor interactividad entre los blogs, el *spam* continua siendo un problema con respecto a esta característica. A continuación, se presentan las características de los blogs educativas sintetizadas mediante la siguiente tabla.

Tabla 3.2. Características de los blogs educativos

Utilización en aumento de elementos multimedia, tales como el sonido: audioblog ( Tan & Detenber, 2006; Tan, Ow & Tan, 2006; Sun, 2009)
Pueden ser visionados por cualquier usuario en Internet
Herring et al. (2004). Tres elementos: actualizaciones frecuentes, funciones asimétricas de intercambio y uso adecuado de elementos multimedia
Inclusión de comentarios en las publicaciones de los blogs
RSS ( <i>Really Simple Syndication</i> o <i>Rich Site Summary</i> ), tales como <i>Google Reader</i> , <i>Feedly</i>
Hipervínculos (en inglés, <i>hyperlinks</i> ). Los hipervínculos son enlaces que un blogger crea en su propio blog con el objetivo de enlazarlo a otro blog diferente
Los <i>trackbacks</i> notifican a un usuario de un blog cuando su propio blog ha sido hipervinculado por otro usuario diferente con su blog correspondiente

En lo relativo al aprendizaje de lenguas extranjeras, Carney (2009a) se plantea algunas cuestiones ligadas con respecto al blog usado con fines de aprendizaje de un idioma,

tales como: ¿Qué características disponen los blogs utilizados para el aprendizaje de una lengua extranjera?, ¿Qué tipo de escritura crean los escritores de segundas lenguas en los blogs? Si bien algunas cuestiones precisan aún ser aclaradas con respecto a los blogs, el autor de esta investigación de doctorado, a continuación, ofrecerá unas consideraciones generales de los blogs en la enseñanza de idiomas.

### 3.1.2.2. Estado de la cuestión de los blogs en la enseñanza de idiomas

La estructura versátil y dinámica de los blogs implica que se puedan diferenciar distintos usos de éstos en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Campbell (2003) establece tres categorías de blogs fundamentadas en la estructura técnicas de éstos, distinguiendo así el blog del profesor, cuyo objetivo es plasmar por escrito la programación de la asignatura, información del curso, actividades a realizar, fechas de entrega, etc; el blog de aula que se utiliza como un espacio de discusión colaborativa, motivando así a los alumnos en el proceso del *Blogging* en su totalidad. El tercer Blog es el blog del alumno, que es un blog individual para cada alumno, donde el alumnado redacta temas diferentes que les son de interés. Dudeney y Hockly (2007) han estudiado en detalle estas mismas categorías de los blogs en el aula de idiomas.

Richardson (2006a, 2006b) analiza el uso de los blogs en términos de pedagogía. Los *weblogs* son utilizados en el aula como un espacio colaborativo, un *e-portfolio*, un portal para el aula y como un sitio *web* del centro educativo. Richardson (2010) comenta algunos aspectos básicos del blog que lo transforma en una herramienta interesante para su utilización por parte del docente en el aula. Citando a Richardson (2010) los blogs son “a truly constructivist tool for learning” (p.26), en otras palabras, el autor considera que el empleo de los blogs incentiva el aprendizaje constructivista, “learn by doing”. Los alumnos aprenden a desarrollar su expresión escrita experimentando, creando sus propias composiciones escritas y aprendiendo de sus propios errores.

Richardson (2006a, 2006b, 2010) asocia el *Blogging* con un nuevo género de escritura. Se podría considerar el *Blogging* como una de las primeras formas discursivas en el Internet; el *Blogging* educativo (también denominado en lengua inglesa *edublogs*) debería ser reportado por prácticas que conciben la tarea a realizar. Del mismo modo,

Ducate y Lomicka (2005) opinan que los blogs deberían tener un empleo auténtico y aplicado en diversos aspectos de la vida real. En lo que respecta al aprendizaje de lenguas extranjeras, los autores dividen el empleo de los blogs en dos categorías: la lectura y la escritura. Ducate y Lomicka (2005) subrayan la lectura de los blogs del idioma nativo del alumno como aspecto fundamental que inicia a los alumnos de lenguas extranjeras para una utilización auténtica de los blogs.

La investigación de Campbell (2003) resultó ser una de las primeras referencias de importancia en la utilización de los blogs en la enseñanza de idiomas, convirtiéndose en un clásico. Otros ensayos de carácter introductorio son Godwin-Jones (2003) y Campbell (2005). Godwin-Jones (2003) redacta sobre los blogs como una tecnología innovadora para el aprendizaje en la publicación *Language Learning and Technology*. Campbell (2005) profundizó, ofreciendo una visión detallada de ocho aplicaciones de los blogs y redes sociales para profesores de idiomas. Los trabajos de Campbell (2003, 2004, 2005) y de Godwin-Jones (2003) relacionados con el *Blogging* y la enseñanza de idiomas se han transformado, en la actualidad, en dos referencias de gran relevancia dentro de la literatura especializada en la aplicación del *Blogging* en la docencia de idiomas, siendo pues ambos trabajos clásicos en el tema.

Una segunda categoría de artículos en torno a los blogs está centrada en el uso de los blogs en el aula de idiomas. Ward (2004) ofrece una serie de ventajas didácticas del *Blogging* y explica su proyecto educativo con estudiantes universitarios al tiempo que incluye el aspecto de la evaluación sobre el experimento educativo, siendo éste probablemente uno de los autores más citados. En esta misma tipología de artículos, cabe destacar a Campbell (2004) y Tome, Lavin y Beaufait (2007). Campbell (2004) analiza la plataforma *LiveJournal*, plataforma de blogs muy popular, con estudiantes suyos de Japón. Tome, Lavin y Beaufait (2007) estudian, en profundidad, una comunidad de estudiantes que se construye a través del empleo de los blogs en una universidad japonesa.

Las publicaciones más recientes sobre los blogs en el aprendizaje de lenguas extranjeras incluyen artículos centrados en estudios empíricos con unos objetivos claramente definidos. Algunas de las publicaciones más significativas que se centran en lo empírico

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

son: Pinkman (2005), Ducate y Lomicka (2005), Arani (2005), quien presta especial atención en el aprendizaje del inglés para fines específicos, Fellner y Apple (2006), quienes experimentan con estudiantes japoneses que aprenden inglés, Jons y Nuhfer-Halten (2006), cuyos estudiantes son alumnos de español como lengua extranjera en universidades de los Estados Unidos los participantes en el experimento educativo, Carney (2007) y Hann (2007), prestando ambos especial atención en el aspecto motivacional con el fin de incentivar la escritura.

Pinkmann (2005) experimenta con alumnos universitarios, de la Universidad Kwansin Gakui en Japón, cuyo nivel de la lengua inglesa es un nivel *pre-advanced*. El grupo de alumnos participantes en el proyecto educativo era una clase de estudiantes, con destrezas integradas, que se centraban especialmente en las destrezas orales. Este proyecto consistía en el desarrollo de un blog como una tarea a realizar fuera del aula con el fin de motivar a los alumnos para beneficiarse de entornos auténticos fuera del aula con el objeto de practicar las destrezas lingüísticas y comunicarse así con otros alumnos.

Ducate y Lomicka (2005) analizan dos proyectos diferentes que se llevaron a cabo en una universidad americana. El primer proyecto suponía un intercambio de alumnos americanos y franceses, teniendo que escribir los correspondientes blogs tanto en lengua francés como en lengua inglesa. En el segundo proyecto, estudiantes de lengua alemana debían leer, tomar nota de nuevo vocabulario y, posteriormente, sintetizar en lengua inglesa los blogs escritos inicialmente en lengua alemana, teniendo que escribir en inglés en torno a un tema cultural alemán. En ambos proyectos, partiendo de los cuestionarios realizados al final, los resultados fueron que surgieron beneficios positivos no sólo en la mejora de la comprensión lectora sino también en conocimientos culturales de ambos países participantes.

Tal como afirman algunos autores (Hann, 2007; Murray & Hourigan, 2008; Raith, 2009; Zhang, 2009; Fellner & Apple, 2006; Sturm, Kennell, McBride & Kelly, 2009), el objetivo principal del blog es fomentar principalmente la producción escrita y, en un segundo plano, la comprensión lectora. Los blogs pueden ser utilizados, tal como sugieren Fellner y Apple (2006: 24), “as a kind of online diary to promote writing

fluency”, en otras palabras, como una herramienta digital con la finalidad de mejorar la expresión escrita. Los autores analizan, en su ensayo, un programa ELAO realizado durante un curso de inglés intensivo de una duración de 7 días, en la Facultad de Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Japón.

En este experimento, alumnos universitarios debían crear sus propios blogs. El elemento peculiar de este experimento es que los alumnos tenían poca motivación en el aprendizaje del inglés. Se escogió el blog como herramienta, teniendo en consideración que el blog cumplía con los criterios establecidos (Fellner y Apple, 2006) con el objetivo de seleccionar la actividad apropiada. Fellner y Apple (2006) consideran algunos de estos criterios: El blog debe ofrecer oportunidades reales en el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa; la actividad será adaptada a las necesidades del alumno; la actividad estará centrada en el contenido; la actividad será auténtica; la actividad debe tener un impacto beneficioso en lo concerniente a la adquisición de vocabulario nuevo. Se puede, por tanto, afirmar que la utilización de los blogs va a motivar a los alumnos para aprender una lengua extranjera.

La motivación de los alumnos es, sin duda alguna, un aspecto fundamental en la aplicación del *Blogging* en la enseñanza de idiomas. La utilización de los blogs mejora considerablemente la motivación del estudiante de idiomas, dejándoles centrarse en desarrollar temas que son de interés para ellos (Hann, 2007; Carney, 2009a; Carney, 2009b). Fellner y Apple (2006, 17) opinan que el uso de los blogs se adaptará a las necesidades del alumnado, considerando estos dos aspectos básicos: 1- El blog debería ofrecer oportunidades reales de aprendizaje para mejorar tanto en la producción escrita como en la comprensión lectora (Carney, 2009a; Carney, 2009b) en inglés; 2- El blog debería incentivar el empleo de actividades auténticas (Ward, 2004; Ducate y Lomicka, 2005) de forma que los estudiantes puedan darse cuenta que la creación de un blog tiene una aplicación práctica en su vida diaria.

Hann (2007) emplea los blogs como una herramienta motivacional con el objetivo de desarrollar la producción escrita entre sus estudiantes de lengua inglesa en una universidad japonesa. Los alumnos participantes en su proyecto eran estudiantes universitarios con un nivel intermedio bajo hasta un nivel intermedio de la lengua



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

inglesa. El autor pretendía descubrir, a través de la creación de blogs secretos en grupos, si la ansiedad de los alumnos respecto a que sus composiciones fueran visionadas por otros alumnos, constatada en cuestionarios iniciales, se vería afectada por el *Blogging* anónimo. Los resultados de este experimento implicaron un ligero aumento y, paralelamente, significativo con relación a la motivación del alumno para redactar. Algunos alumnos manifestaron sentirse más cómodos, redactando para colegas anónimos.

El número de investigaciones empíricas en torno al *blogging* en la enseñanza de idiomas ha ido aumentando notablemente durante las dos últimas décadas del siglo XXI, cuyas experimentaciones se desarrollaron mayormente en diversos contextos educativos universitarios o en escuelas de idiomas. Para una mejor comprensión del estado de la cuestión, se realiza una revisión teórica del mismo lo más detallado posible en diversos periodos que corresponden primero a las publicaciones que datan de inicios de la primera década del siglo XXI y, luego, se exponen investigaciones de los últimos cinco años.

Una gran mayoría de investigaciones sobre los blogs están centradas en el uso de los mismos para fomentar la competencia en expresión escrita en lengua inglesa (Arslan y Sahin-Kizil, 2010) quien realiza un estudio cuasi-experimental, en el cual participan alumnos en modalidad experimental y en modalidad control. Sun (2010) investiga los efectos de la escritura extensiva mediante un cuestionario que utilizó para analizar el proceso de escritura en el *blogging* así como las percepciones del alumnado en el uso de los blogs.

Cabe destacar otras investigaciones relevantes que fueron publicadas durante el año 2010 (Blackmore-Squires, 2010; Bakar y Latif, 2010; Miyazoe y Anderson, 2010; Noytim, 2010; Rashtchi y Hajihassani, 2010; Rifai, 2010, entre otras referencias). Adicionalmente, resulta interesante subrayar el trabajo de Galien y Bowcher (2010) quienes exploran el uso del *blogging* no sólo en el aprendizaje de la lengua inglesa sino también en el ámbito de la formación al profesorado. Otras investigación relevante (Bhattacharya y Chauhan, 2010) analiza el *blogging* como herramienta para incrementar la autonomía en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Con respecto a investigaciones empíricas que fueron publicadas en 2011, cabe destacar varios autores significativos (Villas Boas, 2011; Fagee, 2011; Hashemi y Najafi, 2011; Lin, Lin y Hsu, 2011; Liou, 2011; Nepomuceno, 2011, entre otras referencias) con el objetivo de explorar el uso de los blogs como herramienta para fomentar la expresión escrita en inglés. Otras investigaciones se centran en el análisis de las opiniones y percepciones del alumnado con respecto al uso del blog en el aula (Istifci, 2011; Wu y Wu, 2011) así como en el efecto del *blogging* en el aprendizaje cognitivo (Shahsavari y Hoon, 2011).

A continuación, se expone el estado de la cuestión en torno al *blogging* en la enseñanza de lenguas correspondiente a los últimos cinco años y, por tanto, se tratan aquí las publicaciones más recientes. Del año 2013, cabe destacar los trabajos de Vurdien (2013) quien explora el *blogging* en la enseñanza del inglés en el contexto educativo de una escuela de idiomas, y a Fisher y Deoksoon (2013) quienes se centran en el uso de los blogs por parte de tanto profesores en activo como por parte de alumnos universitarios que se formaron como profesores de idiomas en el momento de la experimentación en dos universidades inglesas y dos universidades americanas.

En lo que respecta a publicaciones relativas en torno al uso de los blogs en la docencia de la lengua inglesa datadas entre 2014 y 2015, cabe destacar los siguientes autores (Aydin, 2014; Domalewska, 2014; Inceçay y Genç, 2014; Kitchakarn, 2014; Lin, 2014; Ling, Hung y Huang, 2014; Rahimi y Miri, 2014; Suadah, 2014; Lili, 2015; Mifta, 2015; Karlson, 2015; Lin, 2015; Özdemir y Aydin, 2015; Zhou, 2015; Wu, 2015, etc.) como investigaciones empíricas centradas en el *blogging* como herramienta para fomentar la expresión escrita en inglés. Además, otras publicaciones (Lee, 2014; Huang, 2015; Soufi, Saad y Nicholas, 2015) exploran el *blogging* como herramienta para incentivar la competencia lectora en lengua inglesa.

Otras investigaciones interesantes en torno al *blogging* en la enseñanza del inglés son Abdel-Hack y Helwa (2014) quienes exploran el uso de los blogs para fomentar tanto la expresión escrita como las destrezas de pensamiento crítico en el aprendizaje del inglés. Zandi, Thang y Krish (2014) analizan el *blogging* en el contexto de la formación al

profesorado. Y, por último, Ozkan (2015) explora el uso de los blogs desde la perspectiva del alumnado.

Finalmente, se expone el estado de la cuestión en torno al *blogging* centrándose entre el año 2016 y el año 2018. Gunduz (2016) explora el uso de los blogs como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa. Otros trabajos relevantes son Chang y Szanajda (2016), Chen (2016), Huang (2016), Kuimova y Zvekov (2016), Miftah (2016), Montaner (2016), Mutmainna (2016), entre otras. En lo que respecta a publicaciones en el año 2017, cabe destacar Akdag, & Özkan, (2017), Deacon, Parkin, & Schneider, (2017), Montaner (2017b), Namouz, Misher-Tal, & Sela, (2017), Thomas (2017). Todos estos trabajos exploran el *blogging* como herramienta para fomentar la expresión escrita. Yakut y Aydin (2017) analizan los blogs como herramienta para promover la competencia lectora en inglés.

Del año 2018, cabe destacar a García Laborda (2018) quien analiza el *blogging* dentro de la formación al profesorado en lengua inglesa. En lo que respecta al uso de los blogs para fomentar la producción escrita en inglés, cabe mencionar Alsubiae y Madini (2018), Ahmed (2018), Evangelidi (2018), Kung (2018), Montaner (2018a, 2018b, 2018c, 2019), Pilkington (2018), Sauro y Sunmark (2018), etc. En lo concerniente con otros tipos de blogs, comentar que hay investigaciones muy recientes (Kim, 2018) quien analiza el audioblog. Chaves y Cuervo (2018) y Maldin, Reza y Rezeki (2018) exploran el potencial del videoblog.

Una gran mayoría de investigaciones publicadas hasta la fecha están destinadas en investigar el empleo de los blogs como una herramienta con la finalidad de mejorar la producción escrita de los alumnos en la lengua extranjera y, en concreto, en lengua inglesa, relevando a segundo lugar la comprensión lectora y, por último, el aprendizaje intercultural. Esto no sorprende, en absoluto, puesto que los blogs se iniciaron como diarios en formato digital. La mayor parte de las publicaciones han desarrollado el uso del blog en el aula, prestándole al blog mayor atención, y apenas se ha hecho especial énfasis en el empleo de los blogs como una herramienta para interactuar con un público más amplio en Internet. Además, cabe afirmar que la mayoría de las publicaciones se

han centrado en la docencia del inglés como lengua extranjera mediante el uso del *Blogging*.

### 3.1.2.3. Las posibilidades del Blogging en la enseñanza de idiomas

En este apartado se explica, desde un punto de vista empírico las ventajas didácticas que ofrece el empleo de los blogs en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los blogs desempeñan un papel significativo en determinadas áreas claves (Carney, 2009a; Carney, 2009b) en el ámbito de la docencia de idiomas, incluyendo diversos aspectos, tales como la motivación del alumno, la autenticidad como un medio comunicativo, la colaboración e interacción en el proceso de aprendizaje y, por último, la alfabetización.

A continuación, se analiza lo más detalladamente posible los diversos aspectos mencionados arriba. La primera ventaja didáctica que los blogs ofrecen en la docencia de idiomas es mejorar la motivación del alumno en el proceso de aprendizaje. La motivación es, en definitiva, un aspecto fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, cuando hablamos de motivación en el aprendizaje, es necesario tener en cuenta que se trata de un concepto complejo. Las diferentes publicaciones con respecto a cómo la motivación funciona en el aprendizaje de lenguas extranjeras han cambiado sustancialmente (Gardner, 1985, 2008; Oxford y Shearin, 1994; van Lier, 2007). A rasgos generales, existen diversas razones teóricas para considerar que la utilización del blog tiene un gran potencial con el objetivo de motivar a los alumnos de lenguas extranjeras.

En primer lugar, es necesario mencionar que un número considerable de publicaciones (Mosley, 1984; Waldrop, 1984; Pérez and White, 1985; Chapelle and Jamieson, 1986; Armour-Thomas, White, and Boehm, 1987; Fox, 1988; Kinzie, Sullivan, and Berdel, 1988; Pollock and Sullivan, 1990; Hicken, Sullivan, and Klein, 1992; Peterson and Sellers, 1992; Relan, 1992; Wu, 1992; Williams, 1993; Warschauer, 1996) han tratado el aspecto de la motivación con relación al empleo de las tecnologías basadas en Internet en la enseñanza de idiomas. Con respecto a estas referencias mencionadas, Warschauer (1996, 2) distingue cuatro tipos de referencias en función de cómo tratan el aspecto motivacional mediante las tecnologías fundamentadas en la docencia de

idiomas. Estos cuatro tipos de referencias son: a) la novedad de trabajar con un nuevo medio (Fox, 1988), b) la naturaleza individualizada de la instrucción asistida por ordenador (Relan, 1992), c) las oportunidades que las TIC proporcionan para el control del alumnado (Hicken, et *al.*, 1992; Kinzie, et *al.*, 1988; Pollock and Sullivan, 1990; Williams, 1993), y d) las oportunidades para una retroalimentación rápida y frecuente no crítico (Armour-Thomas, et *al.*, 1987; Waldrop, 1984; Wu, 1992).

En segundo lugar, los blogs proporcionan a los alumnos voz individual y propia. Los alumnos tienen la ocasión de “poseer” su propio blog. La mayoría de los blogs ofrecen a los usuarios la opción de escoger un título para sus respectivos blogs, modificar la plantilla, añadir elementos multimedia y, por supuesto, publicar sus propias composiciones; ofreciéndoles mayor autonomía<sup>34</sup> (Nardi, Schiano y Gumbrecht's, 2004; van Lier, 2007). Un tercer factor que motiva a los alumnos es la interacción que se desarrolla en la sección “comentarios” en los blogs, en la que los alumnos publican a modo de respuesta a las composiciones redactadas en los correspondientes *posts* del blog. Este aspecto es mencionado positivamente por los alumnos en la investigación realizada por Jons y Nuhfer-Halten, 2006.

En tercer lugar, los blogs también ofrecen al alumnado el carácter de autenticidad no sólo en la comprensión lectora sino también en el desarrollo de la producción escrita. Durante décadas los alumnos han estado expuestos a beneficiarse de experiencias lingüísticas auténticas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Con respecto a los blogs y su aplicación en la enseñanza de lenguas, algunas publicaciones mencionadas arriba (Ward, 2004; Ducate & Lomicka, 2005; Pinkman, 2005) subrayan la autenticidad como una ventaja didáctica significativa. La utilización de los blogs aporta a los aprendientes de lenguas extranjeras autenticidad no sólo en actividades ligadas con la comprensión lectora sino también tareas en tareas relacionadas con la redacción de sus propias composiciones en sus propios blogs.

---

<sup>34</sup> La teoría de determinación a sí mismo, creada en la década de los 80 y ampliada por Deci y Ryan (2002), ha identificado aplicaciones en algunas áreas, incluyendo en el ámbito de la educación (Reeve, 2002), el aprendizaje de la lengua (Noels, 2001) y en la enseñanza de lenguas asistidas por ordenador (Alm, 2009). Esta teoría desarrolla las tres necesidades humanas y básicas: autonomía, competencia y similitud.

Un cuarto aspecto que los blogs ofrecen como ventaja a los alumnos es el empleo de éstos desde un enfoque interactivo y comunicativo. Con respecto a las interacciones reales que se pueden desarrollar mediante las nuevas tecnologías en Internet entre alumnos y hablantes nativos, Thorne (2006) considera esta interacción como un cambio convincente en la docencia de lenguas extranjeras. Esto es comprensible a causa de las diversas posibilidades interactivas de la web 2.0, así como la interacción y la negociación del significado, según Pica (1994), hayan sido considerados aspectos fundamentales en el aprendizaje de segundas lenguas. Tal como se ha comentado anteriormente, esta interactividad es uno de los pilares clave en la enseñanza de lenguas a través de las TIC (Vázquez y Sevillano, 2011).

Aunque la interacción es un aspecto fundamental de la Web 2.0, la naturaleza exacta de interacción y colaboración en los blogs precisa de una investigación en mayor profundidad. Los blogs son herramientas comunicativas e interactivas y, paralelamente, según Carney (2007) aún existen muchas limitaciones en estas áreas. La comunicación en los blogs es bastante diferente en cuanto a otros medios asíncronos tales como el correo electrónico y foros desde un enfoque interactivo. Partiendo de este enfoque interactivo, Carney (2009a) determina que los blogs no pueden, en absoluto, disponer del componente de interacción, considerando que los blogs se conciben como un diario personal en formato digital mientras que los *emails* y foros están creados con el fin de que pueda surgir entre el alumnado tanto una comunicación interactiva como trabajo colaborativo. Esta afirmación de Carney no es del todo cierta dado que, actualmente, ya hay publicaciones empíricas en las que se analiza el componente interaccional de los blogs.

Internet ha permitido considerablemente que los blogs se popularizaran en la Red y, por tanto, la oportunidad de conectar alumnos de diferentes puntos geográficos tanto a través del correo electrónico así como mediante el foro, incentivando así el trabajo colaborativo y la interacción bien por parte del alumnado bien por parte del profesorado, y convirtiendo así el blog en una herramienta democrática que apoya diferentes estilos de aprendizaje. El blog aporta pues la posibilidad al alumnado de poder compartir sus ideas y experiencias mediante la escritura y, en consecuencia, según afirman Sturm, et

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

*al.* (2009), se crea un estilo más conversacional al mismo tiempo que los alumnos aprenden colaborando.

El quinto y último aspecto positivo de los blogs es fomentar la alfabetización y, en particular, la alfabetización tecnológica a la que Warschauer (2002) se refiere como alfabetización electrónica. El autor describe el concepto de alfabetización electrónica así:

electronic literacies include computer literacy (i.e., comfort and fluency in keyboarding and using computers), information literacy (i.e., the ability to find and critically evaluate online information), multimedia literacy (i.e., the ability to produce and interpret complex documents comprising texts, images and sounds), and computer-mediated communication literacy (i.e., knowledge of the pragmatics of individual and group online interaction). (Warschauer, 2002: 455)

Warschauer (2002) concibe el concepto de alfabetización electrónica como la combinación de elementos, tales como la alfabetización digital, es decir, la comodidad y la fluidez en el uso del teclado y de ordenadores; la alfabetización informacional, tratándose de la capacidad de encontrar y evaluar de forma crítica información en la Red; alfabetización multimedia, es decir, la capacidad de producir e interpretar documentos complejos que contienen textos, imágenes y sonido y, finalmente, la alfabetización de la comunicación mediante el ordenador, a modo de ejemplo, el conocimiento de la pragmática de las interacciones en línea tanto individuales como en grupo.

La primera fase consiste básicamente en obtener destrezas informáticas de un nivel básico por parte del alumnado. Mientras unos alumnos no disponen de esta destreza básica, otros alumnos ya tienen un nivel consolidado de las habilidades informáticas, por ello el resto de destrezas disponen de mayor relevancia para estos alumnos. La capacidad de encontrar información, la destreza de crear elementos multimedia y la capacidad de comunicación aparentemente coinciden con la forma en que se los blogs se utilizan. El control de estas destrezas les facilitará a los alumnos de lenguas extranjeras mejorar la comprensión lectora así como la producción escrita, con la opción de añadir elementos multimedia (sonido, imágenes, video).

En la actualidad, la lengua inglesa se ha transformado en la lengua internacional de mayor importancia, considerando que el número de hablantes de inglés como segunda lengua excede al número de hablantes nativos. La mayoría de los blogs están escritos actualmente en inglés; por lo que la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de los blogs adquiere mayor relevancia. En palabras de Warschauer (1998: 758), resulta importante “*to know English well in the current era includes knowing how to read, write, and communicate in electronic environments*”, es decir, saber cómo leer, como redactar y, en definitiva, comunicarse en los medios digitales es, sin duda alguna, relevante en el aprendizaje de la lengua inglesa.

### 3.1.3. Blogging en el enfoque AICLE

Una de las principales causas de la presente investigación radica en las pocas, o casi nulas publicaciones en torno al *Blogging* en el enfoque AICLE en el contexto educativo no universitario y, por tanto, en la educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato en España. En el contexto educativo universitario, cabe destacar el trabajo de Hernández-Nanclares y Jimenez-Muñoz (2016) quienes exploran las TIC en programas educativos de AICLE. A este respecto, se están comenzando a publicar investigaciones empíricas centradas en el uso de los blogs en el enfoque AICLE en la educación secundaria obligatoria. Montaner (*en prensa a*) analiza el uso de los blogs integrados con la materia de geografía en lengua inglesa mediante el análisis de los datos cualitativos.

## 3.2. Conclusiones al estudio de la cuestión

En este apartado se finaliza el capítulo relativo al estado de la cuestión en torno a los blogs y el *Blogging* en la enseñanza de idiomas. Para tal fin, se ha expuesto y explicado diversas publicaciones de relevancia que, de algún modo, intentan ofrecer una respuesta a la hipótesis de partida establecida inicialmente en la Introducción general de esta tesis.

Se establece una categoría de los blogs que reconoce el blog del aula, el blog del profesor y el blog del alumno (Campbell, 2003; Dudeney y Hockly, 2007). A continuación, Richardson (2006a, 2006b, 2010) analiza el *blogging* con el aprendizaje constructivista. Luego, se establecen inicialmente dos categorías de artículos científicos en torno al *blogging* marcados por el periodo en el que fueron publicados. Estos fueron, primero, Campbell (2003, 2005a, 2005b) y Godwin-Jones (2003). Una segunda



categoría de trabajos, centrada en el uso de los blogs en la enseñanza de lenguas, son Ward (2004) quien aporta una serie de beneficios didácticos del *blogging*. Campbell (2004) y Tome, Lavin y Beaufait (2007) destacan también en la primera década del siglo XXI.

Carney (2007) y Hann (2007) prestan especial énfasis al aspecto motivacional como elemento clave durante el proceso del *blogging*. Fellner y Apple (2006) indican que el blog es una herramienta digital cuya única finalidad consiste en desarrollar textos escritos. Los autores afirman que un eficiente blog debería constar de actividades auténticas (Ward, 2004; Ducate y Lomicka, 2005), que estén adaptadas a las necesidades del alumnado y, además, las actividades de producción escrita deberían ser beneficiosas para el aprendizaje de vocabulario. También el *blogging* facilita una mejor comprensión lectora (Ward, 2004; Carney, 2009a; Carney, 2009b; Montaner, *en prensa* b).

A continuación, el autor de esta tesis realiza una exposición lo más detallada posible en torno al *blogging* en la enseñanza del inglés a partir del año 2010. Cabe pues destacar los siguientes autores: Arslan y Sahin-Kizil (2010), Blackmore-Squires (2010), Bakar y Latif (2010), Miyazoe y Anderson (2010), Noytim (2010), Rashtchi y Hajihassani (2010), Rifai (2010), Sun (2010). Galien y Bowcher (2010) analizan el *blogging* también en la formación del profesorado. En cuanto al *blogging* en el año 2011, subrayar Villas Boas (2011), Fagee (2011), Hashemi y Najafi (2011), Lin, Lin y Hsu (2011), Liou (2011) y Nepomuceno (2011), entre otras referencias. Istifici (2011) y Wu y Wu (2011) se centran en el análisis de las opiniones y percepciones del alumnado con respecto al uso del blog en el aula.

En el periodo entre 2013 y 2015, cabe destacar Vurdien (2013) y Fisher y Deoksoon (2013). Luego, Aydin (2014), Domalewska (2014), Inceçay y Genç (2014), Kitchakarn (2014), Lin (2014), Ling, Hung y Huang (2014), Raimi y Miri (2014), Suadah (2014), Lili (2015), Mifta (2015), Karlson (2015), Lin (2015), Özdemir y Aydin (2015), Zhou (2015), Wu (2015) en lo concerniente con el *blogging* como herramienta para fomentar la expresión escrita en inglés.

En lo que refiere al periodo entre 2016 y 2018, destacar Gunduz (2016), Chang y Szanajda (2016), Huang (2016), Kuimova y Zvekov (2016), Miftah (2016), Montaner (2016), Mutmainna (2016). Luego, del año 2017, subrayar Akdag, & Özkan, (2017), Deacon, Parkin, & Schneider, (2017), Montaner (2017), Namouz, Misher-Tal, & Sela, (2017), Thomas (2017). Todos estos trabajos exploran el *blogging* como herramienta para fomentar la expresión escrita.

Del año 2018, cabe destacar a García Laborda (2018) quien analiza el *blogging* dentro de la formación al profesorado en lengua inglesa. En lo que respecta al uso de los blogs para fomentar la producción escrita en inglés, cabe mencionar Alsubiae y Madini (2018), Ahmed (2018), Evangelidi (2018), Kung (2018), Montaner (2018a, b, c), Pilkington (2018), Sauro y Sunmark (2018), etc

Tras esta detallada exposición del estado de la cuestión en torno al *blogging* y su aplicación en la competencia en expresión escrita en inglés, se ha explicado las posibilidades didácticas que el uso de los blogs aportan en la enseñanza de idiomas. La primera ventaja de los blogs guarda relación con la motivación en el aprendizaje de idiomas. Mosley (1984), Pérez and White (1985), Chappelle and Jamieson (1986), Armour-Thomas, White, y Boehm (1987), Fox (1988), Pollock and Sullivan (1990), Relan (1992) y Warschauer (1996) tratan el aspecto de la motivación con relación al empleo de la tecnología.

El segundo beneficio es que los blogs ofrecen al alumnado voz individual y propia. La mayoría de los blogs ofrecen la opción de editar un blog así como incluir elementos multimedia y ofrecen mayor autonomía (Nardi, Schiano y Gumbrecht's, 2004; van Lier, 2007) mediante la interacción (Jons y Nuhfer-Halten, 2006). El tercer beneficio del *blogging* consiste en ofrecer autenticidad tanto en la competencia lectora como en la expresión escrita (Ward, 2004; Ducate & Lomicka, 2005; Pinkman, 2005). Una cuarta ventaja del *blogging* el empleo de este desde un enfoque interactivo y comunicativo (Pica, 1994; Thorne, 2006; Vázquez y Sevillano, 2011).

El quinto aspecto positivo de los blogs es incentivar la alfabetización tecnológica que Warschauer (2002) denomina alfabetización electrónica. El autor define el concepto de

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

alfabetización electrónica como la combinación de elementos (uso del teclado y de ordenadores), la alfabetización informacional, alfabetización multimedia, y la alfabetización de la comunicación mediante el ordenador.

Finalmente, se ha realizado una breve exposición teórica del *blogging* con aplicación en la enseñanza de la lengua inglesa en el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE). Destaca Hernández-Nanclares y Jimenez-Muñoz (2016) en el contexto educativo universitario. En el contexto educativo de la educación secundaria obligatoria, Montaner (*en prensa a*).



## **TERCERA PARTE**

### **ANÁLISIS EMPÍRICO**



## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. Introducción**

Como se expone en el capítulo 1, esta tesis de doctorado tiene un objetivo principal, consistente en verificar si, al final de la experimentación, el alumnado participante en la fase experimental ha mejorado significativamente con respecto a la destreza en producción escrita en lengua inglesa especializada en el área de la Geografía mediante el *Blogging* y, por tanto, con un enfoque CLIL. Un objetivo secundario pretende comprobar si los alumnos han mejorado su competencia en comprensión lectora a través de un área no lingüística tratándose, en este caso, de la Geografía de 3º curso de ESO, implicando a un tercer objetivo relacionado con la adquisición de vocabulario especializado en inglés dentro del ámbito de la Geografía.

En este capítulo se explican, en primer lugar algunas precisiones generales en torno al diseño y desarrollo de la presente investigación de doctorado (punto 4.2.). En segundo lugar, las características del modelo de investigación escogido para realizar la presente tesis de doctorado (punto 4.3.); siendo éste la investigación-acción. En tercer lugar, en el punto (4.4.) se describen la metodología elegida para la presente tesis de doctorado. Esta metodología es la cuantitativa. En cuarto lugar, en el punto (4.5.) se realiza una descripción exhaustiva de todos los elementos significativos, tales como la contextualización, el análisis de los sujetos participantes en la experimentación, los recursos tecnológicos utilizados, los instrumentos utilizados, la intervención didáctica desarrollada en términos de contenido, diseño y tratamiento didáctico y, por último, los procedimientos llevados a cabo en esta tesis de doctorado.

### **4.2. Consideraciones en torno al diseño y desarrollo de la investigación**

En la presente investigación de doctorado se han seguido de forma detallada las correspondientes fases del método científico, siendo en este orden: planteamiento del problema, revisión bibliográfica, formulación de la(s) hipótesis, recogida y análisis de datos y conclusiones, tal como propone Bisquerra (1989). El problema propuesto como punto de partida es que se considera que existe un bajo nivel del idioma inglés, a rasgos generales, en centros públicos de educación secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos

formativos y, en particular, en lo que respecta a la expresión escrita en 3º curso académico de educación secundaria obligatoria, objeto de estudio de la presente tesis, siendo el nivel más bajo de lo inicialmente esperado. Tal y como plasma la infografía elaborada en el año 2017 por el portal online de estadísticas Statista<sup>35</sup> y, según los autores del Estudio Europeo de Competencia Lingüística (2012) comentan, los ciudadanos españoles están aún muy lejos de equipararse con el resto de países europeos en el dominio de la lengua inglesa. Una de las mayores dificultades con respecto al idioma inglés se halla en la competencia en producción escrita, tal como demuestran resultados a partir de pruebas realizadas por el consorcio SurveyLang<sup>36</sup>. Así mismo, también algunos autores (García Laborda y Fernández Álvarez, 2011; García Laborda et al., 2018) concluyen que el alumnado de bachillerato presenta dificultades con respecto a la expresión escrita en inglés. En el año 2011 la Comisión Europea encargó a SurveyLang el primer Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL), dado que los alumnos seleccionados para la evaluación del presente estudio debían estar cursando entonces 4º ESO (último curso de LSCED2 según el EECL). Para la realización de este estudio, se tomó como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCERL, véase Anexo V), en sus cuatro primeros niveles (A1, A2, B1 y B2). En España los alumnos realizaron el estudio en soporte papel. Las pruebas de rendimiento abarcaron tres destrezas: comprensión lectora, comprensión oral y expresión escrita. En 2016, España se inscribió en la segunda revisión del EECL, incluyendo la expresión oral. En cuanto a la corrección de las tareas de expresión escrita, dada su condición de respuesta abierta y dada la subjetividad en el momento de la corrección, se decidió utilizar un método innovador consistente en comparar la producción escrita del alumno con pruebas de referencia para alcanzar la máxima objetividad, usando pues un juicio comparativo. La corrección de las producciones escritas se realizó acorde a dos criterios: comunicación y lenguaje. Si bien el presente estudio concluye, a modo de reflexión, afirmando que los peores resultados, en los alumnos españoles evaluados, se obtuvieron en la competencia en comprensión oral (García Laborda et al., 2018); en la presente investigación de doctorado nos centraremos en analizar la competencia en producción escrita mediante la tecnología para verificar si los alumnos participantes en la experimentación mejoraron con su producción escrita.

---

<sup>35</sup> <https://es.statista.com/grafico/11769/los-espanoles-empeoran-su-nivel-de-ingles-respecto-a-2016/>

<sup>36</sup> <http://www.surveylang.org/es/>



## *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

En consecuencia, se realiza una revisión bibliográfica exhaustiva sobre los ámbitos de conocimiento implicados, a saber: enseñanza y aprendizaje de lenguas, didáctica de la lengua inglesa como lengua extranjera, enseñanza-aprendizaje de la producción escrita y aprendizaje de lenguas asistido por ordenador con énfasis en la destreza de producción escrita. Considerando estos componentes se plantean las dos hipótesis de trabajo, que se enuncian nuevamente, a continuación, para mayor claridad de la exposición: 1) La destreza de la producción escrita de los estudiantes de lengua inglesa que aprenden mediante el uso del blog mejora notablemente en comparación al alumnado que sólo crean composiciones escritas en lengua inglesa en formato tradicional, en papel, y 2) Algunas o algunas de las estrategias de producción escrita empleadas por los alumnos de inglés mediante el *Blogging*, según los postulados del enfoque CLIL, mejoran sustancialmente, reforzando y consolidando así el nivel del idioma en los alumnos participantes en la experimentación. Además el uso del blog en la clase de Geografía en lengua inglesa ayuda a mejorar sustancialmente tanto en la comprensión lectora de textos redactados en inglés especializado así como en la adquisición de vocabulario especializado.

Según el método científico, la siguiente fase consiste en la recogida y el análisis de datos. Los métodos usados para llevar a cabo estos dos procesos se seleccionan conforme al tipo de estudio realizado y a los objetivos del mismo. En la investigación central de esta tesis se realiza un estudio cuasi-experimental (véase § 4.4.1.1.) que, según autores, tales como Campbell & Stanley (1963) y Cohen *et al.* (2007), es el más usado en el ámbito de la investigación educativa, donde resulta bastante difícil realizar investigaciones experimentales. A este respecto, Robson (2002) considera que se trata de un estudio multimetodológico, incluyendo un componente cuantitativo (fase fija) y uno cualitativo (fase flexible).

El estudio cuantitativo y, particularmente, el cuasi-experimental se llevaron a cabo con un grupo experimental de 11 sujetos y uno de control con 11 sujetos, para un total de 22 participantes de un mismo grupo. Esta muestra de estudiantes -11 sujetos en modalidad experimental y 11 sujetos en modalidad de control- fue seleccionada aleatoriamente. Ambos grupos realizaron dos pruebas de evaluación de la producción escrita: la primera a modo de pre-test, con el objeto de establecer un control básico sobre la variable dependiente y sus correspondientes sub-variables. La segunda prueba fue aplicada a

modo de post-test, de forma que el grupo experimental desarrolló las diferentes actividades de producción escrita mediante el *Blogging* diseñadas a partir del enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), mientras que el grupo control desarrolló la misma intervención didáctica únicamente en la herramienta online *Google Docs*, no surgiendo interacción alguna en esta, a diferencia del *Blogging*. Esto supone que la única variable a ser observada se encuentra en los blogs, representada en la intervención didáctica fundamentada en el aprendizaje mediante la Web 2.0 como variable independiente. Los datos conseguidos en esta fase se analizaron mediante diferentes procedimientos estadísticos. Estos procedimientos estadísticos en esta tesis fueron la Prueba esfericidad de Mauchly, la prueba ANOVA y la corrección de Bonferroni con la finalidad de medir la actividad de interacción escrita mediante el *blogging*.

Los instrumentos usados para la recogida de los datos cuantitativos fueron las diversas actividades de producción escrita que el alumnado realizó durante toda la experimentación. En concreto, los participantes en modalidad experimental realizaron sus producciones escritas mediante el *blogging* mientras los usuarios en modalidad control realizaron sus correspondientes actividades en *Google Docs*. Para ser más específicos, en la presente tesis, los instrumentos de recogida de datos fueron el *pre-test* o prueba inicial, las tres producciones escritas (una en cada trimestre), el *post-test* o prueba final y, finalmente, en el caso de los usuarios en modalidad experimental, se recogieron también resultados a partir de la actividad de interacción escrita que da lugar mediante el *blogging*.

Mediante este diseño de investigación conseguimos satisfactoriamente la triangulación de datos. Según Robson (2002), esta triangulación puede ser tanto metodológica como teórica y de datos<sup>37</sup>. La triangulación teórica se manifiesta en la exposición del marco teórico en la sección 4.3.1 y también, en este mismo capítulo, en el apartado correspondiente al tratamiento didáctico (§ 4.4.5.1).

---

<sup>37</sup> Robson (2002) también incluye la triangulación referida a la observación directa, siendo ésta relevante en la presente investigación puesto que, debido al carácter presencial del curso de lengua inglesa tratándose de formación reglada dentro del sistema educativo español, la observación directa en el aula se incluyó como instrumento de recogida de datos.

Por último, se debe mencionar que el empleo de diferentes métodos, instrumentos de recogida y el análisis de datos aumenta la fiabilidad y la validez de toda la investigación de la presente tesis.

### **4.3. Modelos de Investigación**

En el presente apartado se explica el modelo de investigación elegido para la presente experimentación de esta tesis de doctorado, y en el tercer subapartado (§ 4.3.2) se justifican los motivos por los cuales se eligió el modelo de investigación-acción.

#### **4.3.1. Investigación-Acción: Características**

El concepto “investigación-acción”, según el diccionario de términos clave de ELE<sup>38</sup> del Instituto Cervantes, se define como un método de investigación cualitativa que se fundamenta en transformar lo que sucede en la tarea docente diaria con el objetivo de identificar aspectos a mejorar o modificar para conseguir una intervención más satisfactoria.

Si bien se considera al psicólogo social Lewin (1946) como el creador del modelo investigación-acción, ésta fue desarrollada posteriormente por diversos autores de gran relevancia (Sternhouse & Rudduck, 1985; Kemmis, 1988; Sternhouse, 1998; Anderson y Herr, 1999, 2007; Herr y Anderson, 2005). El origen de este modelo de investigación se encuentra en las ciencias sociales durante la década de los 40. La investigación-acción, por una parte, es una forma de indagación introspectiva colectiva realizada por participantes en situaciones sociales con el objetivo de mejorar la racionalidad y la justicia bien de las prácticas sociales bien de las prácticas educativas, así como de la comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que éstas se desarrollan.

Thiollent (1988), por la otra, define el modelo investigación-acción como un tipo de investigación social con fundamentación empírica. Esta fundamentación es concebida y realizada de forma muy estrecha bien mediante una acción bien la resolución de un problema colectivo. Tanto los investigadores como los participantes representativos del

---

<sup>38</sup> [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/investigacionaccion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/investigacionaccion.htm)

problema colectivo generado en la investigación social están implicados de forma cooperativa o participativa.

Pérez-Serrano (1990) concibe la investigación-acción porque se caracteriza por leer, redactar, observar y aprender la praxis cotidiana que surge cada vez de modo diferente. Este modelo se caracteriza también porque se trata de una forma de valorar aquello que es nuestra forma y modo más rutinario de vivir, por estudiar y analizar tanto los grupos como las necesidades en las que nuestra existencia normalmente se desarrolla.

Por su parte, Elliot (1993, p. 88) define la investigación-acción como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” mientras Suárez (2002, p. 3) entiende este modelo de investigación como “una forma de estudiar, de explorar una situación social, en este caso educativa, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada” y, finalmente, Latorre (2007, p. 23) concibe la investigación-acción como “un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”.

En lo concerniente al desarrollo del proceso de investigación-acción, Nieto Campos (2016) afirma que la investigación-acción se desarrolla según un modelo de espiral de ciclos sucesivos, distinguiendo, por tanto, cuatro fases diferentes: identificación, planificación, acción y reflexión. En la fase de identificación del problema, se realiza un análisis de la situación inicial considerando el entorno y los participantes. En la fase de planificación, se plantea la estructura y las reglas de funcionamiento del grupo de investigación, entre otras cuestiones. En la fase de acción, se llevarán a la práctica las actividades sugeridas en el plan. Estas tareas podrán ser adaptadas según las necesidades del grupo de referencia, puesto que el plan de acción es abierto y flexible. Finalmente, en la fase de reflexión y a partir de la información conseguida en las fases anteriores, se procede a extraer conclusiones, descubriendo nuevos medios para continuar la investigación e identificar nuevos problemas que den lugar a un nuevo ciclo de planificación-acción-reflexión.

En cuanto a la investigación-acción aplicada en el ámbito educativo, varios enfoques caracterizados por el predominio de la praxis han surgido en los 20 últimos años del

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

siglo XX. Autores tan representativos como Elliot (1978, 1993), Sternhouse & Rudduck (1985) y Kemmis y MacTaggart (1988), introducen la idea del maestro investigador. Estos autores proponen que el profesor pueda llevar a cabo una investigación sistemática en torno a su propia acción educativa con el objetivo de mejorarla. Por tanto, el profesor combina tres diferentes roles paralelos: investigador, observador y profesor, motivo por el cual hemos escogido este modelo de investigación, asumiendo así el doble rol de investigador y docente del grupo, objeto de estudio de esta tesis de doctorado, al tiempo que une el conocimiento teórico con el de un contexto específico en el que resulta adecuada una intervención educativa (Cohen, Manion y Morrison, 2007).

El modelo investigación-acción ha evolucionado con el paso del tiempo, pasando por diversas etapas. Sin embargo, este modelo adquirió una notable relevancia en la década de los 80 mediante la búsqueda de la colaboración entre docentes e investigadores con respecto al desarrollo del currículo. La corriente liderada por Schön (1983) representa la teoría sucesora de la investigación-acción. El autor expone su teoría de la práctica reflexiva, en la que subraya que un profesor debe reflexionar de forma permanente en torno a su propia práctica de enseñanza con el fin último de modificarla, transformándose así el docente en investigador de su propia práctica educativa.

El objetivo principal de la investigación-acción consiste en mejorar la realidad educativa a través de la continua reflexión sobre la práctica educativa, de forma que esta reflexión influya en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el empleo de intervenciones concretas. La acción adquiere una función significativa en el proceso puesto que, según Carrilla (2012), los sujetos participantes mantienen una función activa, debiendo reflexionar en torno a los problemas que surgen en la práctica docente, y teniendo pues que intervenir con el objetivo de mejorar la realidad.

En lo relativo a las características que definen el modelo de investigación-acción, autores como Kemmis y MacTaggart (1988), Cohen y Manion (1990) y Elliot (1993) identifican las siguientes características:

- a. Su finalidad es mejorar la educación a través de un cambio.
- b. Implica la colaboración entre docentes e investigadores.
- c. Ser participativa, pues se construye desde y para la práctica.

- d. Presta especial atención a los problemas en un contexto específico.
- e. Tiene un proceso cíclico, dado que está continuamente planificando, con el fin de pasar a la acción y, posteriormente, la observación y la reflexión para terminar planificando.
- f. Exigir la colaboración en todas las fases del proceso de investigación-acción de todas las personas implicadas
- g. La práctica no adquiere mayor importancia en cuanto al contexto sobre el que se está investigando.
- h. El investigador está continuamente considerando posibles modificaciones sobre las que poder reflexionar y, a partir de la reflexión como punto de partida, actuar, ofreciendo pues una visión amplia y objetiva de la realidad.

Los instrumentos básicos para poder realizar una investigación sobre la acción educativa propia son la observación y el diálogo con otros investigadores y docentes, realizados de forma sistemática, pudiendo así *triangular* los resultados conseguidos, es decir, se trata de someter a control cruzado las opiniones del profesorado, de los investigadores y del alumnado. Las herramientas más comunes para la recogida de datos son el diario del docente, el diario de aprendizaje, pudiendo ambos ser tanto en línea como en formato tradicional y la hoja de cálculo, bien en *Excel* de Microsoft Office, bien en *LibreOffice Calc* de Linux, bien mediante la herramienta en línea *Google Forms* –perteneciente a la aplicación de Google Drive–. En esta tesis se utilizó la hoja de cálculo *Excel* de Microsoft Office.

#### 4.3.2. Justificación de la elección del modelo de investigación

En esta tesis se ha escogido el modelo de investigación-acción, donde se analiza la investigación cuantitativa, es decir, se realiza un seguimiento de los resultados académicos de los alumnos en el área de lengua inglesa según el enfoque CLIL durante el curso escolar 2017-2018. Por ello, en el presente apartado 4.3 se describen tanto los métodos cuantitativos usados en los diferentes experimentos educativos, que son objeto de estudio en la presente investigación.

Se ha elegido el modelo investigación-acción dado que el autor de la presente tesis de doctorado asume el doble rol de investigador y docente, teniendo en cuenta que imparte clases de lengua inglesa al alumnado participante en la experimentación objeto de

estudio en esta tesis, pudiendo pues investigar en primera persona tanto los resultados de las diferentes producciones escritas mediante el *Blogging* como el progreso de los alumnos durante toda la experimentación. A este respecto, se recogen datos cuantitativos, que se consiguieron mediante la herramienta *Excel* de Microsoft Office, a partir de las diferentes calificaciones del alumnado, bien en cuanto al proceso de la escritura bien en lo concerniente a la escritura como producto durante todo el proceso de las diversas experimentaciones.

#### **4.4. Métodos de la Investigación**

A continuación, se explica el método que el investigador-profesor ha escogido para la presente investigación, tratándose pues de los métodos cuantitativos y, en concreto, los cuasi-experimentales.

##### 4.4.1. Métodos Cuantitativos

El enfoque cuantitativo de la investigación en educación (Cook y Reichardt, 1979; Nunan, 1992; Cohen, Manion y Morrison, 2002) constituye parte de esas prácticas que ofrecen algún tipo de fundamentación estadística con la finalidad de permitir el conocimiento de la realidad. Por tanto, todos aquellos datos a recoger tienen que centrarse en aspectos perceptibles y aptos para ser cuantificados, dado que los métodos cuantitativos emplean la estadística descriptiva para el análisis de dichos datos. La estadística descriptiva utiliza, por tanto, una metodología empírico-analítica, motivo por el cual los fenómenos investigados deban ser objeto de mediciones, pudiendo ser éstos expresados en datos. A causa de la recogida de datos cuantitativos en torno a las variables dependiente e independiente, el investigador puede controlar y manipular la realidad con el cambio que ello suponga. De este modo, la presente investigación puede ser objetiva.

Los datos cuantitativos de esta investigación se consiguen considerando todas las actividades de producción escrita que los alumnos han realizado mediante el *Blogging* durante el curso académico 2017-2018, desde la última semana de septiembre de 2017 hasta Mayo 2018, período en el que la experimentación se llevó a cabo. También pueden surgir no sólo a partir de las calificaciones obtenidas en la competencia en comprensión lectora, sino también en diversas tareas realizadas por los alumnos para adquirir vocabulario de inglés.

Las actividades de producción escrita difieren en cuanto a su tipología. En la presente experimentación realizada durante el curso académico 2017-2018, las tareas a realizar por parte del alumnado son de dos tipos: en primer lugar, actividades de *Blogging*, lo que implica que hay tanto texto publicado en el blog en formato de *post* como interacción surgida por parte del alumnado en la plataforma *Wordpress* (<https://wordpress.com>) y, en segundo lugar, actividades de escritura en formato tradicional, usando sólo la herramienta *Google Docs*, no llevando a ningún tipo de interacción por parte del alumnado. Todo esto se muestra en el diagrama que sigue:

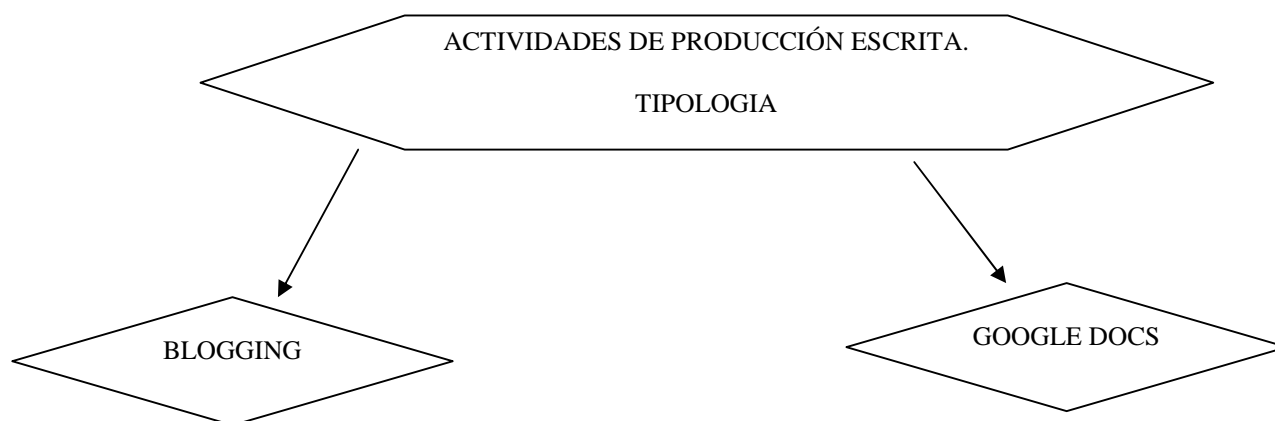


Diagrama 1. Tipología de actividades de producción escrita

Las variables dependientes son las calificaciones conseguidas en las diferentes producciones escritas y en las diversas pruebas escritas realizadas por los alumnos durante toda la duración del proyecto educativo, mientras que las variables independientes se pueden clasificar claramente en dos grupos: 1. Proceso de composición (planificación, borrador y revisión) y 2. Producto final (versión definitiva de la producción escrita como consecuencia del proceso de composición). Teniendo en cuenta que la presente investigación de doctorado está centrada en la competencia en producción escrita en lengua inglesa, es preciso distinguir dentro del producto final las siguientes variables: 1. Contenido del texto, 2. Organización y estructura del texto, 3. Gramática, 4. Uso de vocabulario y 5. Ortografía y puntuación. Mostramos todo lo expuesto en el diagrama que sigue:



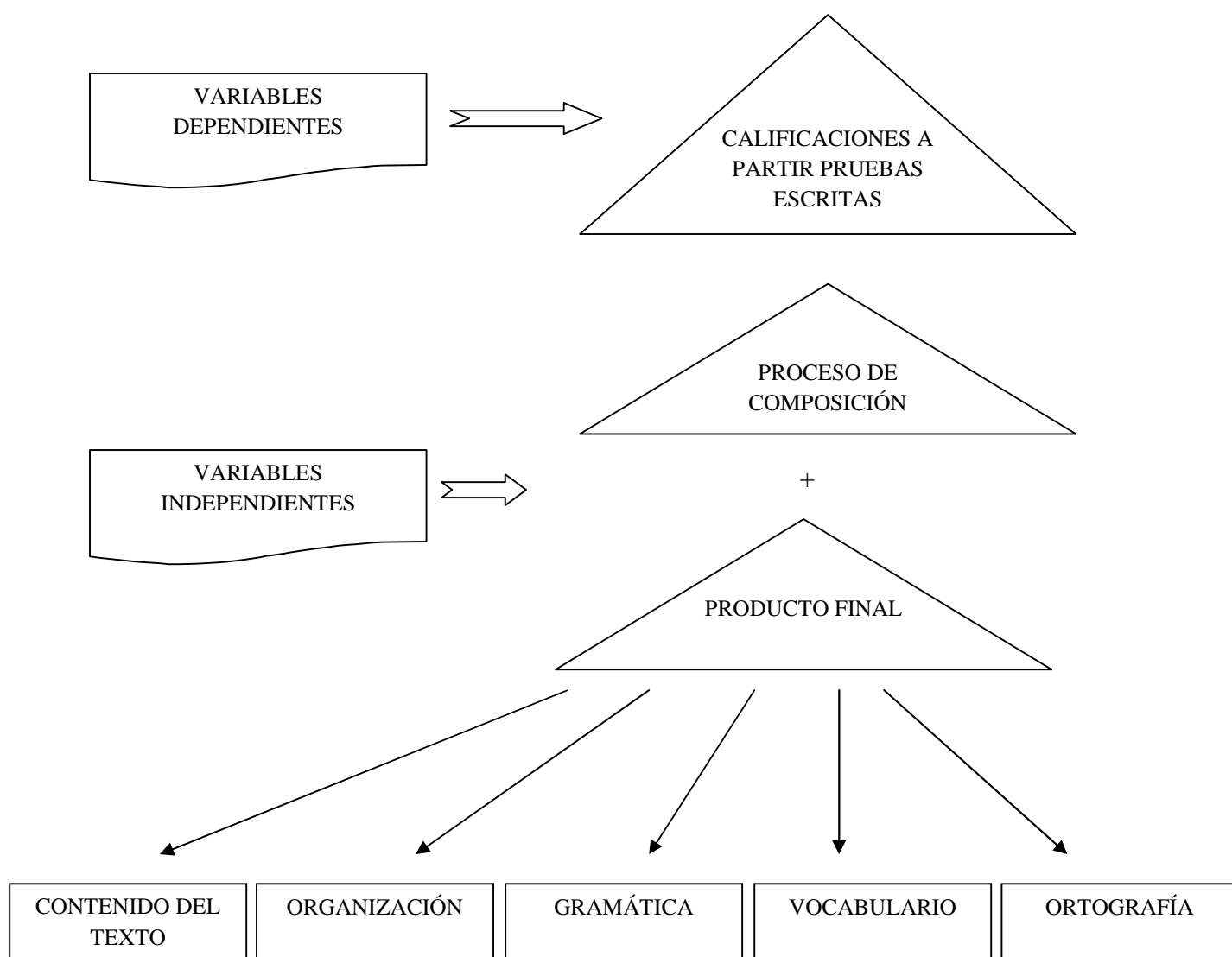


Diagrama 2. Tipología de variables

Se han empleado conceptos de estadística descriptiva avanzada, que sintetiza el conjunto de datos conseguidos. Estos datos obtenidos implican una representación numérica del trabajo realizado por el alumnado. Tratándose pues de un estudio que calcula diversas medidas, con la finalidad de ver en qué medida los datos se agrupan o dispersan en torno a un valor central. En esta investigación de doctorado, estas medidas constituyen el punto de referencia con el objetivo de interpretar básicamente los resultados conseguidos en las diferentes producciones escritas. Se ha utilizado, por tanto, la varianza de medidas repetidas, conocida como ANOVA con el fin de analizar mediante la prueba de Mauchly (1940) las diversas variables tanto del grupo C como del grupo E.

En estadística, el análisis de la varianza (ANOVA por sus siglas en inglés, Analysis Of Variance) consiste en una colección de modelos estadísticos y sus procedimientos asociados, en el cual la varianza está particionada en ciertos componentes debidos a diferentes variables explicativas. El análisis de varianza de un factor sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. Se trata, por tanto, de una generalización de la prueba t para dos muestras independientes al caso de diseños con más de dos muestras. La variabilidad de distribución de los resultados favorecerá una mejor descripción de la muestra en relación al progreso de la adquisición de la competencia escrita.

#### **4.5. La investigación central**

En el presente apartado se realiza una descripción minuciosa de la presente experimentación. En primer lugar, se presenta el contexto en el cual se desarrolló. En segundo lugar, se ofrecen las características de la muestra, es decir, se realiza un análisis de los sujetos participantes en la experimentación. En tercer lugar, se explican los recursos materiales que emplearon para, a continuación, proceder con la descripción de los instrumentos elegidos para el análisis de los resultados cuantitativos de tipo quasi-experimental. Por último, se describen los procedimientos, ofreciendo un informe lo más detallado posible de cómo se recopiló la información.

##### 4.5.1. Contexto

La presente experimentación se realizó en el curso académico 2017-2018 con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria del IES Albal, ubicado en la misma localidad que lleva su nombre, en la comarca de la Huerta Sur, limitando con Catarroja. El IES Albal comenzó su actividad en septiembre de 2004 con sólo 60 profesores y 400 alumnos, incrementando paulatinamente con el paso del tiempo hasta alcanzar 80 profesores y más de 500 alumnos en el curso académico 2014-2015. En la actualidad (2018-2019), el número de profesores supera los 100 y el número de alumnos está aproximadamente en casi 1000.

Uno de los principales motivos por los que el número de alumnado ha ido creciendo y, paralelamente, también el número del profesorado ha aumentado, se debe a la oferta educativa variada e interesante de diversos programas de formación de las cuales el IES Albal dispone. Algunos programas de formación significativos son el programa de

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

acompañamiento de comisión de convivencia, aula de convivencia, 1º ESO programa TANDEM (dos profesores en el aula), grupo de recursos extraordinarios (GREX), programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento (PMAR), programa de refuerzo de 4º ESO (PR4), programa de enseñanza plurilingüe (PELE), programa de enriquecimiento cultural (Proyecto ARIS, ABP, Trabajo por Proyectos), Proyecto Aprendizaje Servicio, Plan de Internacionalización del IES Albal (Programas Europeos KA 1 y KA 2) y proyecto Aula Móvil de Tablets.

El IES Albal se comenzó a dar a conocer entre las diversas localidades de la comarca por el programa de enseñanza plurilingüe, lo que causó que el número de alumnos haya incrementado notablemente en los últimos 10 años, surgiendo un enorme interés por parte de las familias tanto en el aprendizaje del inglés dentro de otras áreas no lingüísticas (las Ciencias de la naturaleza en 1º ESO, las Matemáticas en 2º ESO, la Geografía en 3º ESO y la Ética en 4º ESO) así como en el aprendizaje de un segundo idioma, bien el francés el alemán, el cual es impartido actualmente por dos profesores con dedicación exclusiva. Precisamente, esta información es de gran relevancia para la presente investigación de doctorado, dado que, en la experimentación de esta tesis, se ha elegido centrarse en el uso del *Blogging* como herramienta de aprendizaje de la lengua inglesa en el área de la Geografía de 3º ESO con el fin último de poder verificar, si al final de la experimentación, el alumnado participante ha mejorado en su competencia en producción escrita mediante el *Blogging* usando un inglés especializado.

En lo que respecta a los recursos técnicos en el IES Albal, dispone de tres aulas de informática, a las que, en caso de haber sólo el turno matutino, sería muy difícil acceder dada la masificación de alumnos, dándose la circunstancia de que el aula de informática es más necesaria para la asignatura de informática, no disponiendo de sesiones libres para los profesores de lenguas extranjeras en turno matutino. En nuestro caso, los alumnos participantes en la experimentación acuden a clase en turno vespertino, lo cual facilitó el que pudiéramos usar algún aula de informática para la realización de la experimentación en horario lectivo a petición del alumnado dado que, a pesar de explicarles en varias ocasiones la necesidad de que hicieran desde sus casas las tareas, para así conseguir cierta autonomía durante todo el proceso del *Blogging*, un porcentaje muy alto de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato tenían muchas actividades escolares (tareas tipo deberes, exámenes) y actividades

extraescolares diversas, y relegaron pues a segundo lugar la experimentación del *Blogging* desde sus casas. Es por ello que toda la experimentación se realizó finalmente desde el centro en cualquiera de las tres aulas de informática.

#### 4.5.2. Muestra

A continuación, se expone aquí una descripción de la muestra. Para la presente investigación de doctorado se realizó un muestreo de forma aleatoria, lo cual es bastante frecuente en las investigación educativas (Cohen et al., 2007). La muestra pues se conformó de alumnos de 3º curso.

Estos alumnos estaban matriculados en el programa formativo de Programa de Enseñanza Plurilingüe durante el curso académico 2017-2018 y, por tanto, estudiaban la lengua inglesa no sólo como materia sino también dentro del área de la Geografía, tratándose pues de un área no lingüística. Se trataba pues de un grupo bilingüe formado por 22 alumnos. La mitad, 11 alumnos, formaron parte del grupo experimental en el cual las actividades de expresión escrita se realizaron mediante el empleo del *blogging*, dando lugar a interacción digital entre el alumnado mediante la publicación de comentarios a sus propias producciones escritas. En adelante, para abreviar, cuando hagamos referencia al grupo experimental, se utilizará la nomenclatura “grupo E”. Un segundo grupo de 11 alumnos de 3º ESO formó parte del grupo de control durante la experimentación. En adelante, haremos referencia al grupo C. Los alumnos del grupo C utilizaron *Google Docs* como medio para redactar sus diversas actividades de expresión escrita. A diferencia del grupo E, en el cual sí hubo tareas de interacción escrita mediante el *blogging*, el alumnado correspondiente al grupo C no realizó ningún tipo de interacción escrita mediante el *Google Docs*.

El nivel de los alumnos es un factor determinante en este tipo de investigaciones. Como ya se explicó en el capítulo 1, estos alumnos conforman un grupo homogéneo puesto que todos los alumnos pertenecen a un mismo grupo plurilingüe, lo que implica que, desde 1º ESO hasta 3º ESO han estado estudiando diferentes áreas no lingüísticas, tales como Biología (1º ESO) y Matemáticas (2º ESO) en lengua inglesa. El IES Albal es una institución pública donde se sigue el currículo regional y, en consecuencia, el nacional, establecido por el Ministerio de Educación del gobierno español, con una planeación conjunta entre las dos administraciones públicas, la central y la autonómica de la

### *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Comunidad Valenciana. Todo esto contribuye a la equivalencia de contenidos y metodologías. Además, como consecuencia del modelo educativo español, en el cual la edad de los alumnos es el principal criterio para asignarlos en un concreto nivel escolar, los sujetos de la muestra tienen la misma edad oscilando ésta entre 14 y 15 años.

Según los descriptores del MECR (Consejo de Europa, 2002) (véase Anexo IX y X), el nivel de esta población podría teóricamente corresponder al nivel A2, dada su pertenencia al programa plurilingüe, si bien al examen de nivel A2 sólo se puede acceder oficialmente a partir de los 16 años de edad, estando pues matriculados en el 4º curso de ESO. De hecho, desde la Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana se está facilitando que los alumnos a partir de 16 años de edad puedan realizar las correspondientes pruebas A2 de inglés en los mismos centros públicos de enseñanza secundaria desde el año 2008. Por ello, en el momento de realizar el experimento los estudiantes no podían tener de forma oficial el nivel A2. Sin embargo, antes de dar inicio con la experimentación, los alumnos participantes tuvieron que realizar una prueba inicial consistente básicamente en conocer el nivel de los usuarios participantes en cuanto a las cuatro destrezas y, en particular, relativo a la competencia en producción escrita en lengua inglesa (Anexo X) para determinar el nivel de cada alumno, acorde al MECRFL.

#### 4.5.3. Recursos materiales

Los recursos materiales usados en la presente investigación se clasifican en dos tipos: dispositivos digitales y aplicaciones en línea. A continuación, se describen estas dos clases de dispositivos.

##### 4.5.3.1. Dispositivos digitales

Durante la experimentación los estudiantes dispusieron del aula de informática disponible en el centro. El IES Albal dispone de tres aulas de informática con 30 ordenadores de mesa en cada aula de informática, con conexión a Internet de banda ancha. También debe mencionarse los ordenadores que cada alumno tenía en su casa, puesto que la idea original era que los alumnos trabajaran en la experimentación desde casa y no desde el centro. También tuvieron la oportunidad de utilizar sus propios teléfonos móviles, dado que ello les permitía trabajar en línea en cualquier momento y

en cualquier lugar. A continuación, se muestran dos fotos de dos aulas de informática del centro.



Figura 4.1. Sala de ordenadores 1 (fuente propia)



Figura 4.2. Sala de ordenadores 2 (fuente propia)

Estas figuras ilustran dos fotos que fueron tomadas por el investigador de esta tesis de dos salas de ordenadores del centro donde se desarrolló la presente experimentación, objeto de estudio de esta tesis.

## Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...

### 4.5.3.2. Aplicaciones en línea

Las aplicaciones en línea usadas durante el desarrollo de la presente investigación se utilizaron con diferentes fines, a saber: para crear contenido, comunicarse e interactuar, y para practicar aspectos concretos de la lengua objeto. Estas aplicaciones fueron 1) *Wordpress*, 2) *Google Docs* y 3) cuenta de correo electrónico, a ser posible, *Gmail*. A continuación, se describen estas aplicaciones.

La principal aplicación en línea fue *Wordpress* (<https://wordpress.com>). Esta aplicación permite al usuario crear textos escritos que se publican en forma de *posts* y aparecen ordenados cronológicamente, de más reciente a más antiguo. Además también se puede insertar archivos multimedia, tales como imágenes, *links* a otros sitios webs, RSS permitiendo que usuarios de diferentes blogs puedan interactuar. Se escogió esta aplicación por su versatilidad, e interfaz fácil de usar, si bien se tuvo que dedicar las dos primeras sesiones antes de la experimentación en el aula de informática a una formación a los alumnos con el objeto de que se familiarizaran con la herramienta. La figura 4.3 muestra la interfaz principal de la aplicación *Wordpress* tras haber accedido con los datos:



Figura 4.3. Interfaz de la herramienta Wordpress (fuente propia)

En el centro se puede atisbar la actividad de publicación, así como la estadística con respecto a la cantidad de ocasiones que el blog ha sido visitado. En la parte izquierda de la imagen, se observa el panel de administración, el cual consta de los siguientes bloques: 1) Nombre del blog, 2) Administrar: páginas del sitio, entradas del blog,

medios y comentarios, 3) Personalizar temas, y 4) Configurar: compartir, personas, plugins, dominios y ajustes.

La segunda aplicación en línea fue *Google Docs*, que permite crear un documento nuevo y editarlo tantas veces como se requiera al mismo tiempo que otros usuarios hacen desde sus ordenadores, dispositivos móviles, con o sin conexión a Internet. También permite esta aplicación interactuar en línea en tiempo real con otros usuarios en la herramienta del chat con el fin de comentar diversas consideraciones con respecto al material que se está trabajando bien en parejas bien en tareas grupales. Los archivos que se generan en la aplicación *Google Docs* se guardan de forma automática al tiempo que el usuario va redactando texto, pudiendo incluso usar el historial de revisiones para ver las versiones anteriores de un mismo documento, ordenadas por fechas y por autor del cambio. Por último, también se puede descargar la aplicación en dispositivo móvil, con el sistema operativo *Android*. A continuación, se puede ver con claridad la interfaz de la aplicación *Google Docs*:

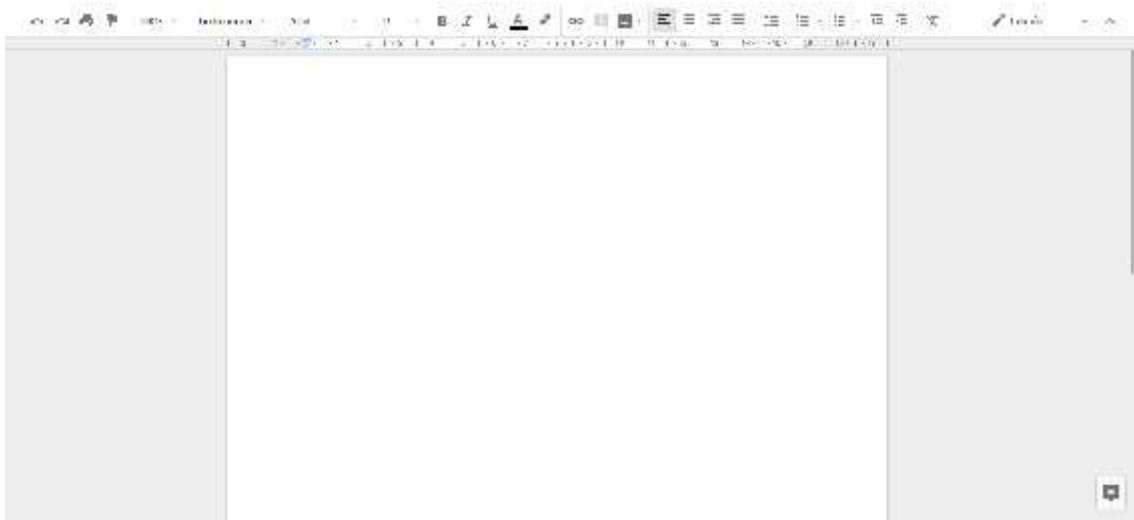


Figura 4.4 Interfaz de la herramienta Google Docs (Fuente propia)

Como se puede ver, la aplicación *Google Docs* dispone de similares características a Microsoft Word o a la versión de OpenOffice, con la peculiaridad que esta herramienta en línea permite trabajar con otros usuarios en la red, en cualquier lugar y momento, facilitando además interacción para los usuarios en tiempo real.



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

La tercera y última aplicación en línea que se utilizó fue la cuenta de correo electrónico con el objetivo de que el alumnado pudiera comunicarse con el profesor para plantear cuestiones puntuales. También el profesor tuvo oportunidades diversas para contactar con los alumnos mediante el correo electrónico y así dar instrucciones puntuales, a modo de ejemplo, con respecto a entrega de tareas, fechas de envío de las actividades, etc. De este modo la comunicación entre el profesor y los alumnos era bidireccional. Se les solicitó a los alumnos que intentaran utilizar cuenta de correo electrónico en *Gmail* con el fin de unificar, en lo máximo posible, las herramientas de trabajo en línea.

#### 4.5.4. Instrumentos de recogida de datos

En coherencia con el diseño de la presente investigación que, como ya se ha explicado en el apartado 4.3.3, consta de una fase cuantitativa, por lo que se utilizaron instrumentos de recogida de información apropiados para el método cuantitativo. Para recolectar datos cuantitativos se utilizaron tres diferentes tipos de instrumentos: la prueba de evaluación inicial, las tres producciones escritas y la prueba de evaluación final. Todas estas pruebas, junto con las producciones escritas, forman parte de la experimentación.

Si bien ya se han explicado en detalle los diferentes instrumentos de recogida de datos en el apartado 4.4., a continuación, se muestran nuevamente los instrumentos para recoger información con el objetivo de identificar así los diferentes momentos de la presente investigación en los que los instrumentos elegidos son empleados.

Tabla 4.1. Instrumentos de recogida de datos

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>MOMENTO</b>
Prueba de evaluación inicial	Al principio del experimento
Matrices de valoración	Con cada una de las 3 producciones escritas propuestas
Prueba de evaluación final	Al finalizar el experimento

Durante la realización de la experimentación, es decir, después del cuestionario inicial en *Google Forms* y antes del cuestionario final con la misma herramienta, se añadieron grupos de enfoque reducidos, formando parte de cada grupo 11 alumnos. Así, 11 alumnos de un grupo de enfoque correspondían al grupo experimental y el otro grupo de 11 alumnos del segundo grupo de enfoque pertenecía al grupo de control.

Se muestra, a continuación, de forma visual los diferentes instrumentos de recolección de datos con sus correspondientes momentos.

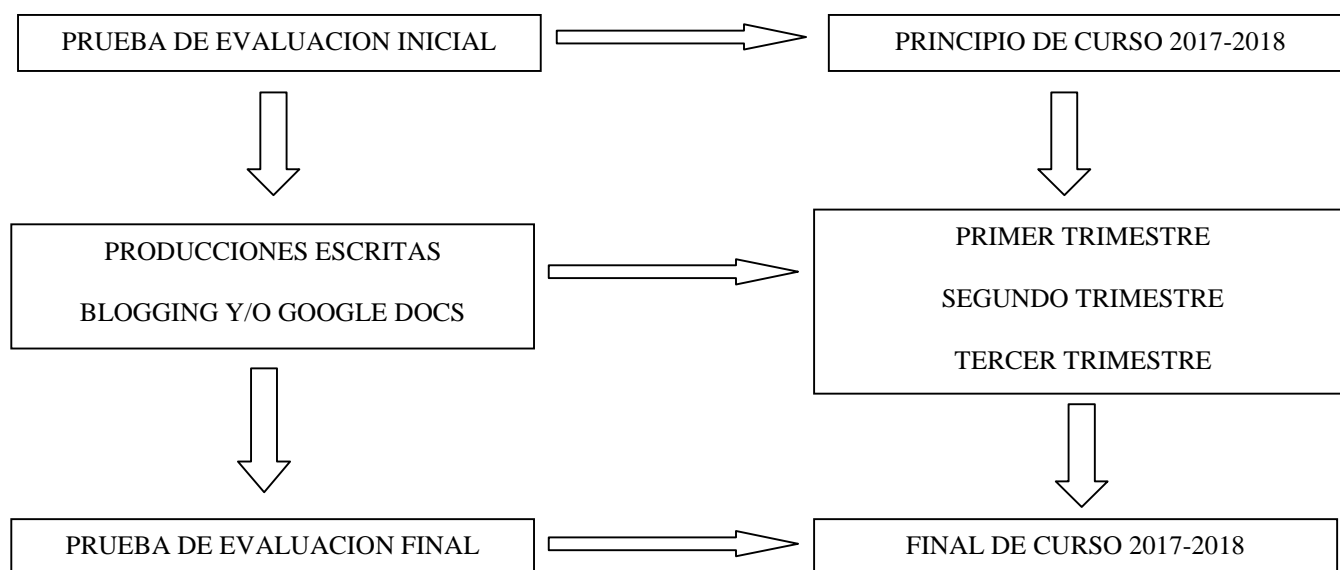


Diagrama 3. Proceso de la experimentación

Con esto se concluye el apartado correspondiente a los instrumentos utilizados para la recolección de datos para, a continuación, presentar de forma detallada los procedimientos de la presente investigación.

#### 4.5.5. Procedimientos

Como ya se ha indicado en la Introducción, el presente experimento se desarrolló durante el curso académico 2017-2018, iniciando en la primera semana de octubre del año 2017 y finalizando durante la segunda quincena de mayo del año 2018. Durante este periodo tanto los sujetos del grupo E como los sujetos del grupo C utilizaron 6 sesiones cada grupo, siendo un total de 12 sesiones a las clases de inglés como lengua extranjera para trabajar con la experimentación que, durante el primer trimestre escolar, se desarrolló tanto en el grupo E como en el grupo C desde casa dado que, en cualquiera de los casos, la experimentación era totalmente factible, puesto que los recursos siempre

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

estuvieron disponibles en la red. A partir del segundo trimestre, se optó por facilitarles la posibilidad de realizar en el aula de informática del instituto de educación secundaria, en primer lugar, las diferentes actividades de producción escrita y, en segundo lugar, las tareas de interacción en el caso del grupo E, considerando que un porcentaje alto del alumnado participante en edad escolar tienen otras obligaciones, no sólo con respecto a la materia del inglés y particularmente en la Geografía en lengua inglesa, sino también con el resto de materias que se imparten dentro del currículo. En cuanto a las sesiones presenciales en el aula de informática, se destinaron 4 sesiones de 45 minutos cada una para la experimentación, tanto en el segundo como en el tercer trimestre.

En la tabla 4.2, a continuación, se pueden ver los procedimientos llevados a cabo durante la experimentación y la descripción de éstos, así como los grupos participantes en las diferentes fases durante la experimentación, sea el grupo E sea el grupo C:

Tabla 4.2. Procedimientos

<b>PROCEDIMIENTOS</b>	<b>GRUPO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Realización del pre-test	E y C	Se desarrolla la prueba de evaluación inicial y el cuestionario inicial antes de comenzar la experimentación
Introducción de la experimentación	E y C	El profesor presenta la experimentación, explica los objetivos, la metodología y tiempo de desarrollo (véase Anexo XI). Distribución de las tareas a realizar. Esta fase se desarrolla tanto en una sesión presencial en el aula como por correo electrónico para dejar constancia
Inicio de la experimentación	E y C	Se imparten 2 sesiones presenciales en el aula de informática del centro para explicar, en el caso del grupo E, el funcionamiento de la plataforma <i>Wordpress</i> y, en el caso del grupo C, el funcionamiento de <i>Google Docs</i> . El profesor envía por correo electrónico a los alumnos los manuales (véase Anexo XIII) correspondientes de estas aplicaciones digitales para que puedan consultar tantas veces como lo necesiten
Desarrollo de las actividades propuestas	E y C	Las tareas se desarrollan, durante el primer trimestre, en casa, en el orden contemplado en el plan de la unidad y siguiendo la programación de aula (véase Anexo XI, bajo la guía del profesor), no estando éste físicamente presente. Interactúa con ellos de manera virtual mediante todos los medios posibles: correo electrónico, en el <i>Wordpress</i> y en el <i>Google Docs</i> .  Durante el segundo y tercer trimestre, las tareas se desarrollan en cualquiera de las aulas de informática del centro siguiendo, en todo momento, la programación de aula establecida en el Anexo XI, estando presente el profesor. No obstante, si bien el docente puede ayudar presencialmente a los alumnos, dado el número de alumnos en el aula, opta por comunicarse con ellos mediante el ordenador-servidor del aula de informática, bien mediante el <i>e-mail</i> bien mediante el chat del <i>Google Docs</i> .
Realización del post-test	E y C	Se desarrolla la prueba de evaluación final (Anexo VI) y el cuestionario final (Anexo VII) y auto-evaluación

De esta tabla se puede extraer la siguiente información: En primer lugar, se pasó a los alumnos-participantes el cuestionario inicial en forma de *Google Forms* por correo electrónico la semana del 2 al 6 de octubre del año 2017 en una primera fase. En una segunda fase, los alumnos realizaron la prueba inicial del 9 al 16 de octubre del año 2017. Esta prueba inicial consistía en determinar el nivel de la lengua inglesa respecto a estas tres destrezas (comprensión lectora, comprensión auditiva y producción escrita), evaluando con especial énfasis la competencia en producción escrita (Ver Anexo II), considerando que esta competencia de la lengua es el ámbito de trabajo de la presente tesis de doctorado. La producción escrita inicial se evaluó mediante una serie de rúbricas (véase Anexo VIII). Para la realización de la producción escrita de la prueba inicial, los alumnos- tanto de grupo E como de grupo C- sólo utilizaron el *Google Docs* que luego compartieron con el profesor-investigador en la misma herramienta para su revisión.

En una tercera fase, el profesor-investigador presentó la experimentación a los alumnos-participantes, detallando los objetivos, así como la metodología de trabajo y el tiempo de desarrollo que va a dar lugar toda la experimentación. En esta fase, se distribuyeron a los alumnos mediante la aplicación *Google Drive* las diferentes actividades a realizar por los alumnos durante toda la experimentación. Todo esto, la exposición de los objetivos, la metodología de trabajo, el tiempo de desarrollo y la distribución de las diversas actividades, fue explicado en dos documentos en forma de *Google Docs* (véase Anexo XI) que se compartieron vía online con los alumnos, con la finalidad de que ellos pudieran acceder a toda esta información todas las veces que considerasen convenientes, independientemente de que el profesor-investigador también explicó toda esta información en una sesión presencial de 45 minutos. Esta tercera fase tuvo lugar durante la primera quincena de octubre de 2017.

En la cuarta fase, prácticamente en fechas similares y, por tanto, paralelamente a las tres primeras fases, se impartió una formación presencial, en el aula de informática del IES Albal, de 2 sesiones de 45 minutos cada sesión, consistente en que los alumnos se familiarizaran con el uso de las herramientas de trabajo que, durante todo el curso académico 2017-2018, los alumnos usarían. Estas herramientas son la plataforma *Wordpress* (<https://wordpress.com>) y el *Google Docs*. Ambos grupos (E y C) aprendieron a utilizar el *Google Docs*. El grupo E además tuvo que aprender a manejar

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque  
AICLE...*

la plataforma *Wordpress* con el fin de saber cómo interactuar durante toda la experimentación.

A continuación, se explica cómo se desarrollaron las actividades propuestas durante la experimentación en mayor detalle. Por una parte, durante el primer trimestre (Octubre-Diciembre 2017), todas las actividades bien de grupo E bien de grupo C fueron realizadas por los usuarios en línea desde sus casas, pudiendo así hacer en cualquier momento y en cualquier lugar, dando lugar incluso a utilizar no sólo el ordenador de mesa sino también otros dispositivos digitales, tales como la *Tablet*, el teléfono móvil, etc. Por otra parte, durante el segundo y tercer trimestre las tareas de producción escrita bien en E bien en C se tuvieron que realizar en cualquiera de las tres aulas de informática del instituto, dada la poca disponibilidad por parte del alumnado en hacer desde casa, alegando el exceso de exámenes y trabajos diversos procedentes de otras materias. La peculiaridad es que, mientras el grupo E tenía que publicar sus textos en la plataforma *Wordpress* para, a continuación, interactuar entre ellos; el grupo C tan sólo realizaba la actividad correspondiente de producción escrita para, a posteriori, compartirla con el profesor-investigador.

Desde el 30 de octubre hasta el 5 de noviembre de 2017, tanto el grupo E como el grupo C compartía vía *Google Docs* su primera producción escrita para una primera revisión por parte del profesor-investigador que se realizó desde el 6 hasta el 12 de noviembre de 2017, siendo esta primera corrección devuelta a los alumnos con el objeto de que revisaran sus textos y realizaran los cambios oportunos. El siguiente paso consistía en que los alumnos, habiendo realizado su primera revisión tras la primera corrección por parte del profesor-investigador, debían publicar sus producciones escritas al enlace correspondiente en la plataforma de *Wordpress* proporcionado previamente por el investigador. De hecho, esta tarea de publicar en la plataforma *Wordpress* sólo era obligación de los alumnos del grupo E quienes, al fin y al cabo, serían quienes tendrían que realizar la tarea de interacción mediante la plataforma *Wordpress*. Del 13 al 19 de noviembre de 2017 estos alumnos subieron sus producciones escritas en lengua inglesa al blog creado para tal fin. Del 20 de noviembre al 3 de diciembre de 2017, los alumnos del grupo E tuvieron que realizar la actividad de interacción. Para tal fin, en un *Google Docs* se les asignó entre 2 y 3 textos de los compañeros para leer (siempre en orden alfabético según el primer apellido) y, posteriormente, comentar e interactuar en el blog

haciendo clic en la opción de “comentar”. De este modo, los 11 alumnos correspondientes al grupo E tuvieron 2 semanas para: 1- leer entre dos y tres textos asignados y 2-comentar, dar sus opiniones respecto a los textos leídos en la opción “comentar” del blog, haciendo así públicos sus comentarios. El siguiente paso lógico era que los mismos alumnos, cuyos textos habían sido comentados por los compañeros, respondieran a los comentarios previamente publicados por los compañeros. Se requería pues por parte de los alumnos del grupo E que, al finalizar la primera tarea de producción escrita, estos alumnos hubieran realizado estas tareas en este orden: 1) publicar producción escrita en el blog, 2) lectura y comentario por parte del compañero correspondiente y 3) respuesta al comentario por parte del alumno que había publicado previamente su texto. Esta interacción naturalmente era también revisada y aprobada previamente por el profesor-investigador, como administrador del blog, para asegurar que el alumnado no publicara comentarios poco apropiados, tratándose de adolescentes. Comprobado esto, el administrador del blog procedía a aprobar la solicitud de los usuarios participantes mediante la plataforma *Wordpress* para publicar los comentarios.

Las posibles interacciones que pudieran surgir también eran evaluadas y calificadas (véase Rúbricas de evaluación en Anexo VIII) por el investigador con el objetivo de poder corroborar si el alumnado del grupo E, hacia el final de la experimentación, pudo mejorar o no en su competencia en producción escrita en lengua inglesa en el ámbito de la Geografía y además comparar así los resultados obtenidos por el grupo E con el grupo C con el objetivo de poder llegar a unas conclusiones definitivas, desde la perspectiva de los métodos cuantitativos y, en particular, los cuasi-experimentales. La dinámica de trabajo fue similar durante el segundo y tercer trimestre del curso académico 2017-2018, con la única diferencia de que la experimentación tuvo lugar en el aula de informática del centro por los motivos expuesto anteriormente.

La experimentación del segundo trimestre comenzó a desarrollarse con fecha de 15 de enero de 2018 en este orden: Primero, los alumnos (tanto el grupo E como el grupo C) compartían con el investigador su segunda producción escrita vía *Google Docs* entre el 15 y el 21 de enero, tras haberle dedicado 2 sesiones, en ambos casos, de 45 minutos cada sesión en el aula de informática del centro. Tras la primera revisión por parte del profesor de estas producciones escritas entre el 22 y el 28 de enero, se les requirió a los alumnos que revisaran y realizaran las modificaciones correspondientes para, a

### *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

continuación, publicar estas producciones escritas al enlace correspondiente en la plataforma de *Wordpress* proporcionado previamente por el investigador. Del 29 de enero al 4 de febrero de 2018 los alumnos correspondientes al grupo E subieron sus producciones escritas en lengua inglesa al blog creado. Del 5 de febrero al 19 de febrero de 2018, los alumnos del grupo E tuvieron que realizar la actividad de interacción. Para tal fin, se procedió a asignar en un *Google Docs* 3 textos de los compañeros para leer para, a continuación, comentar e interactuar en el blog haciendo clic en la opción de “comentar”. Con respecto a la experimentación del tercer trimestre, ésta se desarrolló, siguiendo la misma dinámica que los dos trimestres anteriores, entre el 21 de marzo y el 3 de mayo de 2018.

En la última fase de la experimentación, desarrollada durante la primera quincena de mayo de 2018, los alumnos realizaron dos tareas consistentes, primero, en el *post-test*, es decir, la prueba de evaluación final (Anexo VI) y, segundo, el cuestionario final en línea (Anexo VII) mediante el *Google Forms*. El objetivo de la prueba de evaluación final era comprobar si el alumnado bien del grupo E bien del grupo C habría mejorado su nivel de la lengua inglesa en el ámbito de la Geografía de 3º curso ESO mediante la realización de una última producción escrita utilizando sólo el *Word* de *Open Office* en el aula de informática del instituto, sin la ayuda de recursos, tales como diccionarios en línea. Para la realización de esta prueba final, se utilizó sólo 1 sesión de 45 minutos. Esta prueba final fue también evaluada y calificada, siguiendo las rúbricas correspondientes (véase Anexo VIII). La siguiente y última tarea a realizar por el alumnado participante, tanto E como C, en toda la experimentación fue el cuestionario final vía *Google Forms*, a la cual se le dedicó 1 sesión de 45 minutos en el aula de informática del instituto para así asegurar la realización del cuestionario y poder, por tanto, obtener datos cualitativos para la presente investigación de doctorado. El objetivo de este cuestionario en línea consistía en conocer, por un lado, las opiniones de los usuarios participantes con respecto a todo el proceso de la experimentación, permitiéndoles así evaluar la experimentación y, por tanto, el investigador pudo recibir la retroalimentación correspondiente para mejorar el enfoque y planteamiento de futuras e hipotéticas experimentaciones y, por otro lado, también se les ofreció a los alumnos la posibilidad de autoevaluarse mediante este cuestionario en línea, de modo que pudieran tomar conciencia respecto a su propio proceso de aprendizaje. Para una mejor

comprensión de esto, se puede leer el cronograma de los procedimientos en el Anexo XII.



## **CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN**

### **5.1. Introducción**

Habiendo realizado una descripción detallada de la experimentación en el capítulo anterior, en el presente capítulo se presentan los resultados conseguidos y el análisis de los mismos. Cabe recordar que, acorde al diseño de esta investigación consistente en un solo método, la presente investigación consta de una fase fija, permitiendo este diseño conseguir la finalidad de la tesis, a saber: 1. Ofrecer datos objetivos de carácter cuantitativo en torno a las características de la muestra y de los logros en la destreza de la producción escrita en lengua inglesa dentro del área de la Geografía. De acuerdo a esta lógica, a continuación se ofrece, en primer lugar, el análisis de los datos del estudio cuantitativo. Se concluye el capítulo con una discusión crítica en torno a las preguntas de investigación, la relación con investigaciones anteriores y las posibilidades didácticas del *Blogging* tanto en el aula de inglés como en el aula de Geografía en lengua inglesa.

### **5.2. Estudio cuantitativo**

En este estudio, se exponen los resultados relacionados con la presente experimentación, fundamentada en la competencia en producción escrita en lengua inglesa en el enfoque AICLE considerando las tres variables principales de la presente investigación de doctorado, siendo éstas la variable de producto, la variable de proceso (ambas variables tanto en el grupo control como en el grupo experimental) y, por último, la variable interacción, en particular, con respecto al grupo experimental.

#### **5.2.1. Caracterización de la muestra**

Como ya se explicó en el capítulo 1, la muestra está constituida por un grupo que se puede considerar homogéneo, si se tienen en cuenta las variables de edad, nivel de lengua y contexto social. Esto por cuanto todos los sujetos son estudiantes de tercer curso de educación secundaria obligatoria, lo cual en el sistema educativo español implica que sus edades oscilan entre los 14 y 15 años. Además todos han estudiado la lengua inglesa durante los 6 cursos, de los que consta la educación primaria, si bien es probable que algunos alumnos hayan aprendido inglés en la educación primaria, y durante los dos cursos anteriores de educación secundaria obligatoria, lo cual permitiría, en teoría, determinar que todos se encuentran en el mismo nivel de lengua, es decir, el

A2 de acuerdo al Marco Europeo de Referencia para las Lenguas en el caso del alumnado procedente de algún centro de educación primaria plurilingüe. En cuanto a la clase social, se puede afirmar igualmente que se trata de un grupo homogéneo, por cuanto todos los sujetos de la muestra son habitantes de una localidad de clase media-alta, habiendo obtenido esta información por los registros del instituto de educación secundaria. Como se comentó en el capítulo 4, la muestra final del estudio se constituyó con 22 alumnos de 3º curso de educación secundaria obligatoria, de los cuales 11 formaron el grupo control y otros 11 el grupo experimental.

### 5.2.2. Resultados referidos a la mejora de la producción escrita

Este apartado es relevante desde el punto de vista del análisis de los datos cuantitativos de esta investigación, por cuanto aquí se ofrecen los resultados y análisis correspondientes al experimento central. Se incluye inicialmente una descripción estadística de los mismos para luego pasar a presentar la prueba de hipótesis, componente clave de toda investigación. Antes es relevante recordar que, como se explica en el capítulo 4 (apartado 4.5.4), el instrumento utilizado para recopilar los datos cuantitativos correspondientes a los logros en la destreza de producción escrita fue la actividad de producción escrita. Así mismo, se explica que esta investigación busca determinar si el *Blogging* en el aula de Geografía en lengua inglesa influye en la mejora de la destreza de la producción escrita tanto como lo hizo la intervención didáctica mediante la herramienta *Google Docs*. Por esta razón, esta prueba se aplicó tanto al grupo E como al grupo C en dos momentos: 1) como prueba inicial, antes de comenzar con la experimentación, con el objetivo de determinar el nivel del alumnado participante con respecto a la destreza de producción escrita en inglés tanto en el grupo C como en el grupo E y 2) como pos-test, es decir, una vez que fue terminada la intervención didáctica, de carácter únicamente en línea con el grupo C y fundamentada en la interacción en línea con el grupo E, con el objetivo de establecer el grado de mejora en cada grupo.

### 5.2.3. Descripción estadística general

Para realizar esta descripción se recurre a las mediciones básicas de estadística descriptiva paramétrica, que muestran el comportamiento de los datos con respecto a las variables relacionadas en el experimento (Cohen *et al.*, 2007). Es relevante, por tanto, que antes de ofrecer tales mediciones, se definan claramente las variables

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

correspondientes a la presente investigación. Se distinguen pues dos tipos principales de variables: independientes y dependientes.

La variable independiente es concebida como la variable de entrada que motiva un resultado particular, total o parcial. En la presente experimentación, la variable independiente es la intervención didáctica fundamentada en el *Blogging* y, particularmente, en el aspecto interaccional de dicha tecnología. Como ya se comentó (4.4.1), es precisamente la interacción escrita mediante el *Blogging* lo que marca la diferencia entre la intervención didáctica desarrollada con el grupo E y la desarrollada con el grupo C.

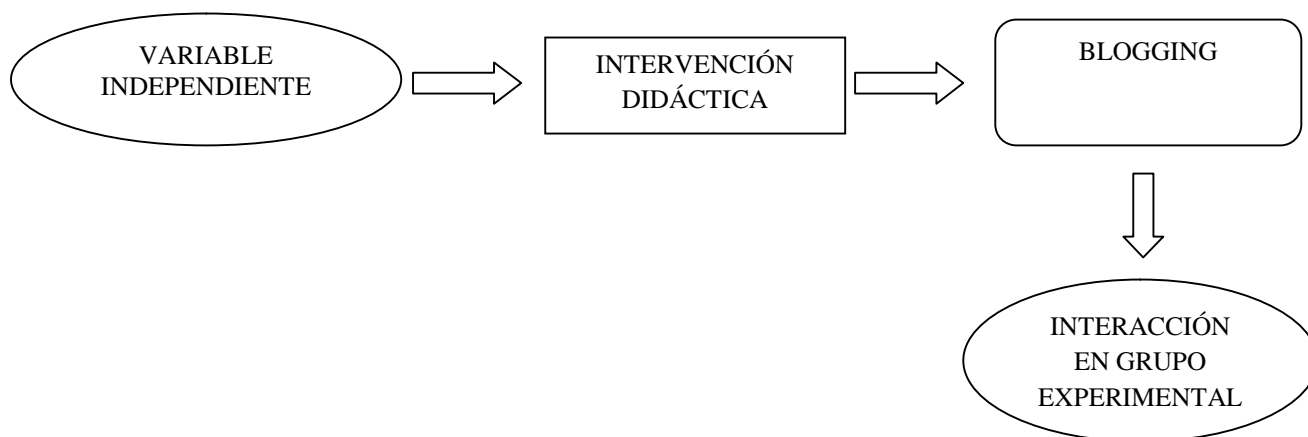


Diagrama 4. Variable independiente

La variable dependiente se define como la variable que se ve afectada por la variable independiente. En esta experimentación, la variable dependiente es la competencia en producción escrita que, a su vez, está constituida por dos subvariables, en el caso del grupo control, siendo el *producto* y el *proceso*. En cuanto al grupo experimental, esta variable dependiente se constituye en tres subvariables: *producto*, *proceso* e *interacción*, dado que los alumnos del grupo experimental son los únicos que realizaron la actividad de interacción escrita en el *Blogging*. Se entiende la subvariable *producto* como la versión definitiva de la producción escrita como consecuencia del proceso de composición, mientras la subvariable *proceso* es concebida como la unión de tres fases lógicas en el periodo de la escritura, sea tradicional sea digital, que son la planificación, el borrador y la revisión para, finalmente, poder llegar al producto final.

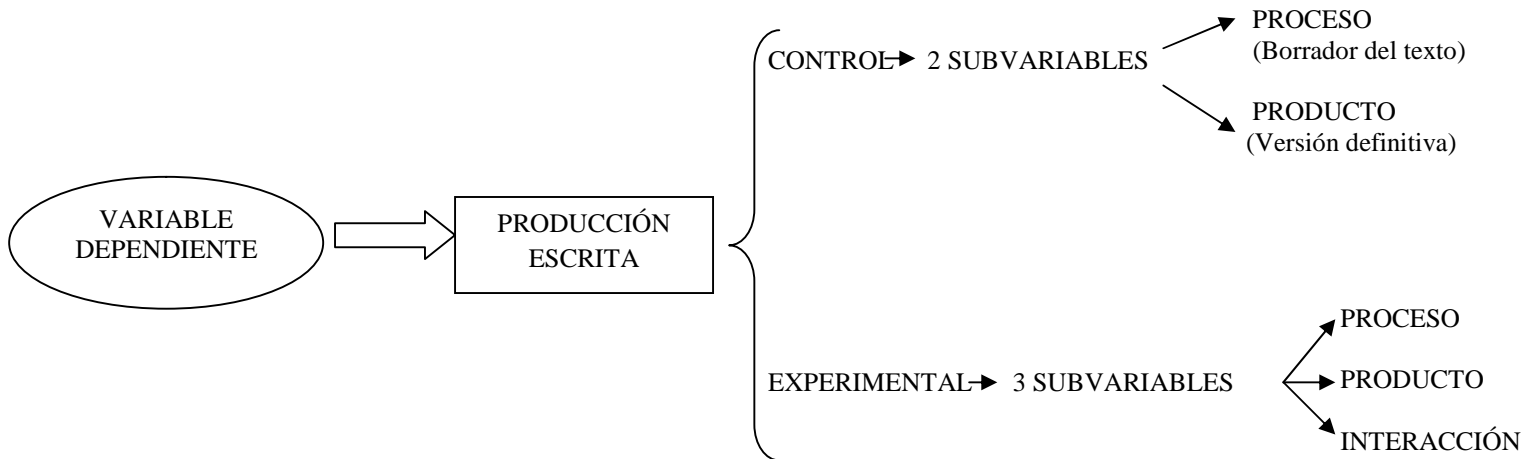


Diagrama 5. Variable dependiente

Una vez que las variables se han definido claramente, procedemos a analizar los diferentes componentes de los que consta la subvariable *producto*.

#### 5.2.4. Valoración del programa de intervención en las variables del bloque de producto

Con la finalidad de determinar el efecto que sobre las variables dependientes (producto final considerado como versión definitiva) ejercen los factores (i) intra-sujeto, es decir, el análisis del tiempo considerado en términos de evaluaciones, (ii) inter-sujeto, refiriéndose al grupo de usuarios y (iii) la interacción de éstos, reflejada en el análisis del tratamiento por el tiempo, se realizaron las pruebas ANOVA de dos factores con medidas repetidas en cada una de ellos, cuyos resultados se analizan en el presente apartado.

En primer lugar, se comprobó el supuesto de esfericidad, para lo que se realizó la prueba de Mauchly (1940) con el objetivo de validar un análisis de varianza de medidas repetidas, conocido como ANOVA, con respecto a las diferentes variables tanto del grupo control como del experimental. La prueba ANOVA se utiliza cuando se desea contrastar el resultado a partir de la varianza de dos o más grupos de observaciones, siendo el grupo experimental y el control los dos grupos, cuyos resultados se analizan en la presente investigación. En la Tabla 5.1 aparecen los resultados, en la que se observa que la esfericidad no es asumible en ninguna de las variables por lo que, para determinar el grado de desviación de la esfericidad, se obtuvo el estimador de Greenhouse-Geisser (1959). Se considera que se cumple el supuesto de esfericidad cuando  $\epsilon$  toma un valor mayor que 0,75. En todas las variables se obtienen

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

valores mayores a 0,75, por lo que el ANOVA puede considerarse robusto aplicando la corrección de Greenhouse-Geisser (1959) para la estimación de F.

<b>Variable</b>	<b>W de Mauchly</b>	<b>Aprox.<sup>2</sup>(<i>g</i>)</b>	<b><i>p</i>-valor</b>	<b>Estimación de <math>\epsilon</math> Greenhouse-Geisser</b>
<b>Total</b>	0,302	22,063	0,009	0,841
<b>Contenido</b>	0,401	16,997	0,049	0,783
<b>Organización</b>	0,399	17,017	0,048	0,763
<b>gramática</b>	0,388	16,983	0,049	0,852
<b>Vocabulario</b>	0,321	18,016	0,035	0,778
<b>Ortografía</b>	0,089	44,604	< 0,001	0,809

Tabla 5.1. Prueba esfericidad de Mauchly

En cuanto a valoración de la subvariable *producto*, se trata de una adaptación realizada considerando la escala de corrección propuesta por Shehadeh (2011), quien distingue estos cinco componentes como propios de la subvariable producto: 1. Contenido, 2. Organización, 3. Gramática, 4. Vocabulario y 5. Ortografía. Sin embargo, para facilitar la lectura del presente análisis, hemos reducido estos componentes en tres bloques de este modo: la estructura del texto en la que se incluyen los componentes *contenido* y *organización*, el uso de la lengua el cual consta de los componentes *gramática* y *vocabulario* y, finalmente, el bloque relacionado con la *ortografía* y la puntuación.

Antes de proceder con el análisis estadístico de la subvariable producto en los tres bloques arriba mencionados, vamos a analizar la evolución de las calificaciones totales, tanto en el grupo E como en el grupo C, para así lograr establecer si existen diferencias significativas entre ambos grupos con respecto a la calificación total en lo que concierne a la subvariable producto de la presente experimentación.

#### 5.2.4.1. Evolución de las calificaciones totales

En la Tabla 5.2.4.1 se muestra el resultado del análisis de los factores intra-sujeto para las calificaciones obtenidas en el bloque de producto.

	Medida					Efectos intra sujetos <sup>†</sup>	
	Pre	1ª EV	2ª EV	3ª EV	FINAL	Tiempo	Grupo*Tiempo
	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	Media (DT)	F(g.l.); p-valor (eta <sup>2</sup> )	F(g.l.); p-valor (eta <sup>2</sup> )
<b>Total</b>						$F(2,6;51,3) = 3,97;$ $p = 0,025$ (0,190)	$F(2,6;51,3) = 3,06;$ $p = 0,043$ (0,133)
Control	9,12 (0,8)	7,80 (3,9)	7,70 (2,9)	6,91 (4,4)	6,91 (3,7)		
Experimental	8,93 (0,7)	8,82 (0,7)	8,14 (1,1)	8,35 (0,9)	8,92 (0,9)		
Total	9,48 (0,8)	8,31 (2,8)	7,92 (2,2)	7,63 (3,2)	7,92 (2,9)		

g.l.: grados de libertad. Eta<sup>2</sup>: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). <sup>†</sup>Estimación de Greenhouse-Geisser.

Tabla 5.2. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en la calificación total del bloque de producto

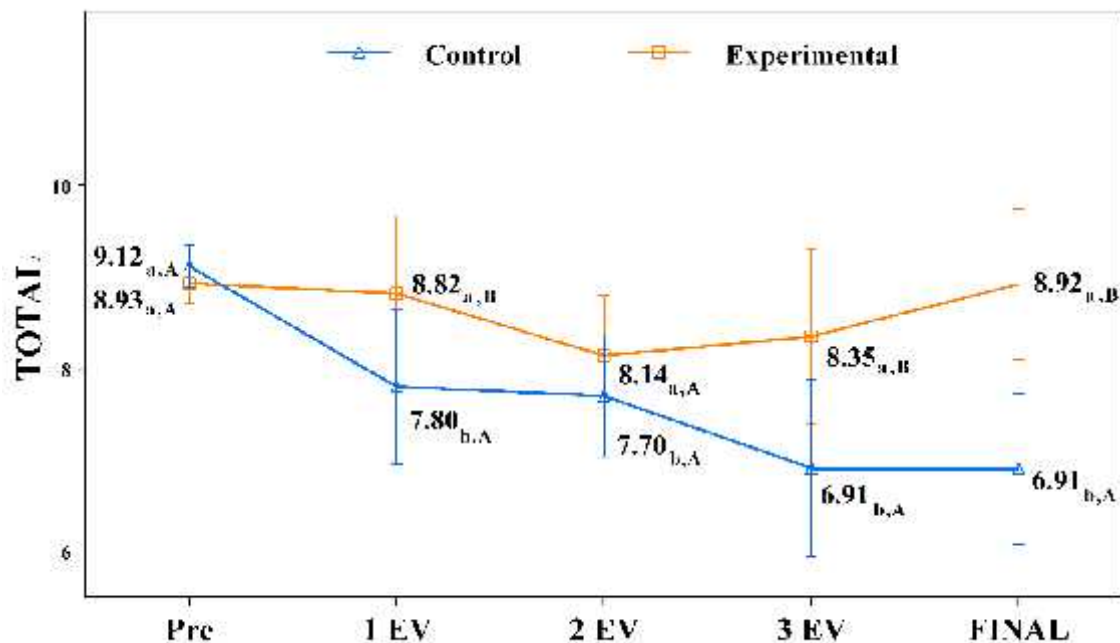
De esta tabla se puede extraer la siguiente información: (1) El efecto *tiempo* resultó significativo, lo cual sugiere que la calificación del bloque producto se modificó significativamente entre las evaluaciones, independientemente del grupo; (2) No obstante, hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, lo que nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los alumnos, dependiendo del grupo (ver figura 5.2). En concreto, en el grupo control se observó una disminución paulatina de la calificación total durante las tres evaluaciones, siendo las diferencias estadísticamente significativas entre el *pre-test* y el resto de evaluaciones, incluyendo la evaluación final o *post-test*, mientras que entre las evaluaciones y la nota final la disminución no fue significativa. Sin embargo, entre el *pre-test* y la primera evaluación, sí existen diferencias significativas estadísticamente. En el grupo experimental, las calificaciones fueron cambiando en el transcurso de las evaluaciones, aunque sin diferencias estadísticamente significativas.

En el primer y tercer trimestre las calificaciones obtenidas por los alumnos del grupo E fueron significativamente superiores con respecto a los alumnos del grupo C, mientras que en la segunda evaluación no se observó diferencia significativa. Por último, la nota final obtenida en el bloque de producto de los alumnos del grupo E fue significativamente superior con respecto a los alumnos del grupo C.

La siguiente gráfica muestra la evolución en los diferentes momentos de la presente experimentación con respecto a la calificación total del subvariable producto, tanto en lo

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

concerniente al grupo C como en lo relativo al grupo E, con el fin de comparar los resultados de ambos grupos para así poder llegar a unas conclusiones con respecto a la subvariable producto final del texto. El análisis de los resultados se realiza siguiendo los criterios establecidos por la corrección de Bonferroni (1936).



Gráfica 5.1. Interacción de Grupo y Tiempo en la calificación total del bloque de producto

Con respecto al grupo C, la calificación inicial en el *pre-test* es 9.12. Luego, en la primera evaluación la calificación desciende a 7.80 no habiendo pues una diferencia significativa posiblemente porque son pocos los alumnos participantes. A continuación, en la segunda evaluación la calificación desciende a 7.70 y, por tanto, no se observa diferencia significativa. De nuevo, la calificación desciende a 6.91 en la tercera evaluación y, finalmente, la calificación total en el grupo C se mantiene en 6.91. En consecuencia, sí se puede afirmar que hay una diferencia significativa entre la prueba inicial y la prueba final de 2.21, lo cual implica un notable empeoramiento con respecto a la calificación total en el grupo control desde la perspectiva de la subvariable producto. Se ha observado en el grupo C un notable descenso entre la prueba inicial y la prueba final posiblemente a causa de factores externos, a saber, la motivación por parte del alumnado del grupo C ha podido variar durante la experimentación.

En cuanto al grupo E, la calificación media, de carácter intra-sujeto, del *pre-test* es 8.93. En la primera evaluación, la calificación media desciende ligeramente a 8.82, no existiendo pues diferencia significativa. La calificación del segundo trimestre nuevamente desciende a 8.14 y no se observa pues una diferencia relevante. Este ligero

descenso entre la prueba inicial y la calificación del segundo trimestre se puede deber tentativamente a la complejidad de las actividades de expresión escrita que los alumnos realizaron. En la tercera evaluación, la calificación asciende a 8.35 y, por último, en la evaluación final la calificación total de la subvariable producto asciende ligeramente a 8.92, alcanzando ligeramente la calificación de la prueba inicial. Este ligero aumento de la calificación entre la segunda evaluación y la prueba final se pudo deber a un mayor dominio de la estructura de la lengua por parte del alumnado del grupo E. Por tanto, se puede decir que no existe una diferencia realmente significativa entre el *pre-test* y la prueba final. No obstante, resulta interesante subrayar que, por una parte, no se observa una diferencia significativa en la prueba inicial si comparamos ambos grupos mientras, por la otra parte, sí existe una diferencia significativa de 2.01 en la prueba final, siendo superior la calificación final del grupo E y, por tanto, a este respecto se cumplen las expectativas de la presente experimentación.

Tras haber analizado la evolución de las calificaciones totales con respecto a la subvariable producto, a continuación se explican los datos cuantitativos en lo concerniente a la evolución de las calificaciones de los diferentes componentes, de los que consta la subvariable producto: estructura del texto (*contenido* y *organización*), uso de la lengua (*gramática* y *vocabulario*) y *ortografía*.

#### 5.2.4.2. Evolución de las calificaciones en el componente *estructura del texto*

El resultado del análisis de los factores intra-sujeto para las calificaciones obtenidas en las variables *contenido* y *organización* se muestra en la Tabla 5.3.



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

	Medida					Efectos intra sujetos <sup>†</sup>	
	Pre <i>Media</i> <i>(DT)</i>	1ª EV <i>Media</i> <i>(DT)</i>	2ª EV <i>Media</i> <i>(DT)</i>	3ª EV <i>Media</i> <i>(DT)</i>	FINAL <i>Media</i> <i>(DT)</i>	Tiempo <i>F(g.l.);</i> <i>p-valor (eta<sup>2</sup>)</i>	Grupo*Tiempo <i>F(g.l.);</i> <i>p-valor (eta<sup>2</sup>)</i>
<b>Contenido</b>						<i>F(2,9;58,6) = 3,62;</i> <i>p = 0,019 (0,153)</i>	<i>F(2,9;58,6) = 1,30;</i> <i>p = 0,282 (0,061)</i>
Control	10 (0,0)	7,76 (4,0)	9,09 (3,0)	7,27 (4,7)	7,36 (4,0)		
Experimental	10 (0,0)	9,18 (1,5)	8,85 (1,8)	9,16 (1,3)	8,72 (1,5)		
Total	10 (0,0)	8,47 (3,0)	8,97 (2,4)	8,22 (3,5)	8,04 (3,0)		
<b>Organización</b>						<i>F(2,7;53,0) = 4,08;</i> <i>p = 0,022 (0,169)</i>	<i>F(2,7;53,0) = 5,21;</i> <i>p = 0,004 (0,207)</i>
Control	7,32 (2,2)	7,82 (4,0)	6,32 (3,1)	6,50 (4,4)	6,09 (3,9)		
Experimental	6,10 (1,9)	7,25 (1,8)	7,03 (1,6)	7,59 (1,9)	9,05 (0,9)		
Total	6,71 (2,1)	7,54 (3,0)	6,68 (2,4)	7,05 (3,4)	7,57 (3,2)		

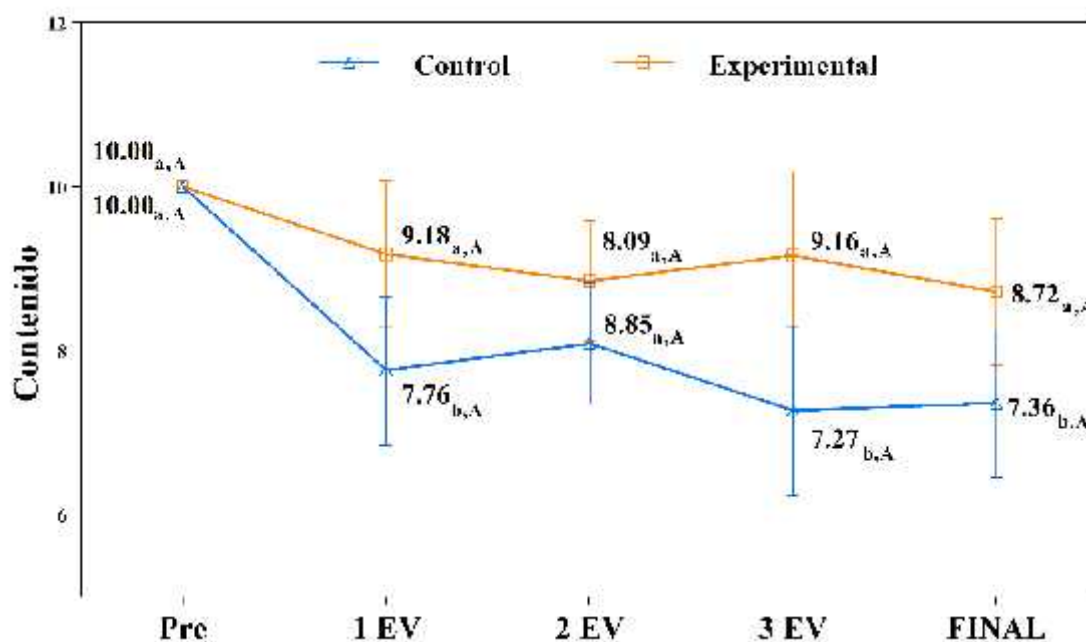
g.l.: grados de libertad. Eta<sup>2</sup>: eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). <sup>†</sup>Estimación de Greenhouse-Geisser.

Tabla 5.3. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las variables de la estructura del texto

En esta tabla, se observan dos cuestiones: 1. Con respecto a la columna *Efectos intra sujetos*, el efecto *tiempo* resultó significativo tanto en los componentes *contenido* como en *organización*, lo cual indica que las calificaciones en el componente *contenido* disminuyeron de 10 a 8.04 en la calificación total, mientras que las notas del componente *organización* aumentaron entre las evaluaciones habiendo una diferencia significativa, independientemente del grupo. 2. En cuanto a la interacción de grupo y tiempo, sí hubo un efecto significativo en el componente *organización*, lo que nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los alumnos, dependiendo del grupo (figura 5.3). En concreto, en el grupo C se observó una disminución paulatina de la calificación, siendo las diferencias estadísticamente significativas a partir de la segunda evaluación con respecto a la evaluación inicial y al primer trimestre, mientras que entre evaluaciones 2ª, 3ª y la nota final la disminución no fue significativa. En el grupo experimental, las calificaciones fueron aumentando a lo largo de las evaluaciones, siendo las diferencias estadísticamente significativas entre la evaluación inicial y el resto de evaluaciones.

A continuación, se analizan los componentes *contenido* y *organización* por separado, con el objeto de llegar a unas conclusiones más definidas en la presente experimentación sobre si, hacia el final del experimento, los alumnos de ambos grupos mejoraron su calificación con respecto a estos dos componentes. En la gráfica 5.3, se

puede visionar los resultados obtenidos del componente *contenido*, durante el desarrollo de la experimentación en los dos grupos, control y experimental.



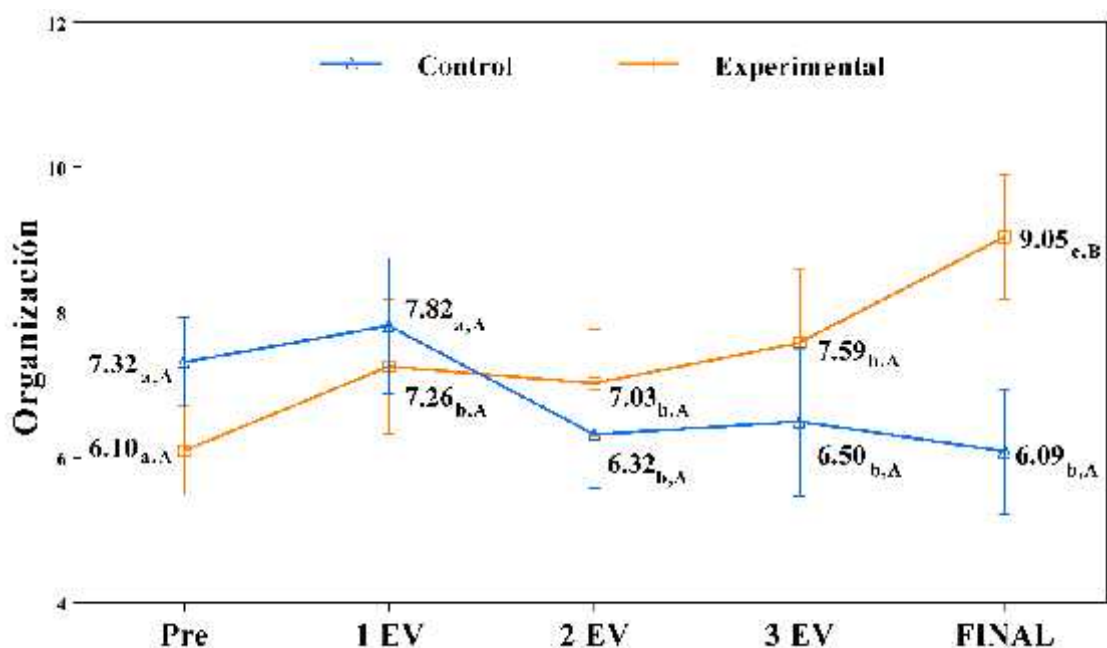
Gráfica 5.2. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente *contenido*

En cuanto al componente *contenido*, con respecto al grupo C, la calificación en el *pre-test* es 10. En la primera evaluación, la calificación desciende significativamente a 7.76. Luego, en la segunda evaluación, la calificación incrementa a 8.85 y, por tanto, sí hay una diferencia significativa. A continuación, en la tercera evaluación la calificación desciende a 7.27 por lo que, consecuentemente, hay una diferencia significativa. Por último, en la evaluación final, la calificación del componente *contenido* asciende ligeramente, no existiendo pues diferencia significativa. En cualquier caso, cabe subrayar que entre el *pre-test* y la evaluación final sí existe una diferencia significativa de 2.64. Por tanto, se puede afirmar que, en el grupo C, ha habido un empeoramiento hacia el final de la experimentación.

En lo relativo al grupo E, la calificación en el *pre-test* es 10. En la primera evaluación la calificación obtenida desciende ligeramente a 9.18. La calificación de la segunda evaluación desciende nuevamente a 8.09. En la tercera evaluación, de nuevo la calificación del componente *contenido* asciende a 9.16 y, finalmente, la calificación final de dicho componente desciende a 8.72. No ha habido, por tanto, diferencias significativas durante el desarrollo de la experimentación. Tampoco ha habido

diferencias relevantes entre los grupos en el mismo momento temporal desde el punto de vista de la corrección de Bonferroni (1936).

En la gráfica 5.3, se pueden atisbar los resultados obtenidos del componente *organización* durante el desarrollo de la experimentación en ambos grupos.



Gráfica 5.3. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente *organización*

En cuanto al componente *organización*, en el grupo C la calificación del *pre-test* es 7.32. Esta calificación asciende a 7.82 en la primera evaluación y, por tanto, no existe diferencia significativa entre el *pre-test* y la primera evaluación. En la segunda evaluación, la calificación de este componente desciende notablemente con respecto a la primera evaluación existiendo pues una diferencia significativa de 1.5. La calificación de la tercera evaluación asciende ligeramente a 6.50 y, finalmente, en la evaluación final la calificación desciende a 6.09 no habiendo así diferencia significativa entre la segunda evaluación y la evaluación final. Se puede, por tanto, afirmar que hay una diferencia significativa estadísticamente entre el *pre-test* y la evaluación final de 1.23, siendo peor el resultado en la evaluación final.

En cuanto al grupo E, la calificación del componente en el *pre-test* es 6.10. En la primera evaluación, asciende la calificación a 7.26 existiendo pues una diferencia significativa. La calificación del segundo trimestre desciende ligeramente a 7.03. Del

mismo modo sucede en la evaluación tercera cuya calificación asciende ligeramente a 7.59 y, por tanto, no hay diferencias significativas entre la primera y la tercera evaluación. Por último, en la evaluación final la calificación asciende notablemente existiendo una diferencia significativa de 1.46. Se puede observar claramente que hay una diferencia realmente significativa entre el *pre-test* y la prueba final. Si comparamos ambos grupos, se puede visionar que existe una diferencia significativa de 2.96 en la calificación de la prueba final, siendo mejor resultado el correspondiente al grupo experimental. Por tanto, se puede confirmar, respecto al componente *organización*, que se ha cumplido lo esperado inicialmente.

#### 5.2.4.3. Evolución de las calificaciones en el componente *uso de la lengua*.

El resultado del análisis de los factores intra-sujeto para las calificaciones obtenidas en las variables *gramática* y *vocabulario* se muestra en la Tabla 5.4.

	Medida					Efectos intra sujetos <sup>†</sup>	
	Pre <i>Media</i> ( <i>DT</i> )	1 EV <i>Media</i> ( <i>DT</i> )	2 EV <i>Media</i> ( <i>DT</i> )	3 EV <i>Media</i> ( <i>DT</i> )	FINAL <i>Media</i> ( <i>DT</i> )	Tiempo <i>F</i> (g.l.); <i>p</i> -valor ( $\eta^2$ )	Grupo*Tiempo <i>F</i> (g.l.); <i>p</i> -valor ( $\eta^2$ )
<b>Gramática</b>						$F(3,4;68,2) = 2,84$ ; $p = 0,045$ (0,112)	$F(3,4;68,2) = 2,78$ ; $p = 0,048$ (0,099)
Control	9,17 (1,1)	7,64 (3,9)	7,32 (3,1)	6,34 (4,2)	6,70 (4,0)		
Experimental	8,83 (1,3)	8,98 (1,0)	7,71 (2,4)	7,79 (1,8)	8,51 (1,7)		
Total	9,00 (1,4)	8,31 (2,9)	7,52 (2,7)	7,06 (3,2)	7,61 (3,1)		
<b>Vocabulario</b>						$F(3,1;62,2) = 2,99$ ; $p = 0,038$ (0,117)	$F(3,1;62,2) = 2,81$ ; $p = 0,045$ (0,123)
Control	9,37 (1,5)	7,61 (4,0)	7,25 (3,2)	6,75 (4,4)	6,16 (3,5)		
Experimental	8,95 (1,5)	8,88 (1,5)	7,86 (1,9)	8,08 (1,8)	8,72 (1,5)		
Total	9,16 (1,6)	8,24 (3,0)	7,55 (2,6)	7,41 (3,4)	7,44 (2,9)		

g.l.: grados de libertad.  $\eta^2$ : eta cuadrado parcial (tamaño del efecto). <sup>†</sup>Estimación de Greenhouse-Geisser

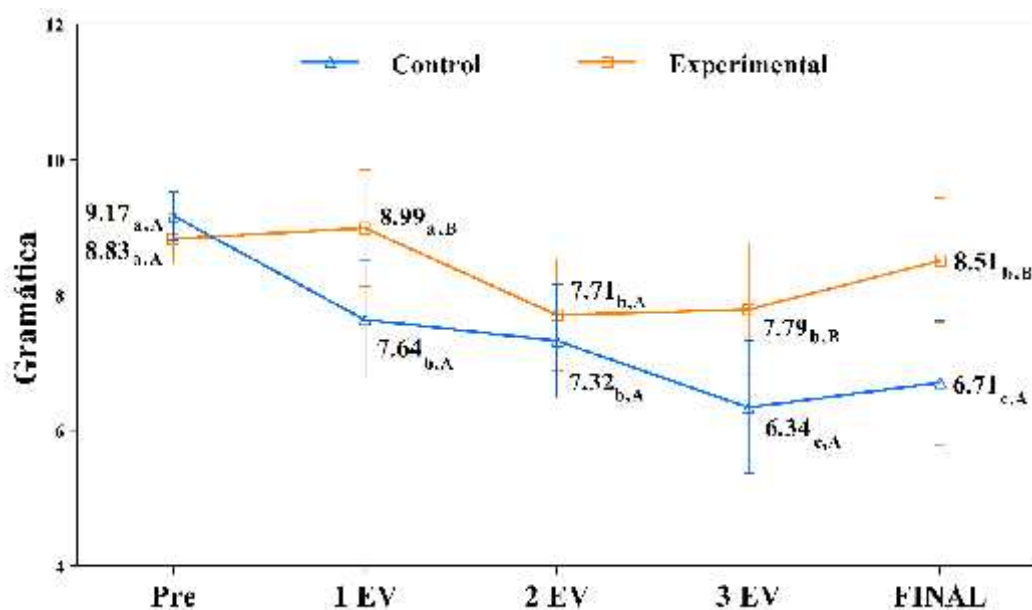
Tabla 5.4. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en las variables del uso de la lengua

En esta tabla, se observan dos cuestiones: Por una parte, con respecto a las calificaciones obtenidas en el componente *gramática* y *vocabulario*, el efecto *tiempo* resultó significativo, lo cual indica que las calificaciones de ambas variables disminuyeron significativamente entre las evaluaciones, independientemente del grupo. Por la otra, hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo en ambas variables (si bien en la sección 5.2.1. se explican otros factores de variación). Este

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

efecto significativo de la interacción del grupo y tiempo indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los alumnos, dependiendo del grupo (Gráfica 5.5). En particular, en el grupo C se observó una disminución paulatina de la calificación, siendo las diferencias estadísticamente significativas a partir de la primera evaluación con respecto al resto de evaluaciones. Durante el desarrollo de la experimentación no hubo diferencias significativas, mientras que la calificación final fue significativamente inferior con respecto al resto de evaluaciones.

A continuación, se analizan los componentes *gramática* y *vocabulario* por separado con la finalidad de alcanzar unas conclusiones más definidas en la presente experimentación sobre sí, hacia el final del experimento, los alumnos de ambos grupos mejoraron su calificación con respecto a estos dos componentes. En la gráfica 5.4, se puede visionar los resultados obtenidos del componente *gramática* durante el desarrollo de la experimentación en los dos grupos, C y E.



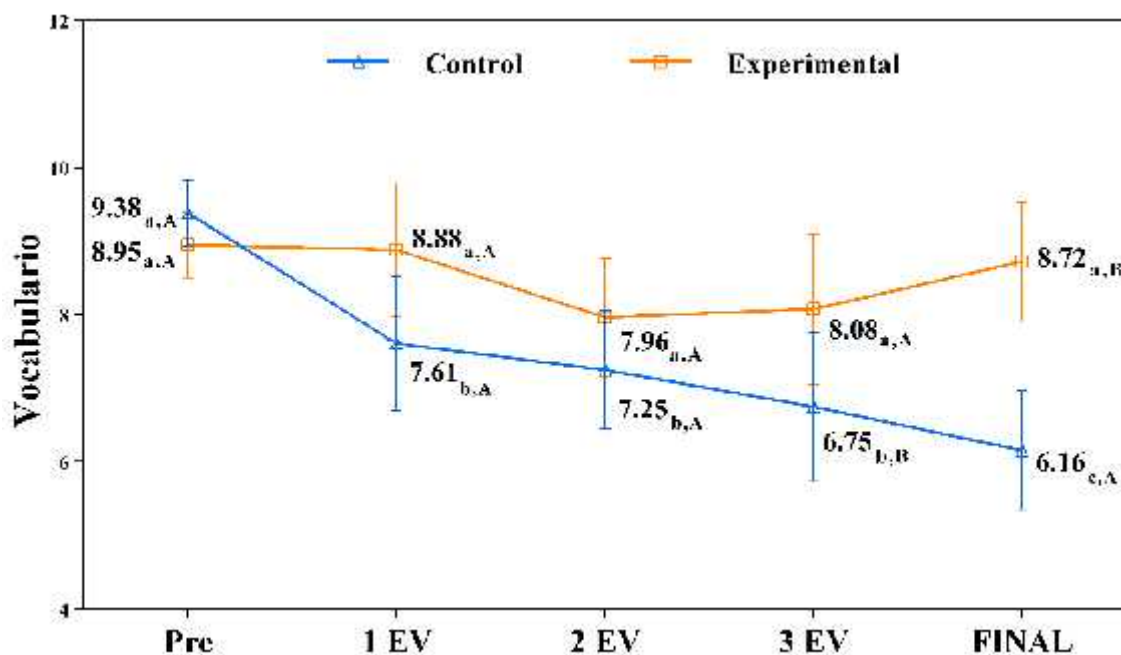
Gráfica 5.4. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente *gramática*

En lo relativo al componente *gramática*, en el grupo C la calificación del *pre-test* es 9.17. Luego, la calificación desciende significativamente a 7.64 en la primera evaluación. En la segunda evaluación, hay un ligero descenso a 7.32 y, por tanto, no supone una diferencia significativa con respecto a la primera evaluación. La calificación de la tercera evaluación desciende a 6.34 produciéndose así una diferencia significativa. Por último, en la evaluación final la calificación incrementa ligeramente, rozando casi la calificación de notable. Luego, entre el *pre-test* y la prueba final se observa claramente

que existe una diferencia significativa de 2.46, lo cual implica que el componente gramática en el grupo C no ha mejorado en absoluto, tras haber finalizado la experimentación.

En cuanto al grupo E, la calificación del *pre-test* es 8.83. A continuación, la calificación asciende a 8.99 en la primera evaluación sin una diferencia significativa. En la segunda evaluación, la calificación del componente *gramática* desciende a 7.71, habiendo pues una diferencia significativa con respecto al primer trimestre. La calificación de la tercera evaluación asciende ligeramente a 7.79. En la evaluación final, la calificación del componente *gramática* vuelve a ascender a 8.51 no siendo una diferencia significativa con respecto al tercer trimestre. Si comparamos ambos grupos, podemos observar que, mientras no hay diferencia significativa entre ambos grupos en el *pre-test*, sí existe una diferencia significativa entre ambos grupos en la prueba final, habiendo una diferencia de 1.8 y, por tanto, la calificación final en el grupo E es superior al grupo C, tal como se esperaba. Esto indica que el grupo E posee un mejor nivel con respecto al uso de la gramática que el grupo C.

En la gráfica 5.5, se pueden observar los resultados obtenidos del componente *vocabulario* durante el desarrollo de la experimentación en ambos grupos.



Gráfica 5.5. Evolución de las calificaciones entre grupos en el componente *vocabulario*

### *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Con respecto al componente *vocabulario* en el grupo C, en el *pre-test* la calificación es 9.38. A continuación, la calificación de la evaluación primera desciende significativamente a 7.61 con respecto al *pre-test*. La calificación de la segunda evaluación desciende nuevamente a 7.25, no implicando pues una diferencia significativa. En cuanto a la tercera evaluación, la calificación de dicho componente desciende ligeramente a 6.75. Finalmente, en la evaluación final, la calificación desciende a 6.16 habiendo así una diferencia significativa estadísticamente. Con respecto al *pre-test*, se observa claramente que existe una diferencia significativa de 3.22 habiendo empeorado la calificación del componente *vocabulario* en la prueba final.

En cuanto al grupo E, la calificación del *pre-test* es 8.95. Luego, la calificación del primer trimestre desciende ligeramente a 8.88. En la segunda evaluación, la calificación del componente *vocabulario* desciende de nuevo a 7.96, no existiendo pues una diferencia significativa con respecto a la primera evaluación. La calificación de la tercera evaluación asciende ligeramente a 8.08 y, por último, en la evaluación final la calificación asciende a 8.72. En consecuencia, se puede afirmar que no hay diferencias realmente significativas durante la experimentación con respecto al componente *vocabulario* en el grupo E. Si comparamos ambos grupos, cabe subrayar que, mientras no hay diferencia significativa en el *pre-test* entre ambos grupos, sí se atisba una diferencia significativa de 2.56 entre el grupo E y el grupo C, siendo la calificación del grupo E notablemente mejor. Ello indica nuevamente que se está cumpliendo los resultados esperados con respecto al componente *vocabulario*. Del mismo modo que sucede en el componente *gramática*, tal como se ha explicado anteriormente.

#### *5.2.4.4. Evolución de las calificaciones en el componente ortografía*

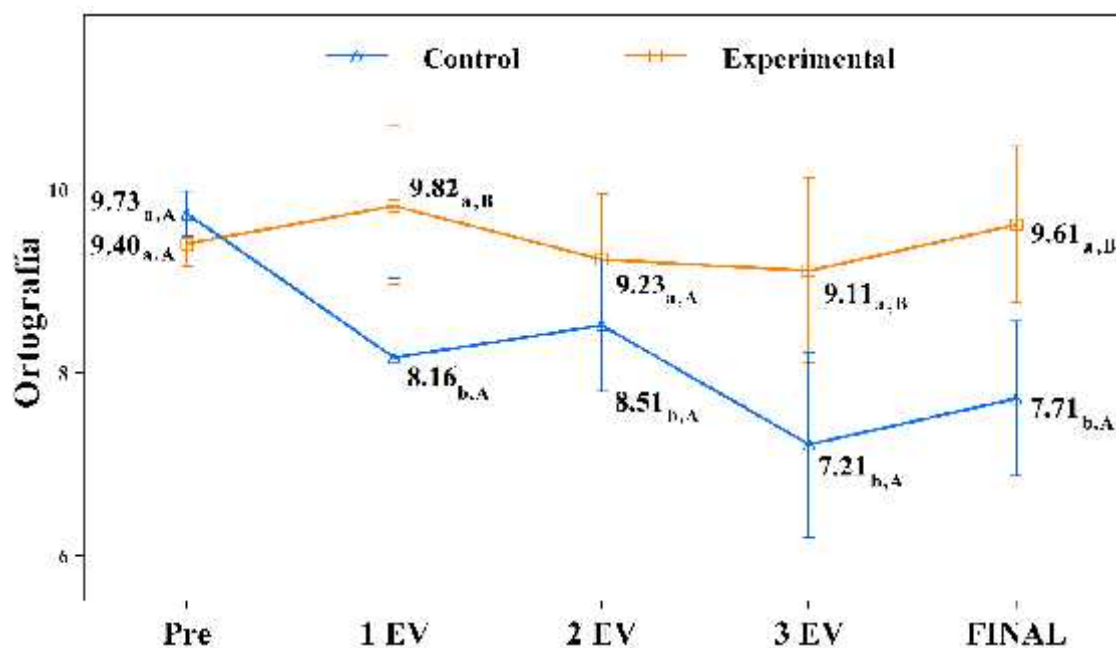
El resultado del análisis de los factores intra-sujeto para las calificaciones obtenidas en la variable *ortografía* se muestra en la Tabla 5.5.

	Medida					Efectos intra sujetos	
	Pre Media (DT)	1 EV Media (DT)	2 EV Media (DT)	3 EV Media (DT)	FINAL Media (DT)	Tiempo F(g.l.); p-valor (eta <sup>2</sup> )	Grupo*Tiempo F(g.l.); p-valor (eta <sup>2</sup> )
<b>Ortografía</b>						$F(2,2;43,9) = 3,45$ ; $p = 0,040$ (0,095)	$F(2,2;43,9) = 3,71$ ; $p = 0,033$ (0,099)
Control	9,73 (0,9)	8,15 (4,0)	8,50 (3,1)	7,20 (4,6)	7,71 (3,9)		
Experimental	9,40 (0,8)	9,82 (0,3)	9,23 (1,3)	9,11 (1,1)	9,61 (0,7)		
Total	9,56 (0,8)	8,99 (2,9)	8,87 (2,4)	8,16 (3,4)	8,66 (2,9)		

Tabla 5.5. MLG: Medias (DT) y contrastes estadísticos entre grupos en ortografía

En esta tabla se observa que el efecto *tiempo* resultó significativo, lo que indica que las calificaciones en *ortografía* disminuyeron significativamente entre las evaluaciones, independientemente del grupo posiblemente dado que no se ha recompensado la producción a la corrección. Sin embargo, sí hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, lo cual nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los alumnos, dependiendo del grupo (Gráfico 5.6).

A continuación, se analiza el componente *ortografía* con el objetivo de verificar si, en la presente experimentación, los alumnos de ambos grupos mejoraron su calificación tras haber finalizado el experimento.



Gráfica 5.6. Evolución de las calificaciones entre grupos en ortografía



### *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

En cuanto al componente *ortografía*, en el grupo C la calificación del *pre-test* es 9.73. Luego, en la primera evaluación la calificación desciende significativamente a 8.16. La calificación de la segunda evaluación asciende ligeramente a 8.51 no habiendo pues diferencia significativa. En la tercera evaluación, la calificación desciende nuevamente a 7.21 y, por tanto, sin una diferencia significativa. Por último, en la evaluación final, la calificación asciende ligeramente a 7.71. Con respecto al *pre-test*, sí hubo una diferencia significativa de 2.02 siendo la calificación de la prueba final notablemente peor.

En lo que concierne al grupo E, la calificación del *pre-test* es 9.40. Luego, en la primera evaluación la calificación asciende ligeramente a 9.82. La calificación de la segunda evaluación desciende a 9.23 y, por tanto, no existe diferencia significativa con respecto al primer trimestre. En cuanto a la calificación del tercer trimestre, ésta es 9.11 para, finalmente, terminar con la evaluación final, cuya calificación es 9.61. Como se puede observar en esta gráfica, no ha habido diferencias realmente significativas durante toda la experimentación con respecto al componente *ortografía* en el grupo E. Del mismo modo, tampoco se producen diferencias significativas en el grupo C durante toda la experimentación. Sin embargo, durante toda la experimentación, las calificaciones obtenidas por los alumnos del grupo E fueron significativamente superiores con respecto a los alumnos del grupo C mientras que, en el *pre-test*, no se observó diferencia significativa.

5.2.5. Valoración del programa de intervención en las variables del bloque de proceso  
Con el objetivo de determinar el efecto que tienen sobre las variables dependientes, en este caso en particular, las variables correspondientes al bloque de proceso, se realizaron las pruebas ANOVA de los dos factores (intra-sujeto e inter-sujeto) con medidas repetidas en cada una de ellos. El factor intra-sujeto se refiere al tiempo \* evaluación y el factor inter-sujeto se concibe como el grupo de participantes en la experimentación, bien el grupo C bien el grupo E, encontrándose también la interacción de éstos (Tratamiento x Tiempo). Los resultados de los componentes que se incluyen en la variable proceso se muestran en la Tabla 5.6.

Primero, se verificó el supuesto de esfericidad, para lo que se realizó la prueba de Mauchly. En la Tabla 5.6 se muestran los resultados, en la que se observa que la esfericidad no es asumible en ninguna de las variables por lo que, con el fin de

establecer el grado de desviación de la esfericidad, se obtuvo el estimador de de Greenhouse-Geisser. Se considera que se cumple el supuesto de esfericidad cuando  $\epsilon$  toma un valor mayor que 0,75. En todas las variables se obtienen valores mayores a 0,75, por lo que el ANOVA puede considerarse robusto aplicando la corrección de Greenhouse-Geisser para la estimación de F.

<b>Variable</b>	<b>W de Mauchly</b>	<b>Aprox. <math>\chi^2(9)</math></b>	<b>p-valor</b>	<b>Estimación de <math>\epsilon</math> Greenhouse-Geisser</b>
<b>Total</b>	0,356	19,349	0,002	0,789
<b>Tema</b>	0,158	34,551	<0,001	0,758
<b>Lluvia ideas</b>	0,692	6,885	0,023	0,809
<b>Preescritura</b>	0,518	12,31	0,031	0,814
<b>Borrador</b>	0,449	15,011	0,01	0,775
<b>Revisión</b>	0,631	8,62	0,026	0,813
<b>Versión final</b>	0,473	14,026	0,016	0,766
<b>Compartir</b>	NR			

NR: no realizable (valores constantes en un grupo)

Tabla 5.6. Prueba esfericidad de Mauchly

En la Tabla 5.7 se muestra el resultado del análisis de los factores intra-sujeto para las calificaciones obtenidas en el bloque de proceso.

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque  
AICLE...*

	<b>Medida</b>				<b>Efectos intra sujetos</b>	
	<b>1 EV</b>	<b>2 EV</b>	<b>3 EV</b>	<b>FINAL</b>	<b>Tiempo</b>	<b>Grupo*Tiempo</b>
	<i>Media (DT)</i>	<i>Media (DT)</i>	<i>Media (DT)</i>	<i>Media (DT)</i>	<i>F(g.l.); p-valor (eta<sup>2</sup>)</i>	<i>F(g.l.); p-valor (eta<sup>2</sup>)</i>
<b>TEMA</b>					F(2,0;39,1) = 0,81; p = 0,450 (0,039)	F(2,0;39,1) = 3,99; p = 0,027 (0,140)
Control	6,91 (4,5)	9,09 (3,0)	7,27 (4,7)	7,64 (4,2)		
Experimental	10,00 (0,0)	9,32 (1,2)	10,00 (0,0)	10,00 (0,0)		
Total	8,45 (3,5)	9,20 (2,3)	8,64 (3,5)	8,82 (3,1)		
<b>LLUVIA IDEAS</b>					F(2,5;50,9) = 16,97; p < 0,001 (0,459)	F(2,5;50,9) = 3,27; p = 0,046 (0,178)
Control	6,34 (3,5)	1,55 (3,4)	2,59 (3,9)	3,91 (4,0)		
Experimental	6,43 (2,5)	0,45 (1,5)	4,64 (3,3)	5,48 (1,4)		
Total	6,38 (3,0)	1,00 (2,7)	3,61 (3,6)	4,69 (3,0)		
<b>PRE- ESCRITURA</b>					F(2,1;41,8) = 14,03; p < 0,001 (0,412)	F(2,1;41,8) = 0,68; p = 0,518 (0,033)
Control	6,34 (3,7)	1,75 (3,9)	4,82 (4,5)	4,73 (2,6)		
Experimental	5,89 (2,1)	1,25 (2,2)	5,50 (2,4)	5,38 (1,0)		
Total	6,12 (3,0)	1,50 (3,1)	5,16 (3,5)	5,05 (2,0)		
<b>BORRADOR</b>					F(1,9;38,9) = 0,45; p = 0,634 (0,022)	F(1,9;38,9) = 6,16; p = 0,005 (0,236)
Control	7,12 (4,0)	7,20 (3,2)	5,59 (4,2)	5,46 (2,8)		
Experimental	4,41 (1,3)	5,64 (3,2)	6,60 (1,5)	7,06 (1,0)		
Total	5,77 (3,2)	6,42 (3,2)	6,10 (3,1)	6,26 (2,2)		
<b>REVISIÓN</b>					F(2,4;47,3) = 0,72; p = 0,514 (0,035)	F(2,4;47,3) = 4,21; p = 0,021 (0,155)
Control	6,40 (4,5)	6,45 (4,6)	5,18 (4,5)	5,07 (2,9)		
Experimental	6,43 (2,1)	7,24 (2,0)	6,61 (2,1)	7,37 (1,3)		
Total	6,41 (3,5)	6,85 (3,5)	5,90 (3,5)	6,22 (2,5)		
<b>VERSIÓN FINAL</b>					F(2,0;39,4) = 2,61; p = 0,087 (0,115)	F(2,0;39,4) = 3,82; p = 0,031 (0,160)
Control	7,19 (4,0)	6,86 (4,0)	6,11 (4,2)	5,69 (3,3)		
Experimental	7,13 (1,7)	7,82 (1,7)	6,15 (1,8)	8,45 (1,5)		
Total	7,16 (3,0)	7,34 (3,1)	6,13 (3,1)	7,07 (2,9)		
<b>COMPARTIR</b>					F(1,6;31,4) = 1,67; p = 0,208 (0,077)	F(1,6;31,4) = 1,67; p = 0,208 (0,077)
Control	8,18 (4,0)	9,09 (3,0)	7,87 (4,7)	7,87 (4,7)		
Experimental	10,00 (0,0)	10,00 (0,0)	10,00 (0,0)	10,00 (0,0)		
Total	9,09 (2,9)	9,55 (2,1)	8,64 (3,5)	8,64 (3,5)		
<b>TOTAL</b>					F(2,1;42,8) = 3,12; p = 0,051 (0,135)	F(2,1;42,8) = 3,89; p = 0,026 (0,163)
Control	6,93 (3,7)	6,00 (2,8)	5,55 (3,9)	5,68 (3,2)		
Experimental	7,10 (1,0)	5,96 (0,8)	7,06 (0,7)	7,71 (0,6)		
Total	7,01 (2,6)	5,98 (2,0)	6,30 (2,9)	6,69 (2,5)		

Tabla 5.7. Resultado del análisis de los factores intra-sujeto

En esta tabla se observan dos cuestiones: por una parte, el efecto *tiempo* resultó significativo durante la experimentación, implicando que la calificación total de la variable de proceso se modificara notablemente entre las diversas evaluaciones, independientemente del grupo; por otra parte, hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, lo que nos indica que el paso del tiempo influyó de forma distinta en los alumnos, en función del grupo. En concreto, en el grupo C en cualquier componente, de los que consta la variable *proceso*, se observó una disminución paulatina de la nota, siendo las diferencias estadísticamente significativas entre el *pre-test* y el resto de evaluaciones, mientras que entre las evaluaciones y la nota final la disminución no fue significativa. En el grupo E las calificaciones fueron cambiando a lo largo de las evaluaciones, aunque sin diferencias estadísticamente significativas.

En la primera y tercera evaluación las calificaciones conseguidas por los alumnos del grupo E fueron significativamente superiores con respecto a los alumnos del grupo C mientras que en la segunda evaluación no se observó diferencia significativa. Por último, la calificación final obtenida en la variable del *proceso* de los alumnos del grupo experimental fue significativamente superior con respecto a los alumnos del grupo C.

A continuación, se explica cada componente de la subvariable proceso, al tiempo que también se comparan los resultados entre el grupo E y el grupo C, con el objetivo de determinar si, al finalizar la experimentación, pudo haber alguna mejora en alguno de los dos grupos. En cuanto al componente *tema* en el grupo E, cabe subrayar que no existe diferencia significativa porque las calificaciones no cambian durante toda la experimentación, obteniendo la media de 10 en cada evaluación. Con respecto al grupo C, sí existen diferencias significativas durante el desarrollo del experimento de este modo. En la segunda evaluación se puede ver un incremento notable con respecto a la primera evaluación, obteniendo la media de 9.09. En la tercera evaluación, hay un notable descenso de la media en 7.27 y, finalmente, un ligero aumento y, por tanto, no significativo en la evaluación final de 7.64. Luego, entre el grupo E el grupo C hay claramente diferencias significativas, siendo superior la calificación del grupo E.

Con respecto al componente *lluvia de ideas*, en el grupo E se producen cambios significativos durante la experimentación. En la primera evaluación, la calificación

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

media correspondiente es 6.43. Esta media desciende notablemente a 0.45 en la segunda evaluación y, por tanto, se observa claramente diferencias significativas estadísticamente. En la tercera evaluación, la calificación total del componente *lluvia de ideas* asciende a 4.64, existiendo pues diferencias significativas con respecto a la calificación del segundo trimestre, aunque no alcanza el aprobado. Finalmente, en cuanto a la evaluación final, la calificación media de este componente asciende a 5.48 y, por tanto, consiguiendo un aprobado justo, si bien no existe diferencias significativas con respecto a la tercera evaluación. En lo que respecta al grupo C, se atisba claramente un notable descenso en la segunda, tercera y evaluación final con respecto a la primera evaluación. La calificación media de la primera evaluación en el componente *lluvia de ideas* es 6.34. A continuación, desciende notablemente a 1.55 en el segundo trimestre, habiendo pues diferencias significativas. En la tercera evaluación la calificación media del componente *lluvia de ideas* asciende a 2.59, habiendo diferencia de 1.04 entre la segunda evaluación y la tercera evaluación. Por último, la calificación total de la evaluación final asciende a 3.91 y, por tanto, se aprecia claramente diferencias significativas con respecto a la segunda y tercera evaluación. Con respecto a la primera evaluación, se aprecian de forma más clara que hay diferencias realmente significativas, lo cual implica un enorme empeoramiento en el componente *lluvia de ideas*. En ambos casos, tanto con el grupo E como con el grupo C, se puede observar que el componente *lluvia de ideas* empeora notablemente al final de la experimentación debido, por una parte, a una ausencia de hábito por parte del alumnado de educación secundaria obligatoria, con independencia del grupo, en llevar a cabo una lluvia de ideas como paso previo a la producción escrita y, por la otra, hubo un problema de coordinación a este respecto entre el experto en geografía en lengua inglesa y el profesor-investigador, autor de esta tesis. Si comparamos, finalmente, ambos grupos, se observan diferencias significativas en la evaluación final entre el grupo C y el grupo E, de nuevo siendo la calificación más alta la del grupo E.

En lo que concierne al componente *pre-escritura*, por una parte, el efecto tiempo implica un efecto significativo durante la experimentación y, por la otra, el efecto grupo \* tiempo no supone un efecto significativo. Con respecto al grupo E, la calificación de la primera evaluación es 5.89. En la segunda evaluación, la calificación del componente *pre-escritura* desciende sustancialmente, obteniendo la calificación total de 1.25 habiendo pues diferencias significativas estadísticamente. La calificación del tercer

trimestre incrementa a 5.50 y, por tanto, surgen diferencias significativas con respecto al segundo trimestre. En la evaluación final, la calificación del mencionado componente desciende ligeramente y, por tanto, sin cambios significativos, a 5.38. En lo concerniente al grupo C, la calificación de la primera evaluación es 6.34 para, a continuación, descender notablemente en la segunda evaluación obteniendo la calificación total de 1.75. Luego, en la tercera evaluación la calificación asciende sustancialmente y, por tanto, con diferencias significativas obteniendo la calificación de 4.82, no logrando pues el aprobado. Por último, en la evaluación final, hay un ligero descenso con respecto al tercer trimestre, consiguiendo la calificación de 4.73. Nuevamente se puede observar diferencias significativas en la evaluación final entre ambos grupos siendo, como era de esperar, mejor los resultados del grupo E.

En lo relativo al componente *borrador*, en el grupo E hay una diferencia significativa entre la evaluación primera y la evaluación final, siendo mejor resultado la calificación de la evaluación final. En la primera evaluación, la calificación del componente *borrador* en el grupo E es 4.41. Luego la calificación de la segunda evaluación asciende a 5.64, habiendo así una diferencia significativa entre ambos trimestres. Respecto a la calificación de la tercera evaluación, ésta asciende a 6.60 y, por tanto, con una mejora significativa. Finalmente, en cuanto a la calificación de la evaluación final, ésta asciende a 7.06. En cuanto al grupo C, la calificación inicial en el componente *borrador* es 7.12. A continuación, en la segunda evaluación la calificación asciende ligeramente y, por tanto, no significativamente a 7.20. En la tercera evaluación, la calificación de dicho componente desciende significativamente a 5.59 y, finalmente, la calificación de la prueba final desciende a 5.46, implicando con ello que existe una diferencia significativa bastante sustancial con respecto a la evaluación primera. Estas diferencias de calificaciones, tanto en el grupo E como en el grupo C, se podrían deber a que los alumnos cambian el interés foco en las diversas actividades de expresión escrita. A continuación, si se comparan ambos grupos, de nuevo se puede observar claramente que hay una diferencia significativa relevante de 1.6 entre ambos grupos en la calificación de la evaluación final, lo cual indica que, del mismo modo que sucede en otros componentes de la subvariable *proceso*, la calificación en el grupo E es superior a la calificación del grupo C.

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Con respecto al componente *revisión*, en el grupo E sí hay una diferencia significativa relevante entre la primera evaluación y la evaluación final. La calificación de la evaluación primera es 6.43. Luego, en la segunda evaluación la calificación asciende significativamente a 7.24. A continuación, en la tercera evaluación la calificación desciende a 6.61, siendo pues una diferencia significativa con respecto a la segunda evaluación. Por último, en el trimestre último la calificación final vuelve a ascender a 7.37, siendo una diferencia significativa. En el grupo C la calificación de la primera evaluación en dicho componente es 6.40 para ascender ligeramente a 6.45 en el segundo trimestre. Sin embargo, en el tercer trimestre la calificación desciende significativamente a 5.18 y luego disminuye a 5.07 en la evaluación final. Por tanto, comparando ambos grupos, se puede observar que existe una diferencia significativa relevante en las calificaciones correspondientes a la evaluación final, lo cual muestra que los resultados del grupo E son superiores a los del grupo C.

En cuanto al componente *versión final*, en el grupo E la calificación de la primera evaluación es 7.13. En la segunda evaluación, la calificación asciende ligeramente y, por tanto, no se trata de una diferencia significativa, a 7.82. En la tercera evaluación, la calificación de dicho componente disminuye significativamente a 6.15 y, por último, en la evaluación final la calificación vuelve a aumentar a 8.45 existiendo, por tanto, una diferencia significativa con respecto a la evaluación primera. En lo relativo al grupo C, la calificación de la primera evaluación es 7.19. En la segunda evaluación, la calificación desciende a 6.86, no siendo una diferencia significativa con respecto a la primera evaluación. La calificación de la tercera evaluación disminuye a 6.11 y, por último, en la evaluación final la calificación desciende a 5.69, implicando con ello una diferencia significativa bastante notable con respecto a la calificación de la primera evaluación. En lo que concierne a la evaluación final de ambos grupos, de nuevo se repite la situación en la que la calificación final del grupo E es superior a la calificación final del grupo C.

Con respecto al componente *compartir*, en el grupo E la calificación es 10 en todas las evaluaciones y, por tanto, no existe diferencias significativas estadísticamente y tampoco hay efecto alguno significativo en el tiempo. En el grupo C la calificación de la primera evaluación es 8.18. En la segunda evaluación la calificación asciende a 9.09 habiendo pues diferencia significativa. La calificación de la tercera evaluación

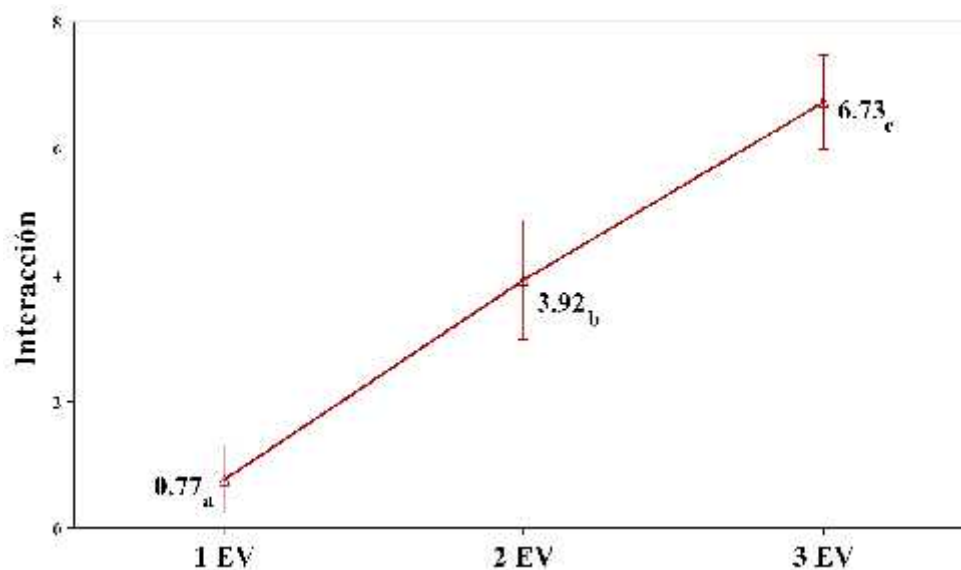
desciende notablemente a 7.87 habiendo, por tanto, una notable diferencia significativa estadísticamente. Finalmente, la calificación de la evaluación final es 7.87, lo cual indica que no hay diferencia significativa con respecto a la tercera evaluación. Con respecto a la primera evaluación, hay muy poca diferencia, 0.30, siendo más baja la calificación de la evaluación final. Se repite la situación en la que la calificación final del grupo E es notablemente superior a la calificación final del grupo C.

Por último, resulta también relevante comentar la calificación total de la subvariable *proceso*. En el grupo E, la calificación de la primera evaluación es 7.10. En la segunda evaluación, la calificación desciende significativamente a 5.96. La calificación de la tercera evaluación asciende a 7.07, siendo pues una diferencia significativa con respecto a la segunda evaluación. En lo relativo a la evaluación final, su calificación asciende ligeramente a 7.71. Por tanto, se puede afirmar que entre la primera evaluación y la evaluación final no hay diferencia significativa estadísticamente. En el grupo C, la calificación total de la primera evaluación es 6.93. A continuación, la calificación de la segunda evaluación disminuye ligeramente a 6 no habiendo diferencia significativa. En la tercera evaluación, la calificación desciende a 5.55 y pues existe diferencia significativa con respecto a la segunda evaluación. Finalmente, en la evaluación final, la calificación total de la subvariable *proceso* asciende ligeramente a 5.68. No obstante, comparando las calificaciones totales de dicha subvariable, existe una diferencia significativa notable entre ambos grupos, siendo la calificación total del grupo E superior a la calificación total del grupo C. Esto indica que se cumplen los resultados esperados en lo que concierne a la misma para con respecto a la presente experimentación de esta tesis de doctorado.

#### 5.2.6. Valoración del programa de intervención en la variable de interacción

En cuanto a la subvariable de *interacción*, se realizó un modelo ANOVA de medidas repetidas con el objetivo de evaluar la evolución de las calificaciones de los alumnos del grupo experimental durante las evaluaciones, dado que únicamente estos alumnos realizaron las tareas de interacción escrita en el *Blogging*. Los resultados evidenciaron que las calificaciones incrementaron significativamente de una evaluación para la siguiente ( $F(2,20) = 27,48, p < 0,001$ ). En la gráfica 5.7 se observa la evolución de las calificaciones.





Gráfica 5.7. Evolución de la calificación en interacción

Si analizamos esta gráfica según la corrección de Bonferroni (1936), se puede observar claramente que existe una diferencia significativa sustancial durante toda la experimentación con respecto a las tres actividades de interacción escrita en el *Blogging*. La calificación de la primera evaluación es 0.77 sobre 10. Este tipo de actividad de interacción escrita en el *blogging* es nueva para los alumnos y, aunque se les explicó previamente como realizar esta tarea, los alumnos básicamente no participaron en esta actividad de interacción escrita en el primer trimestre. A continuación, en la segunda evaluación la calificación asciende de forma notable y, por tanto, con una diferencia significativa casi rozando la calificación de 4, y por tanto no alcanza el aprobado. Por último, en la tercera evaluación, la calificación correspondiente asciende notablemente a 6.73, surgiendo pues una diferencia significativa con respecto a las dos evaluaciones anteriores. En consecuencia, la actividad de interacción escrita mediante el *Blogging* mejora significativamente hacia el final de la experimentación.

#### 5.2.7. Conclusiones al estudio cuantitativo

A continuación, en este apartado, se procede a realizar un breve resumen en torno a los resultados aportados en el estudio cuantitativo. En primer lugar, se consideró conveniente recordar que el instrumento empleado para recopilar los datos cuantitativos relacionados con producción escrita consistió en las diversas tareas de producción escrita, particularmente, mediante el *Blogging* para el grupo E y a través de la herramienta *Google Docs* en el grupo C para, a continuación, realizar un esquema que

ilustra de forma visual los dos tipos de variables de esta investigación: independiente y dependiente siendo, por una parte, la variable independiente la intervención didáctica mediante el *Blogging*, implicando pues interacción por parte del alumnado participante en el grupo experimental; mientras, por la otra, la variable dependiente consta de la producción escrita. Esta variable dependiente está constituida, en esta presente experimentación, por dos subvariables: *producto* y *proceso* en cuanto al grupo C, y en lo concerniente al grupo E, se distinguen tres subvariables: *producto*, *proceso* e *interacción*.

En segundo lugar, se realizó, por una parte, una valoración del programa de intervención en las variables del bloque de producto y, por la otra, una valoración del programa de intervención en las variables del bloque de proceso para, por último, valorar el programa de intervención en la variable de interacción. A continuación, se recogen de forma sintetizada algunos resultados aquí analizados que podrían resultar de interés para esta investigación.

En lo concerniente con la variable de producto, se analizaron los diferentes componentes (*contenido*, *organización*, *gramática*, *vocabulario* y *ortografía*) estructurados en tres bloques claramente diferenciados, que se denominaron *estructura del texto* (*contenido* y *organización*), *uso de la lengua* (*gramática* y *vocabulario*) y *ortografía*. En cuanto a la subvariable *estructura del texto*, se puede observar que, tanto con el componente *contenido* como con el componente *organización*, existen diferencias significativas en términos estadísticos entre el grupo C y el grupo E siendo, en todo momento, superiores las calificaciones del grupo E, lo cual implica una notable mejora por parte del grupo E con respecto a la subvariable *estructura del texto*, en contraste con el grupo C, cuyas calificaciones empeoran sustancialmente.

Con respecto a la subvariable *uso de la lengua* y, para ser más específicos, con el componente *gramática*, se puede observar claramente que, comparando grupo C y grupo E, sí hay diferencias significativas en la evaluación final entre ambos grupos, siendo superior la calificación del componente *gramática* en el grupo E (8.81) mientras en el grupo C la calificación roza el notable, aunque cabe subrayar que no existe diferencia significativa entre C y E en la prueba inicial. En cuanto al componente *vocabulario*, si comparamos grupo C y grupo E, resulta interesante observar que sí

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

existen diferencias significativas, al término de la experimentación, entre ambos grupos, siendo la calificación del grupo E (8.72) y, por tanto, superior al grupo C (6.16), siendo obviamente mejor los resultados del grupo E.

Por último, en cuanto al componente *ortografía*, si bien no existen diferencias significativas entre ambos grupos en la prueba inicial (C, 9.73 y E, 9.40), en la prueba final de curso sí existieron diferencias significativas ingentes estadísticas entre C (7.71) y E (9.61), repitiéndose pues misma situación que en el resto de componentes correspondientes a la variable de producto. Es decir, en los diversos componentes de la variable producto se puede observar que los resultados en el grupo E son totalmente satisfactorios mientras en el grupo C los resultados empeoran notablemente con respecto al grupo E.

En lo relativo con la variable de proceso, se analizaron los diferentes componentes (*tema, lluvia de ideas, pre-escritura, borrador, revisión, versión final, compartir*). Con respecto al componente *tema*, existen claramente diferencias significativas entre ambos grupos, siendo los resultados superiores en E (10) con respecto al grupo C (7.64). En cuanto al componente *lluvia de ideas*, se pueden ver diferencias significativas en términos estadísticos entre el grupo E (5.48) y el grupo C (3.91), siendo superiores los resultados del grupo E. En relación al componente *pre-escritura*, hay diferencias sustancialmente significativas entre el grupo E (5.38) y el grupo C (4.73), no pudiendo pues aprobar en este componente los alumnos del grupo C. En cuanto al componente *borrador*, de nuevo se observan diferencias significativas entre el grupo E (7.06) y el grupo C (5.46), repitiendo pues misma situación que componentes anteriores. Con respecto al componente *revisión*, también existen diferencias significativas entre el grupo E (7.37) y el grupo C (5.07) en la evaluación final, sugiriendo nuevamente que los resultados del grupo E son mejores. En lo que respecta al componente *versión final*, se observan diferencias significativas entre el grupo E (8.45) y el grupo C (5.69) indicando que, obviamente, los resultados del grupo E son mejores. Finalmente, en cuanto al componente *compartir*, la calificación media total en el grupo E es 10 mientras en el grupo C la calificación final es 7.87 y, por tanto, existen diferencias significativas entre ambos grupos siendo la calificación total del grupo E superiores al grupo C. Resumiendo, se podría pues a partir de los resultados, tanto de la variable

producto como la variable proceso, que los alumnos participantes en el grupo E experimentan un aprendizaje más significativo que el alumnado del grupo C.

En tercer lugar, se valoró también el programa de intervención en la variable de *interacción* con el objetivo último de determinar si los alumnos del grupo E mejoraron su nivel de competencia escrita en lengua inglesa en el área de la Geografía a través de las diversas tareas de interacción escrita mediante el *Blogging*. Los resultados analizados anteriormente indican que sí hubo una mejora sustancial al término de la experimentación obteniendo la calificación final de 6.73 en comparación a la primera tarea de interacción escrita en los blogs en la primera evaluación con la calificación de 0.77.

A modo de resumen, se realizó un análisis de los resultados cuantitativos obtenidos en las diversas actividades de expresión escrita tanto en el *blogging* como en *Google Docs* en lengua inglesa dentro de la asignatura de Geografía, correspondiente a los diferentes componentes aquí analizados, determinando que los resultados fueron, al finalizar la experimentación, superiores en los alumnos que participaron en modalidad experimental que en los alumnos participantes en modalidad control. Esto es indicativo de que se cumplieron las expectativas iniciales antes de dar comienzo con el experimento.

### **5.3. Discusión crítica**

En este apartado se debaten las respuestas dadas a las preguntas de investigación inicialmente establecidas en esta tesis, y se relacionan con resultados similares de anteriores investigaciones.

#### **5.3.1. Respuesta a las preguntas de investigación**

En primer lugar, se da respuesta al primer postulado de investigación presentado en la hipótesis central: la competencia en producción escrita en lengua inglesa dentro del área no lingüística de la Geografía en la Educación Secundaria Obligatoria de los estudiantes de inglés que aprenden por medio del *Blogging* y, por tanto, los alumnos participantes en la modalidad experimental, mejora con respecto a los alumnos participantes en la modalidad control en un ambiente de aprendizaje comunicativo basado en tareas.

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Para tal fin, se procede a justificar los diferentes resultados obtenidos durante la experimentación desde el modelo investigación-acción y, por tanto, considerando sólo los datos cuantitativos conseguidos durante todo el experimento educativo para, a continuación, corroborar mediante el proceso de la triangulación si la producción escrita en lengua inglesa en el enfoque AICLE mejoró o no, al final del experimento, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Se procede a justificar, a continuación, los diversos motivos por los cuales se obtuvieron los resultados tanto cuantitativos durante la experimentación. En lo concerniente a los datos cuantitativos, se van a razonar los resultados de los diversos componentes de los que constan las dos variables principales, siendo éstas el producto y el proceso, a las que se añade la variable interacción.

Con el fin de justificar los datos cuantitativos de esta tesis, se va a proceder en la misma línea que se analizaron los resultados para así darle coherencia a la investigación. Así pues, se razonan primero los resultados de las diversas variables del bloque producto y, a continuación, se exponen los posibles motivos por los que se obtienen los resultados correspondientes al bloque proceso, en todo momento, comparando el proceso durante los diversos momentos entre el grupo E y el grupo C. Finalmente, se justifican las razones por las cuales se obtienen los resultados de la variable *interacción*.

En cuanto a los resultados de las diversas variables del bloque producto, se procede, a continuación, con la justificación de los diferentes componentes de los que consta el producto, siendo éstos la estructura de la lengua, el uso de la lengua y la ortografía. No obstante, antes de justificar los resultados de estos componentes, se procede primero a razonar la evolución de las calificaciones totales, comparando así el grupo E con el grupo C.

Los resultados aquí analizados indican que el efecto *tiempo* resultó significativo, sugiriendo que la calificación del bloque *producto* fue modificada notablemente en las diferentes evaluaciones con independencia del grupo y, de forma paralela, sí hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, indicando pues que el paso del tiempo influyó de forma distinta en el alumnado en función del grupo. Con respecto al grupo E, los resultados en el bloque de producto evolucionaron positivamente al

término de la experimentación, mientras que, en cuanto al grupo C, las calificaciones descendieron paulatinamente durante el experimento, surgiendo diferencia significativa entre ambos grupos al finalizar el experimento. Esta diferencia significativa probablemente pudo estar motivada a causa de la poca motivación por parte del alumnado del grupo C durante todo el proceso, posiblemente a causa de la complejidad que podría implicar el uso de vocabulario especializado en el ámbito de la geografía, mientras posiblemente los alumnos del grupo E tuvieron mayor motivación, considerando la naturaleza de las diversas tareas de producción escrita en los blogs, siendo la motivación un aspecto clave durante toda la experimentación.

A continuación, se procede primero a justificar las diversas posibles razones por las que se obtuvieron los resultados de las diversas subvariables del bloque producto, siendo éstas, tal como se ha comentado anteriormente, la estructura del texto, el uso de la lengua y la ortografía. Para determinar si hubo mejora en la calidad de la producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en el área de Geografía se justifican estos resultados, comparando los datos cuantitativos de la variable producto entre el grupo C y el grupo E.

Se razonan primero los motivos por los que se obtienen los resultados de la subvariable *estructura del texto*, siendo el *contenido* y la *organización* sus principales componentes. Los datos obtenidos sugieren que el efecto tiempo fue significativo en ambos componentes, mostrando así un notable descenso del componente *contenido* al final del experimento y un sustancial incremento del componente *organización* al término de la experimentación. Tal como se puede observar en la Tabla 5.3, el componente *contenido* varía durante toda la experimentación tanto en el grupo C como en el E, hasta el punto de disminuir sustancialmente la media total del componente *contenido* entre la evaluación inicial y la evaluación final. Aunque el contenido de las tareas de producción escrita está determinado por el docente experto en la materia de geografía, no todos los alumnos cumplieron satisfactoriamente con respecto al componente *contenido* tanto en C como en E entre la evaluación inicial y la evaluación final, habiendo combinado diferentes contenidos en una misma actividad de producción escrita posiblemente debido a la poca comprensión por parte del alumnado en el momento de realizar las tareas expuestas. Esto pudo haber sido la causa de la diferencia de calificaciones del componente *contenido* en ambos grupos, siendo la media final del grupo C la más baja

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

con respecto a la media final del grupo E probablemente porque no comprendieron bien el objetivo de la actividad de producción escrita. Esta significativa disminución de la calificación de *organización* se debió a que el alumnado, en particular, del grupo C, no realizó las tareas de producción escrita acorde a lo que se requería. En cuanto al componente *organización*, cabe además subrayar que, al inicio del segundo trimestre, el profesor-investigador tuvo que dedicar un par de sesiones a ofrecer unas pautas en torno a cómo redactar un texto coherente y cohesionado para que así los alumnos tomaran conciencia de la importancia de llevar a cabo una buena organización del texto. Creemos que esto causó que la calificación del componente *contenido* mejorara notablemente al final de la experimentación.

En segundo lugar, se justifican los resultados de la subvariable *uso de la lengua*, la cual consta de los componentes *gramática* y *vocabulario*, correspondiente al variable *producto*. Los resultados que aparecen en la Tabla 5.4 señalan que, en lo concerniente a las calificaciones conseguidas en los componentes *gramática* y *vocabulario*, el efecto *tiempo* fue determinante, indicando que las calificaciones de estos componentes disminuyeron sustancialmente en los diferentes trimestres, sin tener en cuenta la naturaleza del grupo, sea experimental sea control. Esta disminución paulatina entre los diferentes trimestres, resultando en significativa en la calificación final, se pudo deber a la poca dedicación por parte del alumnado en la segunda y tercera evaluación, independientemente del grupo, posiblemente a causa de un exceso cúmulo de tareas extraescolares así como de exámenes y otras tareas de diversas materias de la educación secundaria obligatoria. En el grupo control, la disminución de los resultados fue significativa con respecto al grupo experimental, probablemente debido al nivel de exigencia durante la experimentación, considerando que los alumnos no parecieron estar familiarizados con el aprendizaje del inglés en el ámbito de la geografía mediante la tecnología.

También los datos indican que existió un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo en ambos componentes, sugiriendo pues que el transcurso del tiempo resultó fundamental en función del grupo. A modo de ejemplo, con respecto al grupo C se contempló una disminución paulatina de la calificación, habiendo diferencias significativas entre el primer trimestre y el resto de evaluaciones. Adicionalmente, la calificación final descendió notablemente con respecto a los tres trimestres. Resulta

curioso que la calificación final del grupo C en ambos componentes, así como en los dos anteriores, siempre es la que disminuye significativamente, mientras la calificación final del grupo E incrementa notablemente con respecto al resto del curso. Como se puede observar, la disminución del grupo C es excesiva en ambos componentes (*gramática* y *vocabulario*). El motivo de esta significativa disminución podría encontrarse, por una parte, al grado de complejidad de ciertas estructuras gramaticales así como de determinado vocabulario especializado en el área de geografía, a pesar de haber sido impartido previamente por el docente experto en lengua inglesa y, por la otra parte, se podría deber a la complejidad de las diversas tareas de producción escrita en lengua inglesa dentro del área de la Geografía por parte del alumnado participante en el grupo control, tal como afirmaron los alumnos en el momento de la entrevista grupal (sección 4.5.4).

De los resultados analizados anteriormente con respecto a los componentes *gramática* y *vocabulario*, se infiere la siguiente información: en lo relativo al componente *gramática*, en el grupo C la calificación desciende significativamente en el tercer trimestre con respecto al primer trimestre, si bien en la evaluación final hay una ligera mejora. No obstante, la *gramática* no evoluciona positivamente. Sin embargo, con respecto al grupo E, aunque surgen diferencias significativas entre el segundo trimestre y el tercero con respecto a la primera evaluación, en la calificación final del componente *gramática* se produce una significativa diferencia con respecto al grupo C, siendo superior la calificación final del grupo E. Esta diferencia significativa respecto al componente *gramática* se podría deber al grado de complejidad de las estructuras gramaticales propias del lenguaje especializado en el área de la Geografía por parte del grupo control, lo cual resulta curioso considerando que la elección del alumnado en la modalidad de grupo control y en grupo experimental fue realizada de forma aleatoria.

En cuanto al componente *vocabulario*, existe una diferencia significativa en el grupo C entre el primer trimestre y la calificación final, en la que el vocabulario desciende notablemente con respecto al resto del curso mientras, en lo concerniente al grupo E, si bien la calificación de la prueba inicial es notable alto, alcanzando casi el sobresaliente (9). Además, esta desciende de forma no significativa durante el curso: en el trimestre final la calificación de este componente, en comparación al grupo control, aumenta notablemente habiendo pues diferencias significativas entre el grupo experimental y el



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

grupo control, siendo la calificación del grupo experimental superior. Se puede pues afirmar, a partir de las calificaciones finales de la subvariable *uso de la lengua*, que existen diferencias significativas entre el grupo C y el grupo E, siendo las calificaciones del grupo E superiores. El motivo de estas diferencias significativas entre ambos grupos, por sentido común, se encuentra en el grado de complejidad de esta subvariable, *uso de la lengua*, especialmente en el grupo C.

La última subvariable a justificar, dentro del variable *producto*, es la ortografía. Los datos obtenidos indican que en el grupo C se producen diferencias significativas entre el primer trimestre y la calificación final, suponiendo descenso sustancial en la subvariable *ortografía*. En el grupo E no hubo diferencias significativas durante toda la experimentación, aunque se producen diferencias no significativas en los diferentes trimestres. En cualquier caso, la calificación de la evaluación final de la ortografía en el grupo E es superior a la calificación del grupo C en la misma evaluación. Resulta, de gran relevancia, destacar esta disminución significativa en el grupo C en el componente *ortografía* hacia el final de la experimentación, debiéndose a errores de ortografía presentes en formas verbales, y no tanto en la ortografía del vocabulario nuevo. Además, la diferencia entre el grupo C y el grupo E se pudo deber probablemente a que los alumnos del grupo E tuvieron mayor cuidado en la ortografía que el alumnado del grupo C, en especial con el vocabulario nuevo. Esta información se pudo constatar mediante la entrevista individual (sección 4.5.4) con el alumnado participante en la experimentación.

En definitiva, retomando la hipótesis central, se puede afirmar que sí hay diferencias significativas, a partir de los resultados obtenidos en las variables del bloque producto (estructura del texto, uso de la lengua y ortografía), entre el grupo E y el grupo C, siendo las calificaciones finales del grupo E en todo momento superiores a las calificaciones del grupo C. Por tanto, a la pregunta de investigación inicial en torno a si el uso del *blogging* puede mejorar la competencia en producción escrita en lengua inglesa dentro del área de la Geografía y, por tanto, en el enfoque AICLE, se puede responder que hubo un aprendizaje significativo en el grupo experimental con respecto al grupo control, cuyas calificaciones finales fueron en verdad lo esperado.

Habiendo justificado los resultados de las diferentes subvariables del bloque producto, a continuación, se procede a razonar los diversos motivos por los que se obtienen los resultados de las variables del bloque proceso. En la Tabla 5.7 aparecen los resultados del análisis de los factores intra-sujeto con respecto a las calificaciones conseguidas en el bloque del proceso. Los datos de esta tabla indican que el efecto *tiempo* fue determinante, sugiriendo así que la calificación del variable proceso varió entre las diferentes evaluaciones de forma significativa, sin consideración alguna con respecto al grupo.

También sugieren los resultados que hubo un efecto significativo de la interacción de grupo y tiempo, indicando pues que el transcurso del tiempo influyó en el alumnado acorde al grupo, bien C bien E. En el grupo C se atisbó una disminución paulatina de las diferentes calificaciones, no habiendo pues diferencia significativa entre las tres evaluaciones y la calificación final, si bien sí hubo diferencias significativas entre la prueba inicial y el resto de evaluaciones. En el grupo E las calificaciones se modificaron durante las diferentes evaluaciones sin diferencias estadísticamente significativas, siendo éstas superiores con respecto al grupo C.

Se procede, en segundo lugar, a justificar los resultados de los diferentes componentes del bloque proceso por separado, considerando incluso un razonamiento comparativo entre el grupo E y el grupo C. Con respecto al componente *tema*, en el grupo C se produce un significativo ligero entre el primer trimestre y la calificación final, si bien en la segunda evaluación se observa un incremento notable con respecto al primer trimestre para descender, a continuación, en la tercera evaluación y luego aumentar ligeramente en la calificación final. En el grupo E no hay diferencias significativas puesto que la calificación se mantiene en sobresaliente durante la experimentación. Estas diferencias significativas entre el grupo E y el grupo C en el componente *tema* se deben a que los alumnos del grupo E tuvieron bastante claro que el tema de la producción escrita venía dado previamente por el profesor, mientras en el grupo C algunos alumnos modificaron el tema a redactar o combinaron temas diversos en una misma producción escrita, implicando así que la calificación final del *tema* disminuyera notablemente.

En cuanto al componente *lluvia de ideas*, en el grupo E existen curiosamente diferencias significativas entre la calificación del primer trimestre (6.43) y la

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

calificación final (5.48), habiendo pues un ligero empeoramiento. En el grupo C se observa claramente diferencias significativas entre el primer trimestre (6.34) y la calificación final (3.91), existiendo así un notable empeoramiento si se compara con el grupo E. En ambos grupos surgen diferencias significativas en *lluvia de ideas* con empeoramiento ligero en el grupo E y empeoramiento sustancial en el grupo C, por la sencilla razón de que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria no tiene adquirido el hábito de realizar *lluvia de ideas* (en inglés, *brainstorming*) antes de proceder a la redacción de cualquier tipo de textos, a pesar de la insistencia por parte del docente en realizar la *lluvia de ideas*. Por ello, se hace necesaria una toma de conciencia a este respecto, con el fin de que los alumnos adolescentes entiendan la importancia de realizar una excelente *lluvia de ideas* como paso previo a la redacción de un texto.

En lo concerniente al componente *pre-escritura*, en el grupo E la calificación no alcanza el 6 en la primera evaluación y en la tercera evaluación, suspendiendo en la segunda evaluación. En consecuencia, la calificación final de *pre-escritura* supera el 5 muy justo. En el grupo C la calificación del componente *pre-escritura* no aprueba en la evaluación final debido a los resultados del segundo y tercer trimestre respectivamente. Aunque los resultados del grupo E siguen siendo superiores a los resultados del grupo C, en el componente *pre-escritura* se observan en ambos grupos unas calificaciones realmente bajas, lo cual evidencia la falta de hábito por parte del alumnado de Educación Secundaria en el ejercicio de la *pre-escritura* como fase fundamental de todo proceso de escritura.

Con respecto al componente *borrador*, en el grupo E sí hay diferencias significativas entre la primera evaluación y la evaluación final, siendo superior ésta última. Luego se entiende que los alumnos del grupo E comprendieron la necesidad e importancia de realizar un borrador de sus producciones escritas como paso previo y necesario para llegar al producto final. Sin embargo, en el grupo C existen diferencias significativas entre el primer trimestre y la calificación final con notable empeoramiento entre ambos. Debido al descenso significativo en la tercera evaluación, la calificación final desciende sustancialmente apenas logrando el 5, siendo pues la calificación del grupo E mejor que el grupo C. Los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y/o de Bachillerato no logran comprender la relevancia y utilidad de seguir un proceso de escritura como parte fundamental.

En cuanto al componente *revisión*, en el grupo E hay diferencias significativas entre la primera evaluación y la calificación final, siendo esta superior. En el grupo C también existen diferencias significativas con notable empeoramiento en la calificación final con respecto a la primera evaluación. Si comparamos ambos grupos, existen diferencias significativas en las calificaciones finales del componente *revisión*, siendo superiores las del grupo E. Estas diferencias sustanciales en el grupo control suceden básicamente porque los alumnos no realizan las revisiones correspondientes de las diferentes producciones escritas a partir de la retroalimentación proporcionada por el profesor. Sin embargo, los alumnos del grupo E sí supieron revisar las diferentes producciones escritas a partir de las correcciones oportunas.

En lo relativo al componente *versión final*, en el grupo E existen diferencias significativas entre la primera evaluación y la calificación final. En el grupo C también surgen diferencias significativas con notable empeoramiento en la evaluación final en comparación al resto de trimestres, repitiéndose pues similar situación que la mayoría de subvariables. Esto evidencia, por una parte, la falta de hábito por parte de un grupo de alumnos en lo que respecta a los diferentes pasos previos, propios del proceso de escritura, dado que no se les enseñó previamente en otros cursos de Educación Secundaria la necesidad y relevancia de tomar conciencia con respecto al proceso de escritura, siendo éste importante con respecto al producto final.

Por último, con respecto al componente *compartir*, en el grupo E no existen diferencias significativas dado que la calificación media es 10 durante la experimentación, no habiendo pues efecto significativo en el factor *tiempo*. En el grupo C sí hay diferencias significativas entre el primer trimestre y la calificación final, siendo ésta inferior. Esto se debió a que una gran parte de los alumnos del grupo C no compartieron la producción escrita, en su versión definitiva, en línea con el profesor- investigador y con el resto de compañeros.

Tras haber justificado los diferentes resultados de las variables del bloque proceso, se puede responder a la pregunta de investigación principal: a partir de estos resultados, sí hubo una mejoría sustancial en el grupo E con respecto a la competencia en producción escrita en lengua inglesa en la materia no lingüística de la Geografía mediante el *blogging*, mientras en el grupo C no surgió necesariamente un aprendizaje significativo.

## *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Esto se podría posiblemente deber, por una parte, a factores internos, tales como el nivel de exigencia de la materia de geografía en lengua inglesa que supuso en el alumnado, así como la metodología docente utilizada por parte del experto en geografía y, por otra parte, a factores externos, a saber, estrés del alumnado en las diversas materias, demasiadas actividades extraescolares, coincidencia con exámenes de otras materias más veces de las deseadas, etc.

Se ha podido observar, durante esta sección, que las diversas calificaciones totales del grupo C en las diversas variables correspondientes a *producto* y *proceso* han disminuido notablemente durante toda la experimentación hacia la evaluación final, en contraste a la evaluación inicial. A continuación, se razona de forma tentativa los posibles motivos por los que los resultados del grupo C han empeorado en la evaluación final. Si bien los alumnos fueron elegidos aleatoriamente, se da la circunstancia que los resultados negativos se repiten constantemente en el grupo C. Esta significativa disminución de las calificaciones del grupo C se pudo deber, por una parte, a factores internos, tales como la metodología docente posiblemente utilizada de forma diferente por los docentes de geografía y de lengua inglesa, no siendo conscientes de ello, la posible dificultad por parte de algunos alumnos del grupo C con respecto a la comprensión lectora en lengua inglesa mediante el área de la geografía y, por tanto, tratándose de un área no lingüística. El nivel de exigencia en cuanto al vocabulario especializado en el área de la geografía y en lo relativo a determinadas estructuras gramaticales propias del ámbito de estudio pudo ser otro posible motivo de carácter interno, por el cual los resultados del grupo C empeoraron hacia el final de la experimentación. Por otra parte, este empeoramiento del grupo C se pudo deber a factores externos, a saber, la poca motivación probablemente a causa de no poder participar en las tareas de interacción escrita en todo el proceso del *Blogging*, existiendo así un agravio comparativo con respecto al grupo E, quienes sí participaron en la realización de las diversas actividades de interacción escrita. Por estos motivos, se piensa que posiblemente los alumnos del grupo C no tuvieran nivel similar al grupo E con respecto a la lengua inglesa, aunque todos los alumnos participantes en la experimentación fueron elegidos de forma aleatoria.

En tercer lugar, se justifica los resultados obtenidos en la subvariable *interacción*. Los resultados mostrados en la gráfica 5.8 indican que existe una diferencia significativa

durante el experimento, superándose en la calificación final. Para la realización de esta interacción en el *blogging*, en el cual sólo participaron los alumnos del grupo E, el alumnado básicamente tenía que interactuar comentando en los posts que los compañeros previamente habían publicado. Se pudo constatar que, al principio del curso, en la primera evaluación los alumnos del grupo E desconocían por completo el procedimiento para interactuar en los correspondientes blogs aunque se les había explicado previamente, por lo que la calificación del primer trimestre no fue superada satisfactoriamente. Es importante insistir, en este punto, en que esta experimentación fue la primera oportunidad de aprendizaje significativo para todos los alumnos participantes, sin consideración del grupo (C o E) al que pertenecieron. Y, por tanto, no estaban familiarizados, en absoluto, con el uso del *Blogging* como herramienta independientemente de su uso. En el segundo trimestre los alumnos parecieron comprender algo la dinámica de la interacción en los blogs, característica propia de la Web 2.0, alcanzando casi la calificación de 4. El investigador-docente tuvo que dedicar, al menos, 2-3 sesiones de 45 minutos cada sesión en el aula de informática, a principios de Enero de 2018, para volver a explicarles cómo interactuar en los diferentes blogs publicando comentarios, opiniones, reacciones a la primera actividad de producción escrita realizada en el primer trimestre para, luego, poder hacer de forma autónoma en la actividad de interacción escrita correspondiente a la segunda tarea de producción escrita del segundo trimestre. En la tercera evaluación se produjo una interacción mediante el *blogging* satisfactoria con respecto al resto del curso, lo cual evidencia que el aprendizaje fue significativo y, por tanto, se puede afirmar que, a partir de los resultados obtenidos en esta subvariable *interacción*, el uso de los blogs ayuda a mejorar la competencia en producción escrita en lengua inglesa en el área de la Geografía especialmente con los alumnos correspondientes al grupo E. A este respecto, resulta verdaderamente bastante curioso la necesidad de dedicar varias sesiones para formarles y prepararles en el uso de la tecnología y, particularmente, con el *blogging* con el fin último de llevar a buen término la experimentación, si consideramos que los jóvenes adolescentes, en la actualidad, son nativos digitales y, concretamente, pertenecientes a la generación Z. Además, Pérez-Escoda et al. (2016) sostienen que los estudiantes pertenecientes a esta generación sienten gran atracción por la información visual a causa de su familiaridad con dispositivos digitales por lo que, en teoría, no debía ser necesario dedicar sesiones a formar a los alumnos participantes en la presente experimentación con respecto a un uso eficiente del *blogging*. El verdadero problema podría ser la poca

conciencia por parte de los diversos agentes de la comunidad educativa con respecto a la importancia de integrar la tecnología en el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos del siglo XXI.

La discusión aquí presentada se ha centrado en los resultados de tipo cuantitativo. A continuación, se relaciona la presente investigación de esta tesis de doctorado con resultados similares de anteriores investigaciones.

### 5.3.2. Relación con investigaciones contemporáneas

El objetivo de este apartado consiste en comparar los resultados conseguidos en esta investigación con los resultados de otras investigaciones contemporáneas redactadas por el autor-investigador de esta tesis así como con otras investigaciones de otros autores. Esta comparación se centra en la hipótesis de partida que gira en torno a si el *Blogging* ayuda a mejorar la competencia en producción escrita en lengua inglesa. A este respecto, cabe recordar, tal como se ha comentado en el apartado 3.1.4, que la presente tesis de doctorado ha servido como punto de partida para la publicación de un trabajo en torno al *blogging* como herramienta para fomentar la producción escrita en lengua inglesa en el enfoque AICLE. Montaner (*en prensa a*) se centra en el uso de los blogs como herramienta para la mejora de la competencia escrita en lengua inglesa mediante el análisis de los datos cualitativos. Si bien no existen aún relevantes publicaciones en torno a las TIC integradas en el AICLE en el contexto de la educación no universitaria, cabe destacar el trabajo de Hernández-Nanclares & Jiménez-Muñoz (2016) quienes se centran en el uso de la tecnología educativa en el enfoque AICLE en el contexto educativo universitario.

A continuación, se exponen de forma concisa investigaciones diversas llevadas a cabo por el autor de esta tesis con el único fin de contrastar con resultados de esta tesis. Primero, cabe destacar los trabajos de Montaner (2018a) y Montaner (2018c). Por una parte, Montaner (2018a) explora el uso de los blogs para fomentar la producción inglesa en 3º curso de ESO según los postulados del ABP mientras, por la otra, Montaner (2018c) analiza el *blogging* en 1º Bachillerato en un entorno de ABP. En el primer trabajo, el autor afirma que, a partir de los datos cuantitativos obtenidos, sí hubo un aprendizaje significativo. De igual modo que en esta tesis los resultados también mejoran teniendo en cuenta los datos cuantitativos y, en particular, en el grupo

experimental. Sin embargo, en el segundo artículo no surgió un aprendizaje significativo.

En segundo lugar, Montaner (2018b) explora el *blogging* y la herramienta *Google Docs* para fomentar la producción escrita en inglés en 4º curso de educación secundaria obligatoria mediante un análisis de los datos cuantitativos. El autor analiza los resultados cuantitativos tanto para el grupo C como para el grupo E. El autor concluye que, a partir de los datos obtenidos, en el grupo E sí hubo una mejora significativa de la producción escrita mediante el *Blogging* mientras, en el grupo control, mediante *Google Docs*, no hubo una mejora relevante. Si comparamos los resultados de Montaner (2018b) con esta tesis, resulta curioso que en ambas investigaciones surge una mejora significativa en el grupo E, mientras en el grupo C no se da esta mejora en la producción escrita en inglés en la educación secundaria obligatoria.

Tercero, cabe mencionar dos trabajos en torno al *Blogging* en la enseñanza del inglés para fines específicos. A este respecto, Montaner (2016), por una parte, analiza los blogs en la docencia del inglés técnico en la formación profesional desde la perspectiva de la investigación-acción. El autor determina que hubo mejoras relevantes en cuanto a la producción escrita en inglés en la formación profesional mientras, por la otra parte, Montaner (2017b) explora el *Blogging* mediante los datos cualitativos en la enseñanza del inglés técnico en la misma experimentación, concluyendo que los resultados no fueron satisfactorios en lo relativo a la producción escrita.

Se realiza, luego, un breve estudio de la cuestión de otros autores recientes con el objetivo de contrastar los resultados con los de esta tesis. Kuo, Belland & Kuo (2017) investigan la relación entre auto-eficacia, sentido de comunidad, aprendizaje colaborativo percibido y el aprendizaje percibido en un entorno tradicional mediante un enfoque mixto. En este trabajo, los resultados fueron positivos en todos los aspectos a excepción de la auto-eficacia del *blogging*. En contraste con estos resultados, en esta tesis sólo se ha analizado datos cuantitativos, a partir de los cuales se ha determinado que, al menos, en el grupo E, ha habido una notable mejora.

Por su parte, Özdemir & Aydin (2015) analizan el *blogging* como herramienta para incentivar la expresión escrita en inglés en el contexto de una escuela de idiomas en



Turquía. Los resultados indican que el *blogging per se* no ofrece un mejor rendimiento en términos de logro de la escritura, mientras la instrucción basada en el proceso de escritura afecta positivamente tanto en un entorno tradicional como en el *blogging*. Esto se ratifica en los resultados de esta tesis.

Aunque García-Martín y García-Sánchez (2015) no exploran el *blogging* como herramienta para fomentar la expresión escrita en inglés, sí guarda determinada relación con el tema de esta tesis. No obstante, los autores pretenden dar una respuesta a cuáles son las variables psicoeducativas y los efectos positivos del uso continuado de blogs mediante una revisión teórica de publicaciones internacionales que data entre los años 2010 y 2013. Según García-Martín y García-Sánchez (2015, p.103), los resultados demuestran que el *blogging*: 1) incentiva la colaboración, la participación, la interacción social, 2) incrementa la motivación, entre otros aspectos, y 3) facilita el desarrollo del pensamiento crítico. Con respecto a esta tesis, se podría decir que el *blogging* facilita estos aspectos aquí mencionados.

Lin (2014) analiza el *blogging* mediante un experimento comparativo, en el cual los alumnos participaron bien en modalidad experimental bien en modalidad control, al igual que en esta tesis. Sin embargo, a diferencia de esta tesis, Lin (2014) utilizó dos *sets* de *pre-test* y *post-test* así como un cuestionario. Los resultados en Lin (2014) indican que hubo un aprendizaje significativo tanto en el grupo E como en el grupo C, no existiendo apenas diferencias entre ambos grupos con la peculiaridad de que el grupo C mejoró significativamente en términos de motivación con respecto al grupo E. Esto contrasta con los resultados de esta tesis, en los que hubo un aprendizaje significativo especialmente en el grupo E en comparación a los resultados del grupo C en términos de la destreza escrita así como en lo que refiere a la motivación.

Vurdien (2013) analiza el *blogging* como herramienta para incentivar la expresión escrita en inglés en el contexto de una escuela de idiomas, tratándose pues de enseñanza no reglada en España. El autor demuestra que el *blogging* motiva al alumnado a desarrollar su expresión escrita mediante la auto-reflexión y la retroalimentación de compañeros. En esta tesis, no se ha analizado la interacción mediante la publicación de comentarios en los blogs. No obstante, a este respecto, Montaner (2018b) concluye

afirmando que los resultados de la fase de la interacción mejoraron, si bien no fueron los resultados esperados.

Pham & Usaha (2016) investigan la interacción que surge en el *blogging* a través de la publicación de comentarios por parte del alumnado con el fin de verificar si esta interacción ayuda a mejorar sus revisiones de escritura. Esta publicación no es comparable con esta tesis dado que, a diferencia de Pham & Usaha (2016), en esta tesis no se analizó esta interacción surgida mediante el *blogging*. Sin embargo, Montaner (2018b) sí analiza esta interacción en el contexto de la educación secundaria. Mientras Pham & Usaha (2016) indican que los comentarios calificados (comentarios orientados a la revisión) no estuvieron garantizados para ser mejores en el área global, Montaner (2018b) afirma que hubo una mejoría sustancial al final de la experimentación en el análisis de esta interacción, si bien no fueron los resultados inicialmente esperados.

A este respecto, Domalewska (2014) también analiza el aspecto interaccional del *blogging* para verificar si los blogs incentivan la conectividad y colaboración entre los alumnos. Los resultados revelaron que la interacción entre los alumnos fue limitada, al igual que en Montaner (2018b). A este respecto, tanto Domalewska (2014) como Montaner (2018b) coinciden en la idea de que existen ciertas dificultades relacionadas con el uso del *blogging*, tal como resulta ser la interacción como herramienta para fomentar la competencia en expresión escrita en lengua inglesa.

## **CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACION**

### **6.1. Introducción**

La Enseñanza de Lenguas Extranjeras y, particularmente, la didáctica de la lengua inglesa como lengua extranjera ofrecen una búsqueda continua de metodologías diversas, así como de enfoques diferentes con el objetivo de facilitar una mayor comprensión con respecto al complejo proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. El desarrollo alcanzado por este ámbito del conocimiento ha conseguido considerablemente incluir las diferentes destrezas de la lengua implicadas en el proceso de aprendizaje, independientemente del idioma. No obstante, algunas de estas destrezas han permanecido algo olvidadas y las investigaciones son aún incipientes en el contexto educativo no universitario, tal es el caso de la competencia en producción escrita en la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación secundaria obligatoria. De igual modo, desde la perspectiva de la web 2.0 y, en concreto, desde el *blogging* las publicaciones en torno a la competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el enfoque AICLE son también escasos.

En este contexto se formularon las preguntas de investigación que sirvieron de orientación en la presente tesis: ¿Puede influir el uso de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en inglés relacionado con la geografía?, ¿puede influir la utilización de los blogs en la mejora de la comprensión lectora en inglés ligado a la geografía? y, por último, con respecto a la adquisición de vocabulario en inglés relacionado con la geografía, ¿cómo puede el empleo de los blogs ayudar al alumnado a mejorar este aspecto?.

A partir de estas cuestiones se identificaron los objetivos centrales de la presente tesis: 1) investigar en torno a los resultados de aprendizaje relacionados con la competencia en producción escrita y conseguidos con el uso de una herramienta en línea fundamentada en la web 2.0 y 2) identificar las posibilidades didácticas que el *blogging* aporta en la experimentación analizada en esta tesis.

Por tanto, tratándose del último capítulo de esta tesis, se expone a continuación una síntesis de todo el proceso de investigación para, luego, presentar las conclusiones

centrales a las que este proceso condujo y, por último, se da cuenta de la perspectiva de investigaciones futuras.

## **6.2. Síntesis del proceso de investigación**

El planteamiento inicial de la presente tesis de doctorado se justificó a partir de tres hechos: 1) la necesidad de ampliar las publicaciones centradas en la competencia en expresión escrita en general y, de la misma destreza en el enfoque AICLE, 2) la necesidad de los estudiantes de inglés como lengua extranjera de mejorar su competencia en producción escrita y 3) la necesidad de avanzar con nuevas investigaciones, en el área de la web 2.0 y, en particular, mediante el *blogging*, que muestren resultados en términos de logros de aprendizaje. En este sentido, esta investigación pretende contribuir en el logro del objetivo final de todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera: motivar al alumnado a comunicarse por escrito de una forma eficiente en la lengua objeto. A este respecto, resulta relevante subrayar que la didáctica de la expresión escrita en lengua inglesa se trabaja en el aula de educación secundaria de forma clasicista y, por tanto, nada innovadora.

Desde la perspectiva pedagógica y didáctica de la lengua inglesa, se atribuyó el enfoque constructivista del aprendizaje, dado que los alumnos partían, en todo momento, de sus experiencias y conocimientos previos para, a partir de ahí, construir los nuevos conocimientos, considerando situaciones auténticas de comunicación en un aprendizaje significativo, en el cual el docente siempre fue un guía. Por tanto, se asumieron el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en proyectos en calidad de enfoques de enseñanza-aprendizaje, dada su probada eficacia frente a otros enfoques de diversas índoles.

Esta presente tesis de doctorado se ha dividido en tres partes: la introducción general y el planteamiento metodológico (primera parte), el marco teórico y el estado de la cuestión (segunda parte) y el análisis empírico (tercera parte). En el Capítulo 1, correspondiente a la primera parte, se formularon las hipótesis de esta tesis de doctorado:

- El empleo del blog en la clase de lengua inglesa dentro de la materia de la Geografía en la educación secundaria obligatoria incrementa la motivación del

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

alumnado, y tiene una influencia positiva en la mejora de la competencia escrita, tanto en la comprensión como en la producción.

- La utilización del blog en el aula de inglés en el contexto del AICLE ayuda a mejorar notablemente no sólo en la comprensión lectora de textos redactados en inglés específico sino también en la adquisición de vocabulario específico en el ámbito de la Geografía, ajustándose en todo momento a las necesidades formativas del alumnado.

A continuación, se presentó el diseño de investigación, un diseño que incluye un estudio cuantitativo (cuasi-experimental). Los principales instrumentos de recolección y análisis de datos fueron la prueba de evaluación inicial y la de evaluación final, las tres producciones escritas mediante el *blogging* con respecto al grupo experimental, y mediante la herramienta *Google Docs* con respecto al grupo control. En la última parte del capítulo 1 se ha realizado una breve introducción en torno a los principios pedagógicos correspondientes con el enfoque comunicativo y el aprendizaje basado en proyectos.

En la segunda parte de esta tesis, se presentaron los presupuestos teóricos que enmarcan esta presente investigación, teniendo en consideración las dos principales perspectivas de trabajo: la didáctica de las lenguas y las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas al aprendizaje de la lengua extranjera. Para tal fin, se expusieron el marco teórico y el estado de la cuestión sobre los que se sustentan esta investigación. Con respecto al marco teórico (Capítulo 2), se realizó, por una parte, una detallada descripción en torno a los enfoques metodológicos (punto 2.1). A este respecto, se destaca el enfoque comunicativo (2.1.2) y el aprendizaje basado en proyectos (2.1.2.2). Por la otra, se explicó la enseñanza de lenguas en el ámbito AICLE (punto 2.2) y la relevancia que este enfoque supone en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en particular, mediante la inclusión de las TIC. En lo concerniente con el estado de la cuestión (Capítulo 3), se expuso el estado de la cuestión en torno a los blogs y su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Para ello, se trataron primero aspectos generales en torno a los blogs para, a continuación, realizar un análisis detallado en torno a la docencia de lenguas extranjeras mediante los blogs y, por último, se analizó la aplicación de los blogs en áreas no lingüísticas con especial mención en la materia de Geografía en la educación secundaria obligatoria.

En la tercera parte de esta tesis, compuesta por los capítulos 4 y 5, se presentó, de forma detallada, el análisis del experimento empírico (capítulo 5), tras haberse expuesto la metodología de investigación elegida para la realización y ejecución del presente experimento, permitiendo así verificar los presupuestos de esta tesis y estudiar el potencial pedagógico de la tecnología investigada con el fin de mejorar la competencia en producción escrita. En el capítulo 4 se expusieron los aspectos metodológicos de la presente investigación así como se presentó el estudio piloto. El capítulo 5 correspondió al análisis de los datos y, finalmente, el capítulo 6 se destinó a estas conclusiones.

En consecuencia, en el capítulo 4 se ofreció una exposición analítica del estudio piloto así como una descripción detallada correspondiente a los aspectos metodológicos de esta investigación, que incluye algunas consideraciones generales en torno al diseño y desarrollo de esta investigación, las características del modelo de investigación elegido, siendo éste la investigación-acción (4.3.1), los métodos cuantitativos (4.4.1) y, por último, la contextualización de esta experimentación, la muestra, los recursos materiales, los instrumentos de recolección, el constructo didáctico y los procedimientos (4.5). En el capítulo 5 se expuso la interpretación de los datos y los resultados, del estudio cuantitativo, y se expuso una discusión crítica que se corrobora la respuestas dadas a las hipótesis formuladas inicialmente en esta investigación, y contrasta los resultados obtenidos con investigaciones contemporáneas.

En consecuencia, en el siguiente apartado se exponen las conclusiones obtenidas a partir de esta discusión crítica, en relación con los objetivos de investigación.

### **6.3. Conclusiones finales**

Se ofrecen, en primer lugar, las conclusiones relacionadas con las respuestas dadas a las hipótesis de investigación inicialmente formuladas, que responden al principal objetivo de esta investigación: determinar el efecto del *blogging* en la mejora de la competencia en producción escrita por parte de los alumnos de geografía en lengua inglesa.

#### **6.3.1. Las respuestas dadas a las hipótesis iniciales de investigación**

A modo de conclusión se puede afirmar que se han validado las hipótesis de partida inicialmente establecidas en esta tesis de doctorado, las cuales constituyen los principales avances de la presente investigación de esta tesis de doctorado:

## *Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

- Se ha corroborado la hipótesis central, es decir, que la competencia en expresión escrita de los estudiantes de lengua inglesa como lengua extranjera que aprenden mediante la intervención didáctica fundamentada en la web 2.0 y, particularmente, a través del *Blogging* mejora significativamente tanto en el enfoque AICLE, en un entorno comunicativo basado en tareas. Se determina también que el *blogging* tiene un efecto moderado en la mejora de la producción escrita. Estos resultados permiten concluir que el *Blogging* puede considerarse como una modalidad de aprendizaje adecuado para desarrollar la competencia en producción escrita.

- Se ha verificado también la hipótesis secundaria, es decir, que existe diferencia estadística significativa entre el alumnado perteneciente al grupo experimental y el alumnado correspondiente al grupo control, siendo superiores los resultados referidos al grupo experimental. De esa forma se comprueba que los alumnos que aprendieron mediante el *blogging* desarrollaron la expresión escrita en mayor grado que los estudiantes que aprendieron mediante la herramienta *Google Docs*, en la que no se planteó ningún tipo de interacción en línea.

Estos resultados permiten, en consecuencia, afirmar que la investigación realizada en el marco de esta tesis de doctorado contribuye al avance de esta disciplina considerando que incluye los siguientes aspectos novedosos en comparación con investigaciones previas relacionadas con el campo:

- Incluye un análisis empírico que permite identificar el efecto del *Blogging* sobre los logros del aprendizaje.
- El objeto de aprendizaje es la destreza en producción escrita en inglés en el enfoque AICLE
- La población objeto está conformada por alumnos de educación secundaria obligatoria.

### **6.4. Perspectivas de investigación**

Toda investigación plantea posibilidades de mejora que abren nuevas vías de investigación más fructíferas. Por ello, se incluyen en este apartado los aspectos que se

consideran susceptibles de mejorar, desde dos perspectivas: el proceso de investigación y el desarrollo didáctico.

Desde la perspectiva del desarrollo de la investigación, sería conveniente ampliar la cobertura, en términos de sujetos e instituciones participantes. Esto facilitaría, en consecuencia, un mayor grado de generalización de los resultados. Con respecto a esto, resultaría interesante poder realizar la experimentación con una población de estudiantes a distancia en el contexto educativo de la enseñanza secundaria obligatoria y/o bachillerato y, por tanto, educación no universitaria, para que el uso del *blogging* resultara más natural y su potencial didáctico se pudiera explotar aún más.

Desde la perspectiva didáctica, considerando la percepción del profesor-investigador, recogida en sus notas de campo, y a partir de las sugerencias del alumnado recogidas mediante los diferentes instrumentos usados para la recolección de datos, se puede identificar alguna modificación precisa en futuros desarrollos de una experimentación similar a la de esta tesis. A modo de ejemplo, la inclusión de un entrenamiento específico en lo que respecta al uso de la tecnología con la finalidad de que los alumnos poco acostumbrados al uso del *blogging* se familiaricen con esta herramienta en línea, pudiendo disminuir consecuentemente el sentimiento de estrés y frustración por parte de los alumnos. También se podría considerar adecuado plantear la distribución de las diversas actividades en tiempos diferentes, de modo que los alumnos puedan disponer de mayor libertad en lo concerniente con la gestión del tiempo y evitar así situaciones estresantes.

En cuanto al uso de la tecnología en la educación a rasgos generales, y en lo que respecta a las lenguas extranjeras, en particular, se hace preciso una formación específica con el objetivo de facilitar a los alumnos de educación secundaria obligatoria que puedan tomar conciencia respecto a la importancia que la competencia digital supone en su propio proceso de aprendizaje, así como entrenamiento concreto para que los docentes también tomen conciencia a este respecto.

Un último componente didáctico susceptible de mejora está relacionado con el diseño de las actividades propuestas por el profesor-investigador que logren captar la atención y motivar así a los estudiantes que tienen cierta reticencia con respecto al uso de la



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

tecnología investigada en esta tesis o, al menos, ofrecerles la posibilidad de elegir las tareas que consideren más convenientes de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

Aunque las cuestiones iniciales de esta investigación de doctorado se han resuelto, se plantean otras preguntas de investigación que se perfilan como nuevas líneas de investigación en esta área de conocimiento. Algunos ejemplos podrían ser: 1) ¿podría ser efectivo el blogging como herramienta para fomentar la expresión escrita mediante la inclusión de metodologías activas docentes?, 2) ¿es efectivo el blogging para mejorar otras destrezas comunicativas?, 3) ¿es el blogging efectivo para ayudar a los alumnos a desarrollar el pensamiento crítico?, 4) ¿podría ayudar la tecnología educativa y, particularmente, el blogging a los alumnos a mejorar su educación emocional?, 5) ¿cómo se puede integrar, de forma adecuada, una intervención didáctica fundamentada en el blogging al curriculum de lengua inglesa, bien en entornos de aprendizaje presencial, semipresencial o virtual?, 6) ¿podría el blogging ser efectivo en su versión móvil y, por tanto, ayudar al alumnado a mejorar sus destrezas comunicativas mediante el aprendizaje móvil? y 7) ¿sería posible utilizar los blogs dentro de la metodología conocida como Aula Invertida (en inglés, *Flipped Classroom*) en el aprendizaje de la lengua inglesa?

Estos interrogantes conducen a posibles líneas de investigación sobre temas que, hasta la fecha, apenas han sido tratados. Una primera línea de investigación podría ser determinar si el blogging como herramienta para fomentar la producción escrita en inglés mediante metodologías educativas emergentes podría ayudar a los alumnos a mejorar su expresión escrita. A este respecto, resulta interesante mencionar que el investigador de esta tesis recientemente está investigando. Montaner (2018a) analiza el blogging mediante el aprendizaje basado en proyectos en un curso de inglés en 3º curso de educación secundaria obligatoria. Montaner (en prensa c) analiza el blogging en la enseñanza del inglés para fines específicos y, concretamente, en la formación profesional reglada a partir del análisis de resultados cuantitativos de un curso de inglés a distancia, según los postulados del aprendizaje basado en proyectos. Montaner (2018c) analiza el blogging en bachillerato en el entorno del ABP. Montaner (en prensa d) explora los blogs mediante el aprendizaje cooperativo en la enseñanza secundaria obligatoria. Montaner (en prensa e) investiga en torno al blogging mediante el aprendizaje cooperativo en bachillerato. Resultaría de gran interés investigar en torno a

la aplicación del blogging en la enseñanza del inglés mediante diversas metodologías educativas, a saber, el aprendizaje basado en el pensamiento, aprendizaje por competencias, etc.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, ésta podría conducir a dos posibles líneas de investigación, que corresponderían con la segunda y tercera posible línea de investigación. La segunda línea de investigación podría estar centrada en la aplicación del *blogging* como herramienta para fomentar la competencia en comprensión lectora en lengua inglesa en la educación secundaria obligatoria, tal como avanza Montaner (*en prensa b*). Una tercera línea de investigación sería el uso de los blogs como herramienta para incentivar las destrezas orales en inglés en la educación no universitaria. A este respecto, algunos autores de relevancia (Tan & Detenber, 2006; Tan, Ow & Tan, 2006; Hsu, Wang & Comac, 2008; Sun, 2009) analizan los audioblogs en un contexto universitario.

Con respecto a la tercera pregunta de investigación, una cuarta línea de investigación podría ser el análisis de los blogs como herramienta educativa con la finalidad de verificar si los alumnos pueden mejorar su capacidad crítica durante su propio proceso de aprendizaje del idioma. A este respecto, Montaner (*en prensa f*) explora el blogging como herramienta para incentivar el pensamiento crítico durante el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el 1º curso de Bachillerato.

Una quinta línea posible de investigación podría consistir en explorar la posible relación entre la tecnología educativa y, particularmente, el blogging con la educación emocional en el aula, con el objetivo de confirmar tras la experimentación si los alumnos, correspondientes a la educación no universitaria, podrían mejorar su educación emocional y, a la vez, que una educación emocional efectiva pueda motivar al alumnado en el uso del blogging. Una sexta línea de investigación podría estar centrada en torno a diversas estrategias para integrar, de una forma efectiva, intervenciones didácticas fundamentadas en la web 2.0 y, concretamente, en el blogging, en diversos contextos de aprendizaje, tanto presenciales como semipresenciales y a distancia. En este caso, resultaría muy útil explorar recursos móviles que se podrían requerir para cada entorno de aprendizaje o analizar posibles estrategias con el objetivo de potenciar al máximo

esos recursos para suplir las necesidades relacionadas con el aprendizaje social (Vygotsky, 1978), a modo de ejemplo.

Una posible séptima línea de investigación podría ser determinar si el blogging en su versión móvil podría ayudar al alumnado a mejorar sus destrezas comunicativas, fomentando pues el aprendizaje del inglés asistido por móvil. Y, por último, una octava línea de investigación consistiría en indagar la aplicación del blogging dentro del *flipped classroom*.

Para finalizar con la presente tesis de doctorado, es relevante destacar que la educación del siglo XXI y, en particular, la enseñanza de lenguas extranjeras están viviendo, gracias no sólo a los avances tecnológicos sino también a metodologías educativas que, en realidad, ya existían hace cien años como el ABP pero que, no obstante, se han popularizado durante la segunda década del siglo XXI, nuevas e interesantes experiencias educativas que han revolucionado la educación actual, dándole cierto protagonismo a los alumnos en su proceso de aprendizaje y, que, además, hoy día, gracias a las redes sociales, podemos compartir con profesores de diversos lugares alrededor del mundo. En consecuencia, es tarea, por una parte, de profesores del siglo XXI y, por la otra, de investigadores actuales investigar diversas formas en torno a cómo fomentar un aprendizaje significativo en nuestros alumnos, presentes y futuros, con el fin último de motivarles durante su proceso de aprendizaje. Esta tesis pretende contribuir a este propósito, así como animar a futuros investigadores a seguir indagando sobre los principales interrogantes que se han planteado en estas conclusiones, aquí expuestas.

## Bibliografía

Abdel-Hack, E. M., & Helwa, H. (2014). Using digital storytelling and weblogs instruction to enhance EFL narrative writing and critical thinking skills among EFL majors at faculty of education. *Educational Research*, 5(1), 8-41

Ahmed, Z. (2018). Effects of writing in a class blog on EFL students' attitude towards writing. *Proceedings of the 11<sup>th</sup> International RAIS Conference on Social Sciences*, (Shazia Nasir, ed.) Scientia Moralitas Research Institute, 339-345

Akda , E., & zkan, Y. (2017). Enhancing writing skills of EFL learners through blogging. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 79-95

Alm, A. (2009). Blogging for self-determination with L2 learner journals. In M. F. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 202-221) Information Science Reference. Recuperado de [http://isbndb.com/d/book/handbook\\_of\\_research\\_on\\_web\\_2\\_0\\_and\\_second\\_language\\_learning](http://isbndb.com/d/book/handbook_of_research_on_web_2_0_and_second_language_learning)

Alsubaie, A. & Madini, A. A. (2018). The effect of using blogs to enhance the writing skill of English language learners at a Saudi university. *Global Journal of Educational Studies*, 4(1), 13-30. DOI: <https://doi.org/10.5296/gjes.v4i1.12224>

Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-40

Anderson, G. & Herr, K. (2007). El docente investigador: La investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (ed.) *La Investigación Educativa. Una Herramienta De Conocimiento y Acción*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 47-69

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Anderson, K., Allen, W., & Narváez, L. (1992). Foreign Languages across the curriculum: The applied foreign language component. *Foreign Language Annals*, 25(1), 11-19. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1992.tb00508.x>

Arani, J. A. (2005). Teaching writing and reading English in ESP through a web-based communicative medium: Weblog. *ESP-World* 4, 3(11), Recuperado de [http://www.esp-world.info/Articles\\_11/issue\\_11.htm](http://www.esp-world.info/Articles_11/issue_11.htm)

Area Moreira, M., & Ribeiro Pessoa, M. T. (2012). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la web 2.0, *Comunicar*, 38, 13-20, DOI: <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>

Arenaza Torres, E. R. (2017). *Desarrollo y aplicación de un blog basada en aprendizaje de lenguas asistido por ordenador para la enseñanza del idioma inglés en el cuarto año de educación secundaria de la institución educativa Felipe Santiago Salaverry del Distrito de Pícsi-Chiclayo–2017*, Tesis, Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo

Arancibia Herrera, M.; Cárcamo Ulloa, L.; Contreras Contreras, P.; Scheihing García, E. y Troncoso Vargas, D. (2014). Re-pensando el uso de las TIC en educación: reflexiones didácticas del uso de la Web 2.0 en el aula escolar. *Arbor*, 190 (766): a122, 1-8, DOI: <https://doi.org/10.3989/arbor.2014.766n2014>

Armour-Thomas, E., White, M., & Boehm, A. (1987). The motivational effects of types of feedback on Children's learning concepts and retention of relational concepts. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Washington, DC, 1-20

Arslan, R. ., & ahin-Kızıl, A. (2010). How can the use of blog software facilitate the writing process of English language learners? *Computer Assisted Language Learning*, 23(3), 183-197. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.486575>

Attwell, G. (2007). Personal learning environments-the future of eLearning? *Elearning Papers*, 2(1), 1-8

Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de las TIC: Una experiencia de innovación docente desde las aulas universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. New York: Harvard University Press

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford, England: Grune & Stratton

Ausubel, D. P. (1967). *Learning theory and classroom practice*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education Bulletin

Avello Martínez, R., & Duart, J. M. (2016). Nuevas tendencias de aprendizaje colaborativo en e-learning: Claves para su implementación efectiva. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 271-282. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100017>

Aydin, S. (2014). The use of blogs in learning English as a foreign language. *Mevlana International Journal of Education*, 4(1), 244-259. DOI: <https://dx.doi.org/10.13054/mije.13.79.4.1>

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press

Bakar, N. A., & Latif, H. (2010). ESL students feedback on the use of blogs for language learning. *3L: Language, Linguistics, Literature, The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 16(1), 120-141

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Balanskat, A., Blamire, R. y Kefala, S. (2006). The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe. European Schoolnet, European Commission. Disponible en <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>

Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*, Barcelona: Martínez Roca

Bárcena, E.; Martín-Monje, E. & Talaván, N. (2014) “Thinking about learning”: exploring the use of metacognitive strategies in online collaborative projects for distance professional English learning, *ES. Revista de Filología Inglesa*, 35, 7-39

Barger, J. (1997). Robot wisdom weblog. *Robot Wisdom*. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20091117071722/http://robotwisdom2.blogspot.com/>

Barreto Tovar, C. H., Gutiérrez Amador, L. F., Pinilla Díaz, B. L., & Parra Moreno, C. (2006). Límites del constructivismo pedagógico. *Educación y Educadores*, 9(1), 11-31. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-12942006000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942006000100002&lng=en&tlng=es)

Barrett, H. (2004). My online portfolio adventure. Recuperado de <http://electronicportfolios.com/myportfolio/versions.html>

Bax, S. (2003). CALL—past, present and future. *System*, 31(1), 13-28. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00071-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4)

Beltrán, J. A. (2003). Mitos, promesas y realidades. Lección Inaugural, *La Novedad Pedagógica De Internet*, Madrid: Fundación Encuentro, 301-318

Bentley, K. (2010). *The teaching knowledge test course: Content and language integrated learning*, Cambridge: Cambridge University Press

Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu

Bhattacharya, A., & Chauhan, K. (2010). Augmenting Learner Autonomy Through Blogging. *ELT Journal*. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccq002>

Bisquerra Alzina, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac

Blackmore-Squires, S. (2010). An investigation into the use of blog as a tool to improve writing in the second language classroom. *Unpublished MA Dissertation*. UK: University of Manchester

Blank, W. E., & Harwell, S. (1997). (eds.) *Promising practices for connecting high school to the real world*. California: University of South Florida, Tampa

Blood, R. (2005). *Universo del weblog: Consejos prácticos para crear y mantener su blog*, Barcelona: Gestión 2000

Boch, J. (2007). Abdullah's blogging: A generation 1.5 student enters the blogosphere. *Language Learning & Technology*, 11(2), 128-141

Bonferroni, C. (1936). Teoria statistica delle classi e calcolo delle probabilita. *Pubblicazioni Del R Istituto Superiore Di Scienze Economiche e Commerciali Di Firenze*, 8, 3-62

Bottoms, G., & Webb, L. D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life." breaking ranks: Making it happen*, ERIC Clearinghouse

Brinton, D. M., & Master, P. (1997). (eds.) *New Ways in Content-Based Instruction. New Ways in TESOL series II. Innovative Classroom Techniques*. ERIC

Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*, Michigan: University of Michigan Press

Brown, J., Hudson, T., Norris, J., & Bonk, W. (2002). *Investigating task-based second language performance assessment*. Honolulu: University of Hawaii Press



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Brown, H.D. & Lee, H. (1994). *Teaching by principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Madrid: Pearson

Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*, Cambridge: Cambridge University Press

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*, Harvard: Harvard University Press

Bryson, E. (1994). Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas? Recuperado en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392513.pdf>

Byrnes, H., & Manchón, R. M. (2014). (eds.) *Task-based language learning—Insights from and for L2 writing*, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Cabero Almenara, J. (2003). Replanteando la tecnología educativa. *Comunicar*, 11, (21), 23-30

Cabero Almenara, J. (2004). Formación del profesorado en TIC. El gran caballo de batalla. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 195, 27-31

Cabero Almenara, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* [artículo en línea], vol.3(1), Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-BasesPedagogicasDelElearning-1970689.pdf>

Cabero Almenara, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 111-132. DOI: <https://10.5944/educxx1.17.1.10707>

Cabrero, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: McGraw-Hill Interamericana

Campbell, A. P. (2003). Weblogs for use with ESL classes. *The Internet TESL Journal*, 9(2), 33-35

Campbell, A. P. (2004). Using LiveJournal for authentic communication in EFL classes. *The Internet TESL Journal*, 10(9), 64-68

Campbell, A. (2005). Weblog applications for EFL/ESL classroom blogging: A comparative review. *TESL-EJ*, 9(3), Recuperado de <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume9/ej35/ej35m1/>

Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. *Handbook of Research on Teaching*, 5, 171-246

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47

Candlin, C. (1981). *The communicative teaching of English: Principles and an exercise typology*. New York: Addison-Wesley Longman

Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. *Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning*, 109-120

Carney, N. (2008). Blogging in foreign language education. In M. F. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 292-312). Information Science Reference

Carney, N. (2009a). Blogging in foreign language education. En M. Thomas (Ed.), *Handbook of research on web 2.0 and second language learning* (pp. 292-312). New York: IGI Global

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Carney, N. (2009b). Language study through blog exchanges. *Wireless Ready Symposium e-Proceedings Japan*. Consultado el 30 de marzo de 2014 de <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>, 109-120

Carretero, M. (1997). ¿Qué es el constructivismo? *Progreso*. Recuperado de <Http://www.Educando.Edu.do/Userfiles> P, 1

Carrilla, M. C. (2012). *Comunicación mediada por ordenador: Desarrollo de la competencia en producción escrita a través de la red social educativa Edmodo*, Trabajo Final de Máster, Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, depto. Filologías extranjeras y sus lingüísticas, facultad de filología, UNED. Unpublished manuscript

Cebrián de la Serna, M. (2005). *Tecnologías de la información y comunicación para la formación de docentes*, Barcelona: Ediciones Pirámide

C. De Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Cenoz, J.; Genesee, F. & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>

Chang, W. & Szanajda, A. (2016). How computer technology transforms writing performance: An integration of the process/genre approach and blogs in EFL writing courses. *International Journal for 21st Century Education*, 3(Special issue “Language Learning and Teaching”), 169-185

Chapelle, C. & Jamieson, J. (1986). Computer-assisted language learning as a predictor of success in acquiring English as a second language. *TESOL Quarterly*, 20(1), 27-46

Chaves Montero, A. (2018). Implementación de las TIC's y las redes sociales en el aprendizaje del idioma inglés. En Alfonso Chaves-Montero, Johanna Pizarro Romero, Tania Jiménez Barreto (coords.). *Necesidades educativas especiales y tecnología en la enseñanza-aprendizaje del inglés*. 1ª ed. en español. Machala: UTMACH, 11-31

Chaves Santana, C. A. & Cuervo Marroquin, L. F. (2018). *Video blogs: An interactive experience in the EFL classroom*. Tesis de grado. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Chen, P. (2016). Learners' metalinguistic and affective performance in blogging to write. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 790-814. DOI: <https://doi.org/10.1080/0958821.2015.1068813>

Cebrián de la Serna, M. y Gallego Arrufat, M.J. (2011). *Procesos educativos con TIC en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Pirámide

Ciro Aristizabal, C. (2012). *Aprendizaje Basado En Proyectos (AB Pr) Como Estrategia De Enseñanza y Aprendizaje En La Educación Básica y Media*, Maestría en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Colombia

Clegg, J. (2009). Education through a second language: Conditions for success, *CLIL Conference Proceedings*, Norwich

Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Método de investigación educativa*, Madrid: La Muralla

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research Methods in Education*, London/New York: Routledge

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, London/New York: Routledge

Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1979). (eds.) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage Publications

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European commission language learning objectives. *CLIL/EMILE European dimension: Actions, trends and foresight potential* () European Commission, Public Services Contract DG 3406/001-001

Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562. DOI: <https://doi.org/10.2167/beb459.0>

Crandall, J. J. (1992). Content-centered learning in the US. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 110-126. DOI: <https://10.1017/S0267190500002427>

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Reforming schools through technology, 1980-2000*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Cuban, L. (2003). *Why is it so hard to get good schools?* New York: Teachers College Press

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En Christiane Dalton-Puffer, Tarja Nikula & Ute Smit (eds.) *Language use and Language Learning in CLIL Classrooms* (pp. 1-19), Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing

Davies, C. & Eynon, R. (2013). *Teenagers and technology*, New York: Routledge.

Deacon, A., Parkin, L., & Schneider, C. (2017). Looking beyond language skills-integrating digital skills into language teaching. En C. Álvarez Mayo, A. Gallagher-Bret & F. Michell (eds.) *Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Employability*, (pp. 137-144), Research-publishing.net. DOI: <https://doi.org/10.14705/innconf2016.663>

*...en Educación Secundaria Obligatoria en España: Investigación-Acción*

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002) (eds.) *Handbook of self-determination research*, New York: University Rochester Press

De la Fuente, M. (2012). Aprendizaje por proyectos en educación infantil. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 19, 1-6

De la Maya Retamar, R. (2015). Tratamiento profesional de la enseñanza. La producción audiovisual en el aula. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (5), 278-291

Demouy, V., Eardley, A., Shrestha, P., & Kukulska-Hulme, A. (2011). The interactive oral assessment (IOA) project: Using talkback® for practice and assessment of listening and speaking skills in languages. *14th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)*, 126-129

Dickinson, K. P.; Soukamneuth, S.; Yu, H. C.; Kimball, M.; D'Amico, R.; Perry, R.; Kingsley, C. & Curan, S. P. (1998). *Providing educational services in the summer youth employment and training program. technical assistance guide*. Washington: Social Policy Research Associates

Dobson, A., Pérez Murillo, M. D. & Johnstone, R. (2010). *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación & British Council

Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13

Domalewska, D. (2014). Technology-supported classroom for collaborative learning: Blogging in the foreign language classroom. *International Journal of Education and Development using ICT*, 10(4), Open Campus, The University of the West Indies, West Indies. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/150704/>

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Domínguez Fernández, G. & Llorente Cejudo, M.C. (2009). La educación social y la web 2.0: Nuevos espacios de innovación e interacción social en el espacio europeo de educación superior. *Pixel-Bit. Revista De Medios y Educación*, (35), 105-114

Ducate, L. C., & Lomicka, L. L. (2005). Exploring the blogosphere: Use of web logs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), 410-421. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02227.x>

Dudenev, G., & Hockley, N. (2007). *How to teach English with technology*. Harlow: Pearson

Elega, A. A., & Cyprus, N. (2018). Digital conversations on the blogosphere. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 8(2), 39-54

Elliott, J. (1978). What is action research in schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355-357

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Ediciones Morata

Estupiñán Boboy, E. M. (2017). Análisis Del Uso De La Red Social Facebook En La Enseñanza Del Idioma Inglés a Estudiantes De La Sección Vespertina De La Unidad Educativa Fiscomisional “María Auxiliadora” En El Año Lectivo 2016-2017, *Tesis de grado Magister en Ciencias de la Educación*, Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador

European Commission. (2003). *Report on the implementation of the action plan "promoting language learning and linguistic diversity" {SEC(2007)1222}*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex:52007DC0554>

Eurydice. (2006). *Eurydice list of publications - EACEA*. Recuperado de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/2016-eurydice-publications\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/2016-eurydice-publications_en)

Evangelidi, M. (2018). Blogging to develop writing skills in a Greek secondary EFL classroom, en Vasilía Kourtis-Kazoullis, Themistoklis Aravossitas, Eleni Skourtou, Peter Pericles Trifonas (eds.) *Interdisciplinary research approaches to multilingual education* (pp. 279-289), London: Routledge

Faber, M. (2015). El efecto del uso de telecolaboración en la motivación de los alumnos: un estudio de caso, Trabajo fin de Máster, Universidad de Utrecht

Færch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication* London: Longman

Fageeh, A. I. (2011). EFL learners' use of blogging for developing writing skills and enhancing attitudes towards English learning: An exploratory study. *Journal of Language and Literature*, 2(1), 31-48

Fellner, T. & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *The JALT Call Journal*, 2(1), 15-26

Fiallo Hernández, H. (2016). *Desarrollo de Computer Assisted Language Learning (CALL), estado del arte*. Trabajo de Grado, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional

Firth, J. (1957). *Papers in Linguistics*, Oxford: Oxford University Press

Fisher, L. & Deoksoon, K. (2013). Two approaches to the use of blogs in pre-service foreign language teachers' professional development: A comparative study in the context of two universities in the UK and the US. *The Language Learning Journal*, 41(2), 142-160. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2013.790130>

Fouz González, J. (2015). Trends and Directions in Computer Assisted Pronunciation Training. In J. Mompean & J. Fouz González (Eds.), *Investigating English Pronunciation: Trends and Directions* (pp. 314-342). Basingstoke, UK/New York, NY: Palgrave Macmillan



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Fox, M. E. (1988). A report on studies of motivation teaching and small group interaction with special reference to computers and to the teaching and learning of arithmetic. *CITE report no. 31*

Frigols-Martín, M., & Marsh, D. (2014). Informe de evaluación externa: Programa CLIL de la Consejería de Educación, universidades y sostenibilidad de Canarias. Canarias: Gobierno de Canarias

Galien, P. & Bowcher, W.L. (2010). Using Blogs in ESL/EFL Teaching and Teacher-Training, *Asian EFL Journal*, 42, 4-23

García Laborda, J. (2009). Using webquests for oral communication in English as a foreign language for tourism studies. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(1), 258-270

García Laborda, J. (2010). Fostering face to face oral interaction through webquests: A case study in ESP for tourism. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 49(1), 275-292. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000100018>

García Laborda, J. (2018). Razones para el uso de blogs por maestros en formación. En IN-RED 2018. IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red. Editorial Universitat Politècnica de València. 16-22. DOI: <https://doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8883>

García Laborda, J. & Fernández Álvarez, M. (2011). Teachers' interest in a computer EFL university entrance examination. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 136-140. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01218.x>

García Laborda, J.; Díez-Bedmar, M. B.; Martín-Monje, E. & Fernández Álvarez, M. (2018). Differences and similarities between oral and written competence in Spanish pre-university students: A correlational study. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción de la Pontificia Universidad Católica De Chile*, (42), 172-196. DOI: <https://doi.org/10.7764/onomazein.42.05>

García-Martin, J., & García-Sánchez, J. N. (2015). Efectos positivos del uso de blogs y wikis en variables psicoeducativas: Revisión de estudios internacionales (2010-2013). *Estudios Sobre Educación*, 29, 103-122. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.29.103-122>

García Valcárcel Muñoz-Repiso, A.; Hernández Martín, A. & Recamán Payo, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: Una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188. DOI: [https://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2012.v23.n1.39108](https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108)

García Valcárcel Muñoz-Repiso, A.; Basilotta Gómez-Pablos, V. & López García, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de primaria y secundaria. *Comunicar*, 21 (42), 65-74. DOI: <https://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>

Gardner, H. E. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*. New York: Basic Books

Gardner, H. E. (2008). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*, New York: Basic books

Gisbert da Cruz, X., Martínez de Lis, M., & Gil, G. (2015). El rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*, 6, 1-57

Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for online collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16

Gómez Delgado, O. M. & McDougald, J. S. (2013). Developing Writing through Blogs and peer feedback. *Ikala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 18(3), 45-61. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v18n3/v18n3a4.pdf>

González Álvarez, C.M. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el aula*. Guatemala: Instituto para el Desarrollo y La Innovación Educativa en Educación

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Bilingüe y Multicultural-IDIE-Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OIE-Oficina De Guatemala. Recuperado de <http://dide.minedu.gob.pe/handle/123456789/4660>

González-Lloret, M., & Ortega, L. (2014) (eds.) *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Greenhouse, S. W. & Geisser, S. (1959). On methods in the analysis of profile data. *Psychometrika*, 24(2), 95-112

Gunduz, M. (2016). Promoting interaction through blogging in language classrooms. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(2), 438-443

Hallermann, S.; Larmer, J. & Mergendoller, J.R. (2011). *PBL in the elementary grades*, Novato: Buck Institute for Education

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold

Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean. *Foundations of Language Development. A Multidisciplinary Approach*, 239-265. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>

Hann, F. (2007). The secret blog group as a writing motivator. *JALT2006 Conference Proceedings*, Tokyo: JALT

Harlen, W. & Qualter, A. (2004). *The teaching of science in primary schools*, London, UK: David Fulton Publishers

Hashemi, M. & Najafi, V. (2011). Using blogs in English language writing classes. *International Journal of Academic Research*, 3(4), 599-604

Hernández Gallardo, S. C. (2007). El constructivismo social como apoyo al aprendizaje en línea. *Apertura*, (7), 46-62

Hernández-Nanclares, N. & Jiménez-Muñoz, A. (2016). ICT in EMI programmes at tertiary level in Spain: A holistic model. En A. Pareja-Lora, C. Calle-Martínez & P. Rodríguez-Arancón (eds.) *New Perspectives on Teaching and Working with Languages in the Digital Era* (pp.259-268) Dublin: Research-publishing.net, DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016tislid2014.439>

Herr, K. & Anderson, G.L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*, New York: Sage Publications

Herring, S. C., Scheidt, L. A., Bonus, S., & Wright, E. (2004). Bridging the gap: A genre analysis of weblogs. *Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on System Sciences on System Sciences*

Herring, S. C., Kouper, I., Paolillo, J. C., Scheidt, L. A., Tyworth, M., Welsch, P., (2005) Conversations in the blogosphere: An analysis 'from the bottom up'. In: Thirty-Eighth Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS-38). Hawaii

Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x>

Hicken, S., Sullivan, H., & Klein, J. (1992). Learner control modes and incentive variations in computer-delivered instruction. *Educational Technology Research and Development*, 40(4), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF0296896>

Hortigela Alcalá, D., & Pérez Pueyo, A. (2015). Using audioblog as a training element and a generator of learning in the classroom. *Revista de Comunicación de La Seeci*, (37), 19-35. DOI: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2015.37.1-35>

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Hossain, M. M., y Aydin, H. (2011). A web 2.0-based collaborative model for multicultural education, *Multicultural Education & Technology Journal*, 5(2), 116–128. DOI: <https://doi.org/10.1108/17504971111142655>

Hsu, H.Y.; Wang, S.K. & Comac, L. (2008). Using audioblogs to assist English-language learning: An investigation into student perception. *Computer Assisted Language Learning*, 21(2), 181-198. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588220801943775>

Huang, H. (2015). From web-based readers to voice bloggers: EFL learners' perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 28(2), 145-170. DOI: <https://doi.org/10.108/09588221.2013.803983>

Huang, H. C. (2016). Students and the teacher's perceptions on incorporating the blog task and peer feedback into EFL writing classes through blogs. *English Language Teaching*, 9(11), 38-47. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n11p38>

Hymes, D.H. (1977) *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*, London: Tavistock

Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*, en J.B.Pride & J.Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293

Ihomovna, A. M., Shonazarovna, M. M., & Nurmuxamatovich, N. J. (2015). Different approaches to the content-based instructions in language learning and teaching. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, (5-6), 105-107

nçeçay, G., & Genç, E. (2014). University level EFL students' self blogging to enhance writing efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2640-2644. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.627>

Indriani, D. E. (2017). Audioblog for speaking assessment through Voxopoptm, *1st Primary Education, UNESA International Conference "Trending Issues of School Education in Advanced Countries and Indonesia" 2015*, Surabaya, Indonesia: Unipress. DOI: <https://doi.org/10.31227/osf.io/krwm7>

Istifci, I. (2011). Opinions of elementary level EFL learners on the use of weblogs. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 212-222

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987) *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*, Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc

Johnson, K. & Morrow, K.E. (Eds.) (1981). *Communication in the classroom. Handbooks for Teacher's Series*, London: Longman

Jones, C. & Fortescue, S. (1987). *Using computers in the language classroom*, USA: Addison-Wesley Longman

Jones, Z., & Nuhfer-Halten, B. (2006). Uses of blogs in L2 instruction. En C. Maurice Cherry (ed.), *Selected Proceedings of the 2006 Joint Conference of the Southern Conference on Language Teaching and the Florida Foreign Language Association* (pp.25-35), Roswell, GA: Valdosta State University

Kadel, S. (1999). *Students to Compile county's Oral History. Hood River News*. Recuperado en 2002

Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resources for teachers

Karlsson, A. (2015). *How can blogging in foreign language education improve pupils' writing skills? A research synthesis*. Tesis de Máster, Suecia: Malmö högskola/Lärande Och Samhälle

Kasper, L. F.; Babbitt, M.; Mlynarczyk, R. W.; Brinton, D. M., & Rosenthal, J. W. (1999). *Content-based college ESL instruction*, New York: Routledge

Kemmis, S. (1988). Action Research in Retrospect and Prospect, en S. Kemmis & R. McTaggart (Eds.) *The action research reader* (pp. 27-39), Geelong, Victoria: Deakin University

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Kemmis, S., & MacTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*, Barcelona: Laertes

Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method. The use of the purposeful act in the educative process*. New York: Teachers College, Columbia University

Kim, N. Y. (2018). Voice blogging versus text blogging: Effects of blogs on Korean EFL learners' oral proficiency. *Studies in English Language and Literature*, 44(1), 175-197. DOI: <https://dx.doi.org/10.21559/aellk.2018.44.1.009>

Kinzie, M. B.; Sullivan, H. J. & Berdel, R. L. (1988). Learner control and achievement in science computer-assisted instruction. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 299-303. DOI: <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.299>

Kitchakarn, O. (2014). Developing writing abilities of EFL students through blogging. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 34-47

Kuimova, M. V. & Zvekov, O. D. (2016). Blogs as a means to enhance writing skills in EFL classes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(04), 157-160. DOI: <https://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i04.54360>

Kukulska-Hulme, A. (2005). Group leadership in online collaborative learning, en Caroline Howard, Judith V. Boettcher, Lorraine Justice, Karen D. Schenk, Patricia L. Rogers & Gary A. Berg (eds.) *Encyclopedia of Distance Learning* (pp. 9758-983), Hershey, PA, USA: IGI-GLOBAL, DOI: <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-555-9.ch142>

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*, Connecticut: Yale University Press

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588427>

Kung, F. (2018). Assessing an innovative advanced academic writing course through blog-assisted language learning: Issues and resolutions. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 348-356. DOI: <https://doi.org/10.1080/147003297.2015.1108213>

Kuo, Y.C; Belland, B. R. & Kuo, Y.T. (2017). Learning through blogging: Students' perspectives in collaborative blog-enhanced learning communities. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), 37-50

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*, Philadelphia:University of Pennsylvania Press

Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford: Oxford University Press

Lantolf, J. P. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: A sociocultural perspective. En Rod Ellis (ed.) *Form-Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis* (pp. 35-54), Oxford: Oxford University Press

Lantolf, J.P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*, New York and London: Routledge

Laranjeira, M. V. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*, Madrid: Síntesis

Larmer, J.; Markham, T. & Ravitz, J. (2003) *Project-based Learning Handbook*, Oakland, CA: Wilsted & Taylor

Latorre Beltrán, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Grao



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Law, N.; Pelgrum, W. J. & Plomp, T. (2008) (eds.) *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*, CERC Studies in Comparative Education, 23, Honk-Kong: Comparative Education Research Center & Springer

Lee, S. (2014). Optimizing the effects of extensive reading through blogging. *英語教學期刊*, 38(2), 1-27. DOI: <https://doi.org/10.6330/ETL.2014.38.2.01>

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. DOI: <https://10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Lili, Z. (2015). Integrating cloud computing into EFL construction: Blogging, wiki and podcasting, *International Journal of Information Processing and Management*, 6(1), 30-36

Lin, C., & Reigeluth, C. M. (2016). Scaffolding wiki-supported collaborative learning for small-group projects and whole-class collaborative knowledge building. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 529-547. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12140>

Lin, M. H. (2014). Effects of classroom blogging on ESL student writers: An empirical reassessment. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 577-590. DOI: <https://www.doi.org/10.1007/s40299-013-0131-8>

Lin, M. H. (2015). Learner-centered blogging: A preliminary investigation of EFL student writers' experience. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 446-458. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.4.446>

Lin, M. H.; Lin, C.Y & Hsu, P.Y. (2011). The unrealistic claims for the effects of classroom blogging on English as a second language, students' writing performance. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 148-151. DOI: <https://www.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01225.x>

Lin, M. H.; Li, J.J.; Hung, P. Y. & Huang, H.W. (2014). Blogging a journal: Changing students' writing skills and perceptions. *ELT Journal*, 68(4), 422-431. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccu032>

Liou, H. (2011). Blogging, collaborative writing, and multimodal literacy in an EFL context. En Mike Levy, Françoise Blin, Claire Bradin Siskin, Osamu Takeuchi (eds.) *WorldCALL. International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp.21-36), New York and London: Routledge

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar con proyectos en el aula*. Málaga: Aljibe

Lorenzo, F.J.; Trujillo, F. & Vez, J.M. (2011) *Educación bilingüe: Integración de contenidos y segundas lenguas*, Madrid: Síntesis

Maina, E. M.; Oboko, R. O.; & Waiganjo, P. W. (2017). Using machine learning techniques to support group formation in an online collaborative learning environment, *I.J. Intelligent Systems and Applications*, 3, 26-33. DOI: <https://doi.org/10.5815/ijisa.2017.03.04>

Maldin, S. A., Reza, S., & Rezeki, I. (2018). Stepping up the English speaking proficiency of hospitality students through video blogs (vlogs), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 148, *Proceedings of the Sixth International Conference on Languages and Arts (ICLA 2017)*, Paris & Amsterdam: Atlantis Press, 58-63. DOI: <https://doi.org/10.2991/icla-17.2018.11>

Maldonado Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Manches, A. & Plowman, L. (2017). Computing education in children's early years: A call for debate. *British Journal of Educational Technology*, 48(1), 191-201. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12355>

Marsh, D. (1994). Bilingual education & content and language integrated learning. En International Association for Cross-Cultural Communication (Eds.), *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: University of Sorbonne

Marsh, D.; Pérez Cañado, M. L. & Raéz Padilla, J. (2015). *CLIL in action: Voices from the classroom*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing

Martí, J.; Heydrich, M.; Rojas, M.; & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21

Martín-Monje, E. (2010) Interactive Materials, Collaborative Work and Web 2.0 in the context of ESP. *Technological Innovation in the Teaching and Processing of LSPs: Proceeding of TISLID'10*, (editado por Noa Talaván Zanón, Elena Martín-Monje and Francisco Palazón Romero), Facultad de Filología, UNED, Madrid, en formato CD

Martín-Monje, E. (2012). Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era? *Revista De Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7, 203-212. DOI: <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.1136>

Martín, M. V., & Quintana, J. (2011). Las webquests en el ámbito universitario español. *Digital Education Review*, (19), 36-46

Martos Ortega, J. M. (2016). Construir conocimiento entre iguales: El blog de aula en secundaria. *Aprendiendo a Enseñar. Manual práctico de Didáctica*, 261-265

Mauchly, J. W. (1940). Significance test for sphericity of a normal n-variate distribution. *The Annals of Mathematical Statistics*, 11(2), 204-209

Mergendoller, J. R.; Markham, T.; Ravitz, J. & Larmer, J. (2006). Pervasive management of project based learning: Teachers as guides and facilitators. En Carolyn M. Evertson & Carol S. Weinstein (eds.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, New York and London: Routledge, 583-615

Mergendoller, J. (2013). Does project based learning teach critical thinking. Recuperado de [https://tc2.ca/uploads/PDFs/Critical%20Discussions/does\\_project\\_based\\_learning\\_teach\\_critical\\_thinking.pdf](https://tc2.ca/uploads/PDFs/Critical%20Discussions/does_project_based_learning_teach_critical_thinking.pdf)

Merholz, P. (1999). Peterme.com. *The Internet Archive. Archived from the Original on*, 10-13

Miftah, M. Z. (2015). Designing interactive writing teaching using blogs. *Proceedings of 1st National Conference on ELT (NACELT): Applied Linguistics, General Linguistics and Literature*, 33-38

Miftah, M. Z. (2016). Promoting EFL students' abilities in writing definition paragraph through blogging activities. *Proceedings of the 63rd TEFLIN International Conference: Creativity and Innovation in Language Materials Development and Language Teaching Methodology in Asia and Beyond, Book 2*, 370-379

Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2010.03.006>

Molina, P.; Valencia-Peris, A., & Gómez-Gonzalvo, F. (2016). Innovación docente en educación superior: Edublogs, evaluación formativa y aprendizaje colaborativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 432-449

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Montaner, S. (2016). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Investigación-Acción), en *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza del Inglés en Centros Educativos*, Madrid: CEU Ediciones, 233-242

Montaner, S. (2017a). Aprendizaje basado en proyectos: Una aproximación teórica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 5, 24-27. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/5/>

Montaner, S. (2017b). La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging* (Estudio del caso), en *Verbeia. Monográfico: La Enseñanza de lenguas y la educación multilingüe*. Año III. Nº1. 84-102

Montaner, S. (2018a). La Competencia en Producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en *Conference Proceedings EdunovaTIC2017, 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, Eindhoven, NL: Adaya Press, 1130-1138

Montaner, S. (2018b). Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés, en *UTE. Revista de Ciències de l'Educació*, 1, 43-59. DOI: <https://www.doi.org/10.17345/ute.2018.1>

Montaner, S. (2018c). La Producción escrita en inglés mediante el *Blogging* en un entorno de ABP en Bachillerato, en *Revista Huarte de San Juan, Filología y Didáctica de la Lengua*, 18, 45-66

Montaner, S. (2019a). La producción escrita en la enseñanza del inglés para fines específicos mediante el *Blogging*: análisis del rango de la producción escrita, en Cristina Calle-Martínez & Slavka Madarova (eds.) *Focus on Learning: Contributions to the field of ESP*, Madrid: UCJC, 19-26

Montaner, S. (*en prensa a*) La Competencia en Producción Escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en el enfoque AICLE en la Enseñanza Secundaria

Obligatoria: Estudio del Caso, en *V Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos*.

Montaner, S. (*en prensa b*) La competencia en comprensión lectora en lengua inglesa mediante el *Blogging*, en *CIVEL'18*

Montaner, S. (*en prensa c*) Competencia en producción escrita en inglés para fines específicos mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Basado en Proyectos, en *Revista de Lenguas para fines específicos*, 25(1).

Montaner, S. (*en prensa d*) La Competencia en Producción Escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* en un entorno de Aprendizaje Cooperativo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en *SEDLL'18*

Montaner, S. (*en prensa e*) Written production in EFL through blogging and cooperative learning at A-level, *LINELT'18*

Montaner, S. (*en prensa f*) Critical Thinking and Written Production in the EFL classroom through *Blogging*, en *IPIE'18*

Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza

Moreno Herrero, I. (2012). La web 2.0 como herramienta para la alfabetización digital en contextos multiculturales. *Contextos: Estudios De Humanidades y Ciencias Sociales*, (27), 79-93

Moreno Herrero, I. & Gonzalo Muñoz, V. (2012). Alfabetismos digitales para una escuela multicultural. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59(1), 1-12. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1408>

Morón Domínguez, A. C. (2015). La mejora de la práctica docente a través de la metodología de proyectos de investigación: El caso del profesorado de Andalucía del

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

proyecto Roma. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga.

Mosley, M. L. (1984). Computer-assisted instruction and continuing motivation. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/135942/>

Moursund, D.; Bielefeldt, T. & Underwood, S. (1997). *Foundations for the road ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education

Murphy, J. M., & Stoller, F. L. (2001). Sustained-content language teaching: An emerging definition. *TESOL Journal*, 10(2-3), 2-3

Murray, L., & Hourigan, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344008000719>

Mutmainna, M. (2016). Implementing blogs as a learning tool in ASIAN EFL/ESL learning context. *BRAC University Journal*, 11(1), 27-35

Nami, F. (2015). The impact of individual differences on students' perception of writing practice in blogosphere. En Raimi, M. (ed.) *Handbook of research on individual differences in computer-assisted language learning* (pp. 251-270), New York: IGI Global

Namouz, R., Misher-Tal, H., & Sela, O. (2017). Improving expressive writing in EFL through blogging. En K. Borthwick, I. Bradley & S. Thouesny (eds.) *CALL in a Climate of Change: Adapting to Turbulent Global Conditions- short papers from EUROCALL 2017* (pp. 222-228), Research-publishing.net. DOI: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.eurocall2017.717>

Nardi, B. A., Schiano, D. J., & Gumbrecht, M. (2004). (Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary? *Proceedings of the 2004*

ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, 222-231. DOI: <https://doi.org/10.1145/1031607.1031643>

Navarrete Galarza, F. A. (2016). *Herramientas Web 2.0 en el Desarrollo de Destrezas de Escritura del Idioma Inglés*, Tesis, Maestría en Educación Primaria, Universidad de Guayaquil, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, Ecuador

Navés, T., & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Recuperado De <http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/DOCS/3Esp.pdf>

Nepomuceno, M. M. (2011). Writing online: Using blogs as an alternative writing activity in tertiary ESL classes. *TESOL Journal*, 5(2), 92-105

Nieto Campos, B. (2016) Investigación-acción en la enseñanza. Una aproximación teórica. *Campus Educación Revista Digital Docente*, 2, 5-7. Recuperado de <https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/2/files/assets/basic-html/page-5.html>

Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. En Richard Schmidt & Zoltan Dornyei (eds.) *Motivation and Second Language Acquisition* (pp.43-68), Pennsylvania, USA: National Foreign Language Resource Center

Noytim, U. (2010). Weblogs enhancing EFL students' English language learning. *Social and Behavioural Science*, 20, 1127-1132. DOI: <https://10.1016/j.sbspro.2010.03.159>

Nunan, D. (1989). Communicative Tasks and the Language Curriculum. *TESOL Quarterly*, 25(2), 279-295. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587464>

Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*, New York: Prentice hall



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press

Nunan, D. (1996). Hidden voices: Insiders' perspectives on classroom interaction. *Voices from the Language Classroom*, 41-56

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*, London, UK: Heinle

Nunan, D. (2005). Important tasks of English education: Asia-wide and beyond. *Asian EFL Journal*, 7(3), 5-8

Núñez, M.P. (2010). El lugar de la investigación en el estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas. R.M. Ávila; M.P. Rivero y P.L. Domínguez (coords.) *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. Zaragoza: Diputación de Zaragoza, 2010. pp. 61-74. Recuperado el 5 de julio de 2015 de <http://hdl.handle.net/10481/24089>

O'Reilly, T. (2005). Web 2.0: Compact definition? Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38552727/OReilly\\_Radar\\_-\\_Web\\_2.0\\_Compact\\_Definition.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553548241&Signature=cJVmxZqFgXtPZzAWBs2QykNtJvA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWeb\\_2.0\\_Compact\\_Definition.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38552727/OReilly_Radar_-_Web_2.0_Compact_Definition.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1553548241&Signature=cJVmxZqFgXtPZzAWBs2QykNtJvA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DWeb_2.0_Compact_Definition.pdf)

Orihuela, J. L., & Cambronero, A. (2006). *La revolución de los blogs: Cuando las bitácoras se convirtieron en el medio de comunicación de la gente*, Madrid: La esfera de los libros

Orihuela, J. L. (2015). *Los medios después de internet*. Barcelona: UOC

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02011.x>

Özdemir, E., & Aydın, S. (2015). The effects of blogging on EFL writing achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 372-380. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.521>

Ozkan, M. (2015). Wikis and blogs in foreign language learning from the perspectives of learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 192, 672-678. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.102>

Pérez Escoda, A.; Castro Zubizarreta, A. & Fandos Igado, M. (2016). La competencia digital de la generación Z: Claves para su introducción curricular en la educación primaria, *Comunicar*, 24(49), 71-80. DOI: <https://dx.doi.org/10.3916/C49-2016-07>

Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción aplicada al campo educativo*. Madrid: Dyckinson

Pérez, E. C., & White, M. A. (1985). Student evaluation of motivational and learning attributes of microcomputer software. *Journal of Computer-Based Instruction*, 12(2), 39-43

Pérez Torres, I. & Pérez Gutiérrez, M. (2005) Audio visual resources and technology. *TEFL in Secondary Education*. En Madrid, D. & McLaren, N. (eds) *TEFL in Secondary Education*, Granada: Universidad de Granada.

Pérez Torres, I. (2015). CLIL and web-based instructional strategies: Webquests and webtasks. En David Marsh, María Luisa Pérez Cañado and Juan Raéz Padilla (eds.) *CLIL in Action: Voices from the Classroom* (pp. 31-46), Cambridge: Cambridge Scholars Publishing

Pérez Torres, I. (2010). Webquests y webtasks, en el aprendizaje de una segunda lengua. *Cuadernos de Pedagogía*, (401), 57-59

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Peterson, N. K., & Sellers, D. (1992). Student motivation and learning styles in a multimedia learning environment. *Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association*, 1-7

Pham, V. P. H., & Usaha, S. (2016). Blog-based peer response for L2 writing revision. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 724-748. DOI: <https://10.1080/09588221.2015.1026355>

Phillips, M. (1987). *Communicative language learning and the microcomputer*, London: British Council

Piaget, J. (1928). *Judgement and reasoning in the child.*, New York: Harcourt, Brace And Company

Piaget, J. (1932). *The moral development of the child.* London: Kegal Paul

Piaget, J. (1970) Piaget's theory. [La teoría de Piaget. Monografías de Infancia y Aprendizaje, 2, 1981]

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44(3), 493-527. DOI: <https://10.1111/j.1467-1770.1994.tb01115.x>

Pilkington, O. A. (2018). Active learning for an online composition classroom: Blogging as an enhancement of online curriculum. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(2), 213-226. DOI: <https://10.1177/0047239518788278>

Pinkman, K. (2005). Using blogs in the foreign language classroom: Encouraging learner independence. *The JALT CALL Journal*, 1(1), 12-24

Pollock, J. C. & Sullivan, H. J. (1990). Practice mode and learner control in computer-based instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 15(3), 251-260. DOI: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(90\)90022-S](https://doi.org/10.1016/0361-476X(90)90022-S)

Pritchard, A. (2007). *Effective teaching with internet technologies: Pedagogy and practice*, London: Sage Publications

Quesenberry, K. A., Saewitz, D., & Kantrowitz, S. (2014). Blogging in the classroom: Using WordPress blogs with BuddyPress plugin as a learning tool. *Journal of Advertising Education*, 18(2), 5-17. DOI: <https://doi.org/10.1177/109804821401800203>

Rahimi, M. & Miri, S. S. (2014). Technology use and acceptance among pre-service teachers of English as a foreign language: The case of a learning management system and an educational blog. En Joan E. Aitken (ed.) *Cases on communication technology for second language acquisition and cultural learning* (pp. 87-107), Pensilvania, USA: IGI Global. DOI: <https://10.4018/978-1-4666-4482-3.ch009>

Raith, T. (2009). The use of weblogs in language education. En Michael Thomas (Ed), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. New York: Information Science Reference, 274-291

Rashtchi, M., & Hajihassani, H. (2010). Blog-assisted language learning: A possibility in teaching reading to Iranian EFL learners. *International Journal of Language Studies*, 4(4), 245-262

Reeve, J. (2002) Self-determination theory applied to educational settings, E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY, US: University of Rochester Press

Relan, A. (1992). Motivational strategies in computer-based instruction: Some lessons from theories and models of motivation. Recuperado de <https://www.learntechlib.org/p/145639/>

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*, Cambridge: Cambridge University Press

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Edinumen

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2010). Communicative language teaching. En Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (eds.) *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 153-177), Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://10.1017/CBO9780511667305.018>

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*, London and New York: Routledge

Richardson, M., Cormack, A., McRobert, L., & Underhill, R. (2016). 30 days wild: Development and evaluation of a large-scale nature engagement campaign to improve well-being. *PloS One*, 11(2), DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149777>

Richardson, W. (2006a). The new face of learning. *Edutopia. The George Lucas Foundation*, 2(7), 34-37

Richardson, W. (2006b). Tech tools for learning, *Access Learning*,

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

Rifai, I. (2010). Students' attitude on the use of Facebook and blog in writing class and their writing competence. *Lingua Cultura*, 4(1), 25-38. DOI: <https://www.doi.org/10.21512/lc.v4i1.348>

Rivero Martín, V. (2014). El trabajo por proyectos en el aula de lengua extranjera, Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social

Robson, C. (2002). *Real world research*, Oxford: Blackwell

Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, 25(3-4) *A special issue in Web 2.0 in Education*, 211-225. DOI: <https://doi.org/10.1080/07380560802370097>

Ruiz Aguirre, E. I.; Galindo González, R. M.; Livier Martínez de la Cruz, N. & Galindo González, L. (2016) La comunicación y las interacciones en entornos virtuales de aprendizaje. *Educación y Cultura En Ambientes Virtuales* (M<sup>a</sup> Elena Chan Nuñez, coord.), México: UDG Virtual, 79-132

Ruiz de Zarobe, Y. (2015) The Effects of Implementing CLIL in Education. En: Juan-Garau M., Salazar-Noguera J. (eds) *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Educational Linguistics, vol 23. Springer, Cham. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-11496-5_4)

Saavedra, C. & Robledo Gamboa, D. (2016). *Ambiente Virtual De Aprendizaje Como Herramienta Metodológica Para El Aprendizaje De Una Segunda Lengua-Inglés*, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios

Sáez López, J. M. (2010). Utilización de las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje, valorando la incidencia real de las tecnologías en la práctica docente. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 183-204

Sáez López, J. M. (2011). Actitudes de los docentes respecto a las TIC, a partir del desarrollo de una práctica reflexiva. *Escuela Abierta* 13, 37-54

Sáez López, J. M. (2012a). Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos. *Relatec*, 11(2), 11-24

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Sáez López, J. M. (2012b). La práctica pedagógica de las tecnologías de la información y la comunicación y su relación con los enfoques constructivistas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10(1), 58-73

Salehi, H. & Salehi, Z. (2012). Challenges for using ICT in education: Teachers' insights. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(1), 40-43

Salzmann, K. (2013). *Task-based learning and teaching in young learners' EFL classrooms*. Munich: Grin Verlag

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el aprendizaje basado en proyectos. *Actualidad Pedagógica*. Recuperado de [http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios\\_aprendizaje\\_basado\\_en\\_proyectos1.pdf](http://www.estuaria.es/wp-content/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf)

Sauro, S. & Sundmark, B. (2018). Critically examining the use of blog-based fanfiction in the advanced language classroom. *ReCALL*, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344018000071>

Savignon, S. J. (1976). Communicative competence: Theory and classroom practice, *Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, (Detroit, Michigan, April 23, 1976)

Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence theory and practice: Texts and contexts in second language learning*, New York: McGraw-Hill Education

Savignon, S. J., & Wang, C. (2003). Communicative language teaching in EFL contexts: Learner attitudes and perceptions. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(3), 223-250. DOI: <https://doi.org/10.1515/iral.2003.010>

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, New York: Basic Books

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*, Cambridge: Cambridge University Press

Sercu, L. (2013). Weblogs in foreign language education: Real and promised benefits. *Proceedings of INTED2013, 7th International Technology, Education and Development Conference, Valencia (Spain), 4-6 March 2013*, 4355-4366

Shahsavari, Z. & Hoon, T.B. (2011). Does cognitive style affect bloggers' attitude in an online learning environment?, *GEMA Online Journal of Language Studies*, 11(1), 159-171

Shehadeh, A. (2011). Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*, 20(4), 286-305. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.05.010>

Snow, M. A., & Brinton, D. M. (1997) (eds.) *The content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York: Longman

Somekh, B. (2007). *Pedagogy and learning with ICT: Researching the art of innovation* London and New York: Routledge

Somekh, B. (2010). The collaborative action research network: 30 years of agency in developing educational action research. *Educational Action Research*, 18(1), 103-121. DOI: <https://doi.org/10.1080/09650790903484566>

Soufi, N., Saad, K., & Nicolas, M. O. (2015). Blogs as a way to enhance EFL reading classes in a Lebanese tertiary institution. *Teaching English with Technology*, 15(1), 31-47

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid: Ediciones Morata

Stenhouse, L. & Rudduck, J. (1985). *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*, NH: Heinemann



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Sturm, M., Kennell, T., McBride, R., & Kelly, M. (2009). The pedagogical implications of web 2.0. En Michael Thomas (ed.) *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 367-384), New York: Information Science

Suadah, L. (2014). Enhancing EFL learners' writing skills through blogging. *Englisia Journal of Language, Education and Humanities*, 2(1), 20-29. DOI: <https://doi.org/10.2237/ej.v2i1.135>

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación, *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 1-17

Sun, Y. (2009). Voice blog: An exploratory study of language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2), 88-103

Sun, Y. (2010). Extensive writing in foreign-language classrooms: A blogging approach. *Innovations in Education and Teaching International Journal*, 47(3), 327-339. DOI: <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498184>

Switaj, E.K. (2015) Web writing and citation: the Authority of Communities, *Web Writing: Why and How for Liberal Arts Teaching and Learning*, University of Michigan Press: Digital Culture Books

Takahashi, Y. (2008). Problem-based learning and task-based learning: A practical synthesis. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences*, 24(3 Suppl), 31-33. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1607.-551X\(08\)70091-3](https://doi.org/10.1016/S1607.-551X(08)70091-3)

Talaván, N., Ibáñez, A., & Bárcena, E. (2017). Exploring collaborative reverse subtitling for the enhancement of written production activities in English as a second language. *Recall*, 29(1), 39-58. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0958344016000197>

Tan, K. & Detenber, B. (2006). Audio weblogs: Communication breakthrough or communication overload. *International Communication Association Conference*

Tan, Y. H., Ow, E., & Tan, S. C. (2006). Audioblogging: Supporting the learning of oral communication skills in Chinese language. *AECT Research Symposium*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.547.7423&rep=rep1&type=pdf>

Taylor, J. (2012). *Raising generation tech: Preparing your children for a media-fueled world*, Illinois: Sourcebooks

Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. San Pablo: Editora Cortez

Thomas, J. W., Margendoller, J., & Michaelson, A. (1998). *Project-based learning. Overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education

Thomas, S. (2017). Journalogue: Voicing student challenges in writing through a classroom blog. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 112-122

Thompson, G., & McKinley, J. (2018). Integration of content and language learning. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-13. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0634>

Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from internet-mediated intercultural foreign language education research. *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, 2-30

Thorne, S. L., & Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, internet-mediated expression, and language education. *CALICO Journal*, 22(3), 371-397

Thorne, S. L., Sauro, S., & Smith, B. (2015). Technologies, identities, and expressive activity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 215-233. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190514000257>

Tomei, J., Lavin, R. S., & Beaufait, P. A. (2007). Promoting extensive reading through blog-posted book reviews. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375-406

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Trujillo, F. (2016). *Aprendizaje basado en proyectos. infantil, primaria y secundaria* (MEC ed.). Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa SM

Uluyol, Ç., & ahin, S. (2016). Elementary school teachers' ICT use in the classroom and their motivators for using ICT. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 65-75. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.1220>

Underwood, J. H. (1984). *Linguistics, computers, and the language teacher. A communicative approach*. New York: Newbury House Publishers

Van den Branden, K. (2006). (ed.) *Task-based language education: From theory to practice*, Cambridge: Cambridge University Press

Van Dijck, J., & Poell, T. (2013). Understanding social media logic. *Media and Communication*, 1(1), 2-14. DOI: <https://doi.org/10.17645/mac.v1i1.70>

Van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 46-65. DOI: <https://doi.org/10.2167/illt42.0>

Varios (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística, EECL* (No. VOL. I y II. INFORME ESPAÑOL). Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa, M.E.C

Varios (2015). OECD. Education at a glance 2015. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm>

Vázquez Cano, E. y Sevillano García, M.L. (2011). *Educadores en red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones académicas-UNED

Vázquez Cano, E., & Martín Monje, E. (2014). *Nuevas tendencias en la elaboración y utilización de materiales digitales para la enseñanza de lenguas*. Madrid: McGraw Hill Education & UNED

Vázquez Cano, E., López Meneses, E., & Colmenares Zamora, L. (2014). La dimensión socializadora de la tecnología para una comunidad educativa más abierta y colaborativa, *Eduweb*, 8(1), 141-158

Vergara, J. (2016). *Aprendo porque quiero. el aprendizaje basado en proyectos (ABP) paso a paso*. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa SM

Villas Boas, I. (2011). Process writing and the internet: Blogs and Ning networks in the classroom. *English Teaching Forum*, 49(2), 26-33

Vinagre, M. (2010). El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, (23), 297-320

Vinuesa, V. (2017). *Content and language integrated learning (CLIL): An effective methodological approach to teach foreign languages in mainstream education*, Madrid: Dyckinson & Universidad Rey Juan Carlos

Vurdien, R. (2013). Enhancing writing skills through blogging in an advanced english as a foreign language class in Spain. *Computer Assisted Language Learning*, 26(2), 126-143. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.639784>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet Psychology*, 17(4), 3-35

Waldrop, P. B. (1984). Behavior reinforcement strategies for computer-assisted instruction: Programming for success. *Educational Technology*, 24(9), 38-41

Walsh, B. (2016). *Blogging in the Classroom*, EPSY 408,

Ward, J. M. (2004). Blog assisted language learning (BALL): Push button publishing for the pupils. *TEFL Web Journal*, 1-16

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. En Mark Warshauer (ed.) *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i symposium* (pp. 29-46) Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center

Warschauer, M. (1998). Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches. *TESOL Quarterly*, 32(4), 757-761. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588010>

Warschauer, M. (2000). The changing global economy and the future of English teaching. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511-535. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587741>

Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588421>

Warschauer, M. (2004). *Technology and social inclusion: Rethinking the digital divide*, Cambridge, Massachusetts/London, England, The MIT Press

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800012970>

Widdowson, H. G. (1992). ELT and EL teachers: Matters arising. *ELT Journal*, 46(4), 333-339.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.

Williams, M. D. (1993). A comprehensive review of learner-control: The role of learner characteristics. En *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology Sponsored by the Research and Theory Division*, 1-32

Wilkins, D. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.103/11193-000>

Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. *Challenge and Change in Language Teaching*, 52-62

Willis, J., & Willis, D. (2013). *Doing Task-Based Teaching-Oxford Handbooks for Language Teachers*, Oxford: Oxford University Press

Wu, W. (2005). Using blogs in an EFL writing class. *Paper presented at the 2005 International Conference on TEFL and Applied Linguistics*. Consultado con fecha de 12 de abril de 2014 de [www.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/05.pdf](http://www.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/05.pdf)

Wu, H. (2015). The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of EFL college students in Taiwan, Graduate Theses and Dissertations, University of South Florida & Scholar Commons. Recuperado de <https://scholarcommons.usf.edu/etd/5600/>

Wu, H., & Wu, P. (2011). Learners' perceptions on the use of blogs for EFL learning. *US China Education Review A3*, 323-330

Wu, Y. C. (1992). Computerized teachers' praise: Incorporating teachers' images and voices. *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, 1-5

Zandi, P.; Thang, S. M. & Krish, P. (2014). Teacher professional development through blogging: Some preliminary findings. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 530-536. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.072>

Yakut, A.D. & Aydin, S. (2017). An experimental study on the effects of the use of blogs on EFL reading comprehension, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(1), 1-16. DOI: <https://10.1080/17501229.2015.1006634>

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque  
AICLE...*

Zhang, D. (2009). The application of blog in English writing. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 64-72

Zhou, H. (2015). An empirical study of blog-assisted EFL process writing: Evidence from Chinese non-English majors. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(1), 189-195. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0601.23>





## **APENDICE DOCUMENTAL**



## **ANEXO I**

### **Initial Survey 3<sup>rd</sup> ESO (Plurilingual) 2017-2018**

This is the beginning of the course “3<sup>RD</sup> ESO, PLURILINGUAL, ACADEMIC YEAR 2017-2018”. I hope you enjoy the course. I would be very grateful if you could complete this survey. It won't take you more than five minutes. Thanks a lot! Salvador

**\*Obligatorio**

#### **I PART. About you**

My age is... \*

14-15

15-16

16-17

I am studying ESO because... \*

I like to study

I must study because my parents want me to study

I think it should be good for me

I would like to learn English because... \* (mark at least 3 options)

I like reading in English

I love writing in English

I like listening to music in English

I would like to speak with foreign people

I like using the Internet

How long have you been studying English? \*

Less than 2 years

2-3 years

3-4 years

4-5 years

More than 5 years

## **II PART. About your habits related to learning English**

I learn English to read books. \*

- Never
- Sometimes
- Frequently

I learn English to write short stories. \*

- Never
- Sometimes
- Frequently

I learn English to listen different accents \*

- Never
- Sometimes
- Frequently

I learn English to speak with foreign people in Skype

- Never
- Sometimes
- Frequently

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

I learn English with the help of the Internet

- Never
- Sometimes
- Frequently

**III PART. About your habits related to learning English in other areas**

I learn English within a different area, such as Geography

- Never
- Sometimes
- Frequently

I learn to read in English when I study Geography

- Never
- Sometimes
  - Frequently

I learn to write texts in English when I study Geography

- Never
- Sometimes
  - Frequently

I learn to listen in English when I study Geography

- Never
- Sometimes
  - Frequently

I learn to communicate in English when I study Geography

Never



Sometimes



Frequently

What skills do I use most when I study Geography in English?

Mark, at least, two skills. 1=the first skill, 2=the second skill

- Reading
- Listening
- Writing
- Speaking

Do you use ICT tools to learn Geography in English?

- Yes
- No

If affirmative, please write here what ICT tools you use.

#### **IV PART. About your habits related to the ICT (Information and Communication Technology)**

I use ICT for a hobby. \*



Never



Sometimes



Frequently

I use ICT for classroom work. \*



Never



Sometimes



Frequently

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

I have a... (mark as many as you have) \*

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

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

- Never
- Sometimes
- Frequently

**V PART. What you expect from the English course** (mark at least 3 options)

1. I will learn vocabulary (specific vocabulary related to geographical)” \*
2. I will learn grammatical structures (and its integration within the specific vocabulary) \*
3. I will learn to communicate, either written (writing different types of texts dealing with the area of Geography, blogs, etc.) or spoken. \*
4. I will learn to use strategies, such as skimming/scanning, to practice reading \*
5. I will learn to use strategies in order to listen to authentic texts \*
6. I will learn English within the area of Geography with the use of ICT tools. \*

**VI PART. Other comments**

Please, write here any other comments that you consider relevant as suggestions for the beginning academic year

**THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR TIME!**

## ANEXO II

### Prueba de Evaluación Inicial

#### DIAGNOSTIC TEST: WRITING

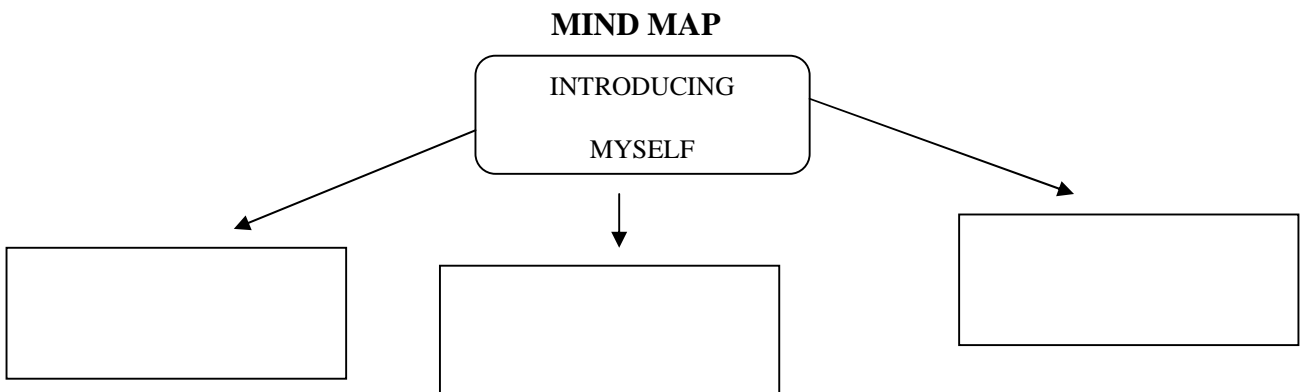
**Task: Write about you. Write about your daily actions. You should include the following information.**

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

**Number of words: 95-110**

#### Tips:

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





**DRAFT**

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

**FINAL VERSION**

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

### ANEXO III

#### Descripción de la primera actividad en expresión escrita

**WRITE A REPORT ABOUT LAGOS USING THE DOCUMENTS OF PAGE 60 AND ANSWER THE QUESTIONS OF ACTIVITIES 1 AND 2 AS A GUIDE.**

The writing **must not be shorter than 20 lines** distributed in different paragraphs. Don't copy the questions of the activities, because you must write a composition, and use **connectors** such as: *however, although, on the contrary, in addition to, besides, after all, on the other hand, in conclusion, in spite of, otherwise, therefore, consequently, due to, etc.*

Use also the **following vocabulary and expressions**: to play a role, usually, to have access to, can be considered, precarious conditions, lack of, basic services, job opportunities, unemployment, rapidly, rural areas, trends, housing, surroundings, outskirts, slums, poorness.

## **ANEXO IV**

### **Descripción de la segunda actividad en expresión escrita**

**1** Write a summary of the process of urbanisation from the preindustrial city to the present-day city.

**2** Compare the plans of Greek and Roman cities. What are the similarities? And the differences?

The writing **must not be shorter than 20 lines** distributed in different paragraphs. Don't copy the questions of the activities, because you must write a composition, and use **connectors** such as: *however, although, on the contrary, in addition to, besides, after all, on the other hand, in conclusion, in spite of, otherwise, therefore, consequently, due to, etc.*

## **ANEXO V**

### **Descripción de la tercera actividad en expresión escrita**

Describe each of the images on the page 160. In your description, you should use the correct vocabulary, not make spelling mistakes and avoid incorrect or overly generic expressions.

## **ANEXO VI**

### **Prueba de Evaluación Final**

**Write a short description about your experience related to blogging in English through the subject of Geography. (5 minutes)**

- **Try to write it in 3 paragraphs:**

**A) INTRODUCTION**

**B) BODY**

**C) CONCLUSION**

- **You should include the following information.**

What did you expect to learn when you began studying Geography?

Would you like to continue learning English through non-linguistic areas? Why?

Would you like to continue learning English through the technology? Why?

Describe in 5-8 lines how you would ideally learn English with technology

As a conclusion, explain your opinion about the importance of learning English through non-linguistic areas

**Number of words: 95/110**

- 1. Brainstorm some ideas with your partner in *Google Docs*. You can also use the chat to interact with him/her. Use this mind map to help you. (5 minutes)**

**Write a first draft in Word (15-20 minutes)**

**DRAFT**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Review the following items (10-15 minutes)**

<b>CONTENT</b>	a) Have you answered all the questions? b) Have you written enough words? c) Have you given enough details?
<b>ORGANIZATION</b>	a) Have you written at least three paragraphs? b) Is each paragraph organized correctly? c) Do your ideas develop logically? d) Have you used connectors to link ideas?
<b>GRAMMAR</b>	a) Do all the verbs have their subjects? b) Are all the verbs in the right tense? c) Have you used the correct auxiliary verbs? d) Check word order: S+V+O/C // Adjectives + Noun // Verb + Adverb, etc.
<b>VOCABULARY</b>	a) Have you used a variety of vocabulary?



.....  
 .....

**Self-assess yourself using this grid (5-10 minutes)**

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

<b>WRITING PROCESS</b>
<b>TOPIC SELECTION</b>



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

BRAINSTORMING
PRE-WRITING
DRAFTING
REVISION
FINAL WRITING
SHARING
<b>TOTAL</b>

## ANEXO VII

### Cuestionario Final

#### Final Survey 3<sup>rd</sup> ESO (Plurilingual)

2017-2018

This is the end of the course “3<sup>RD</sup> ESO, PLURILINGUAL, ACADEMIC YEAR 2017-2018”. I hope you enjoy the course. I would be very grateful if you could complete this survey. It won't take you more than five minutes. Thanks a lot! Salvador

\*Obligatorio

#### I PART.

General reflection on learning English as a foreign language, and on the use of the Blog as a digital tool for language learning.

**Have I improved my study skills related to English? \***

- Yes
- No

**If affirmative, in what aspects? \***

Mark, at least, 2 boxes

- Listening
- Reading
- Writing
- Speaking

**Have I improved my skills related to the use of the ICT?  
(Blogs, Google Drive, Google Docs, Gmail, etc) \***

- Yes
- No

**If affirmative, in what aspects? \***

## **II PART. SELF-ASSESSMENT & COASSESSMENT**

Here, you will think whether your expectations have been fulfilled or not, and in what aspects you have improved with your learning.

### **Have I fulfilled my expectations? \***

- Yes
- No

### **What have I learned from the English course? \***

Mark, at least, 4 boxes

- Vocabulary (specific vocabulary related to geographical, etc.)
- Grammar aspects, and its integration within the specific vocabulary
- To read different kinds of texts, specially, in the area of Geography
- Specific strategies to learn to listen different types of texts
- To communicate, both written and speaking
- To learn English through Blogs, Wikis, Websites, etc

## **III PART. FEEDBACK. Assessing the English Course (Geography through the English language) and the Blog**

In this section, you will make some assessment related to both the English course and, specifically, through the area of Geography as well as to the use of the Blog as a tool to learn English.

### **Write your opinion about the English course within the area of Geography \***

**Regards the Blog, according your opinion, what improvement will you propose to develop this online project? \***

## ANEXO VIII

### Matrices de Valoración o Rúbricas de Evaluación

#### RUBRIC FOR ASSESSING COLLABORATIVE WRITING

Student's name and surname: \_\_\_\_\_

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

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

<b>MECHANICS (10%)</b> - Spelling - Punctuation - Capitalization - Paragraph indentation		
<b>TOTAL</b>		
<b>WRITING PROCESS</b>	<b>COMMENTS</b>	<b>1-10</b>
TOPIC SELECTION		
BRAINSTORMING		
PRE-WRITING		
DRAFTING		
REVISION		
FINAL WRITING		
SHARING		
<b>TOTAL</b>		

## ANEXO IX

### Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

Nivel	Subnivel	Descripción
<b>A</b> (Usuario básico)	<b>A1</b> (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
	<b>A2</b> (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
<b>B</b> (Usuario independiente)	<b>B1</b> (Intermedio)	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
	<b>B2</b> (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

<p><b>C</b> (Usuario competente)</p>	<p><b>C1</b> (Dominio operativo eficaz)</p>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
	<p><b>C2</b> (Maestría)</p>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>

## **ANEXO X**

### **Descriptores del MCER para evaluar la destreza de la expresión escrita**

#### **Cuadro de autoevaluación**

##### **A1**

Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo para enviar felicitaciones.

Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.

##### **B1**

Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal.

Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

##### **C1**

Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista con cierta extensión.

Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes.

Selecciono el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.

##### **A2**

Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas.

Puedo escribir cartas personales muy sencillas, por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

##### **B2**

Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses.

Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto.

Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.

##### **C2**

Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado.

Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.

Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.



## ANEXO XI

### Programación de aula de la experimentación

#### Didactic programme

#### INTRODUCING TOPIC: 1<sup>st</sup> Task, Report about Lagos

#### 2 SESSIONS 45 MINUTES EACH

#### SESSION N° 1

TIME	TASK	DIDACTIC AIM	INTERACTION	TOOL
5-10 minutes	Students will read the documents from the Student's Book on page 60	To prepare for the writing task	Students- Teacher	Student Book p. 60
5-10 minutes	Students will check vocabulary	To learn vocabulary needed for the writing	Students-Teacher	Student Book, p. 60
10-15 minutes	Pre-writing. Students will answer questions from tasks 1 and 2 as a guide	Brainstorming. Learners will learn to brainstorm ideas	Group Work	Google Docs & Chat
10-15 minutes	Writing. Learners will write report about Lagos in the form of a draft	To write a composition	Students	Google Docs

#### SESSION N° 2

TIME	TASK	DIDACTIC AIM	INTERACTION	TOOL
5-10 minutes	Students will share with teacher composition for correction	To get some familiarity with Google Docs	Students-Teacher	Google Docs
15-20 minutes	Having received feedback, learners will post in Wordpress ( <i>Treatment group</i> ) their compositions	To get some familiarity with the platform Wordpress	Group Work	WordPress
10-15 minutes	Task interaction. Students will read posts from colleagues and interact at the "comment" section	To interact online with other colleagues	Group Work	WordPress

**INTRODUCING TOPIC: 2<sup>nd</sup> Task, Summarizing the process of urbanization of cities**

**2 SESSIONS 45 MINUTES EACH**

**SESSION N° 1**

<b>TIME</b>	<b>TASK</b>	<b>DIDACTIC AIM</b>	<b>INTERACTION</b>	<b>TOOL</b>
5-10 minutes	Students will read the text on page 70 from the Student's Book	To prepare for the writing task	Students- Teacher	Student Book p. 70
5-10 minutes	Students will check vocabulary	To learn vocabulary needed for the composition	Students-Teacher	Student Book, p. 70
10-15 minutes	Pre-writing. Students will answer some previous questions given by teacher	Brainstorming. Learners will learn to brainstorm ideas	Group Work	Google Docs & Chat
10-15 minutes	Writing. Learners will write a summary of the process of urbanization in the form of a draft	To write a composition	Students	Google Docs

**SESSION N° 2**

<b>TIME</b>	<b>TASK</b>	<b>DIDACTIC AIM</b>	<b>INTERACTION</b>	<b>TOOL</b>
5-10 minutes	Students will share with teacher composition for correction	To use Google Docs	Students-Teacher	Google Docs
15-20 minutes	Having received feedback, learners will post in Wordpress ( <i>Treatment group</i> ) their compositions	To use the platform Wordpress	Group Work	WordPress
10-15 minutes	Task interaction. Students will read posts from colleagues and interact at the "comment" section	To interact online with other colleagues	Group Work	WordPress
10-15 minutes	Students will compare the plans of Greek and Roman cities	To consolidate the comparison from the perspective of a composition	Pair Work	Google Docs & Chat

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

**INTRODUCING TOPIC: Describing images**

**2 SESSIONS 45 MINUTES EACH**

**SESSION N° 1**

<b>TIME</b>	<b>TASK</b>	<b>DIDACTIC AIM</b>	<b>INTERACTION</b>	<b>TOOL</b>
5-10 minutes	Students will read the Student's Book on page 160	To prepare for the writing task	Students- Teacher	Student Book p. 160
5-10 minutes	Students will check vocabulary from text	To learn vocabulary needed for the writing	Students-Teacher	Student Book, p 160
10-15 minutes	Pre-writing. Students will answer questions offered as a guide	Brainstorming. Learners will learn to brainstorm ideas	Group Work	Google Docs & Chat
10-15 minutes	Writing. Learners will write describe the images on p. 160 in the form of a draft	To write a composition	Students	Google Docs

**SESSION N° 2**

<b>TIME</b>	<b>TASK</b>	<b>DIDACTIC AIM</b>	<b>INTERACTION</b>	<b>TOOL</b>
5-10 minutes	Students will share with teacher composition for correction	To use Google Docs	Students-Teacher	Google Docs
15-20 minutes	Having received feedback, learners will post in Wordpress ( <i>Treatment group</i> ) their compositions	To use the platform Wordpress	Group Work	WordPress
10-15 minutes	Task interaction. Students will read posts from colleagues and interact at the "comment" section	To interact online with other colleagues	Group Work	WordPress

## ANEXO XII

### Cronograma de los Procedimientos utilizados

Del 2 al 16 de octubre 2017	<b>Cuestionario Inicio Curso</b> , en formato <i>Google Form</i>  (con el objetivo de conocer nivel inicial así como las necesidades del alumnado)
Del 9 al 16 de octubre 2017	Los alumnos realizaron la prueba inicial antes de la experimentación.
Primera quincena de octubre 2017	Se presentan objetivos, metodología de trabajo y tiempo de desarrollo de la experimentación.
Tres primeras semanas de octubre	Se realiza una formación presencial en torno a la plataforma <i>WordPress</i> y <i>Google Docs</i> . Se dedica a ello 2 sesiones de 45 minutos cada sesión.
	<b>1º TRIM</b>
De 30 de octubre al 5 de noviembre	1ª FASE:  <b>1ª Producción Escrita</b> (en formato de <u>Borrador</u> , enviada al profesor-investigador en <i>Google Docs</i> ).
Del 6 al 12 de noviembre	1ª Recogida Datos + 1ª Evaluación del Borrador

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

De 13 al 19 de noviembre	<p>2ª FASE:</p> <p><b>2ª Producción Escrita</b> (Los alumnos participantes enviarán la <u>misma producción escrita</u> CON CAMBIOS REALIZADOS A PARTIR DE LA 1ª</p> <p>REVISIÓN, para proceder a una 2ª recogida de datos + 2ª Evaluación del texto</p>
De lunes 20 al 24 de noviembre	<p>3ª FASE:</p> <p><b>3ª Producción Escrita</b></p> <p>Los alumnos publicarán sus textos definitivos, <u>tras 2 revisiones previas</u>, en formato de <i>post</i> al <i>Blog</i> correspondiente</p> <p>Se realizará la 3ª recogida de datos + 3ª Evaluación de los textos</p>
De 20 noviembre al 3 de diciembre	<p>4ª FASE:</p> <p><b>INTERACCIÓN</b> por parte del alumnado en los Blogs correspondientes, en la sección “Entrada”.</p> <p>Los alumnos <b>leerán, al menos 3-4 posts de sus compañeros</b>, y <u>deberán interactuar mediante el Blog correspondiente</u>, redactando naturalmente en lengua inglesa.</p> <p>Esta interacción será evaluada y calificada al tiempo que se recogen datos para la investigación doctoral.</p>

	<b>2º TRIM</b>
De 15 al 21 de enero 2018	<p>1ª FASE:</p> <p><b>1ª Producción Escrita</b> (en formato de <u>Borrador</u>, enviada al profesor-investigador en <i>Google Docs</i>).</p> <p>1ª Recogida Datos + 1ª Evaluación del Borrador.</p>
De 22 al 28 de enero 2018	<p>El profesor-investigador revisa y evalúa el documento-borrador para que los alumnos, posteriormente, puedan revisar de nuevo</p>
De 22 al 29 de enero 2018	<p>2ª FASE:</p> <p><b>2ª Producción Escrita</b> (Los alumnos participantes enviarán la <u>misma producción escrita</u> CON CAMBIOS REALIZADOS A PARTIR DE LA 1ª</p> <p>REVISIÓN, para proceder a una 2ª recogida de datos + 2ª Evaluación del texto</p>

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

<p>De 29 de enero a 4 de febrero 2018</p>	<p>3ª FASE:</p> <p><b>3ª Producción Escrita</b></p> <p>Los alumnos publicarán sus textos definitivos, <u>tras 2 revisiones previas</u>, en formato de <i>post</i> al <i>Blog</i> correspondiente</p> <p>Se realizará la 3ª recogida de datos + 3ª Evaluación de los textos</p>
<p>De 5 al 19 de febrero 2018</p>	<p>4ª FASE:</p> <p><b>INTERACCIÓN</b> por parte del alumnado en los Blogs correspondientes, en la sección “Entrada”.</p> <p>Los alumnos <b>leerán, al menos 3-4 posts de sus compañeros</b>, y <u>deberán interactuar mediante el Blog correspondiente</u>, redactando naturalmente en lengua inglesa.</p> <p>Esta interacción será evaluada y calificada al tiempo que se recogen datos para la investigación doctoral.</p>

**3º TRIMESTRE**

De 21 de marzo a 27 de marzo

1ª FASE:

**1ª Producción Escrita** (en formato de Borrador, enviada al profesor-investigador en *Google Docs*).

1ª Recogida Datos + 1ª Evaluación del Borrador.

De 10 de abril a 16 abril

El profesor-investigador revisa y evalúa el documento-borrador para que los alumnos, posteriormente, puedan revisar de nuevo

De 10 de abril a 17 de abril

2ª FASE:

**2ª Producción Escrita** (Los alumnos participantes enviarán la misma producción escrita CON CAMBIOS REALIZADOS A PARTIR DE LA 1ª

REVISIÓN, para proceder a una 2ª recogida de datos + 2ª Evaluación del texto



*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

De 17 al 24 de abril 2018	<p>3ª FASE:</p> <p><b>3ª Producción Escrita</b></p> <p>Los alumnos publicarán sus textos definitivos, <u>tras 2 revisiones previas</u>, en formato de <i>post</i> al <i>Blog</i> correspondiente</p> <p>Se realizará la 3ª recogida de datos + 3ª Evaluación de los textos</p>

<p>De 25 abril al 3 de mayo</p>	<p>4ª FASE:</p> <p><b>INTERACCIÓN</b> por parte del alumnado en los Blogs correspondientes, en la sección “Entrada”.</p> <p>Los alumnos <b>leerán, al menos 3-4 posts de sus compañeros, y deberán interactuar mediante el Blog correspondiente,</b> redactando naturalmente en lengua inglesa.</p> <p>Esta interacción será evaluada y calificada al tiempo que se recogen datos para la investigación doctoral</p>
<p>De 1 al 15 de mayo de 2018</p>	<p>5ª FASE:</p> <p><b>Prueba Final de Producción Escrita en Inglés, en formato digital mediante el Blogging</b></p> <p>Con este fin, se podrá no sólo evaluar y calificar a los alumnos sino también realizar último análisis de datos cuantitativos para la investigación doctoral</p>

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

De 1 al 15 de mayo de 2018	.6ª Y ÚLTIMA FASE:  <b>Cuestionario Final Curso</b> , en formato <i>Google Form</i>

## ANEXO XIII

### Manual de Instrucción de *Wordpress* y *Google Docs*

#### CONCEPTOS BÁSICOS DE

#### “WORDPRESS” PARA ALUMNOS

##### Principales elementos de un blog

Es necesario conocer los elementos de un blog para poder “navegar” con cierta soltura y localizar la información publicada. El blog es como un diario online, que tiene una organización dada por el sistema de publicación. Casi todos los sistemas de publicación de blogs tienen elementos similares:

- J **El título y subtítulo**
- J **El bloque de contenido:** Es la zona donde se van colocando los artículos que se publican, apareciendo el más nuevo en primer lugar.
- J **Menú lateral:** Según la plantilla elegida para publicar, aparece a la derecha o a la izquierda un menú con una serie de elementos. Por ejemplo, en la plantilla BlogSpirit hay menú a derecha e izquierda. Los elementos que hay en este menú son los que nos ofrecen las posibilidades para consultar la información de la bitácora. Un forma sencilla de leer los artículos uno a uno es mediante el “scroll” de la derecha, pasando de página hasta llegar al primero de ellos.
- J **Usuarios:** Puede ser que el blog sea personal o colectivo. Para este último caso hay algunos blogs que permiten crear usuarios diferentes con nombre (login) y clave (password) para acceder al blog. Con esto tienen acceso a un espacio de edición sobre sus artículos y cuando publiquen lo harán con su nombre. Este elemento de la bitácora permite buscar archivos por usuario. Esta posibilidad es muy interesante para hacer blogs de aula.

##### Blogs de aula

Un blog de aula es aquél en el que escriben y publican los alumnos y alumnas. Puede ser individual o colectivo y suele estar centrado en una asignatura o en algún tema concreto:

- J **Blog individual:** cada alumno y alumna tiene su blog donde van realizando las tareas que se indican en el blog del profesor. Se forma un **planeta** de blogs del aula. Cada alumno o alumna es administrador y autor, tiene un acceso total a su blog.
- J **Blog colectivo:** los alumnos y el profesor o la profesora escriben en un mismo blog. Las alumnas y los alumnos suelen tener un nivel de acceso restringido -autor o editor- la profesora o el profesor es el administrador.

En nuestro caso, los alumnos utilizareis el blog colectivo para realizar vuestras redacciones.

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

## TAREAS BÁSICAS

1º- Los alumnos crearán, en primer lugar, su perfil en la plataforma **WORDPRESS.COM** (**OJO: .COM, no en .org**)

Tendréis que registraros con una cuenta de correo electrónico, preferentemente, **GMAIL** (si es posible) para poder así compartir redacciones en **GOOGLE DOCS** antes de publicarlas en su formato definitivo al Wordpress.com

ES IMPORTANTE QUE GUARDEN EN UN LUGAR SEGURO

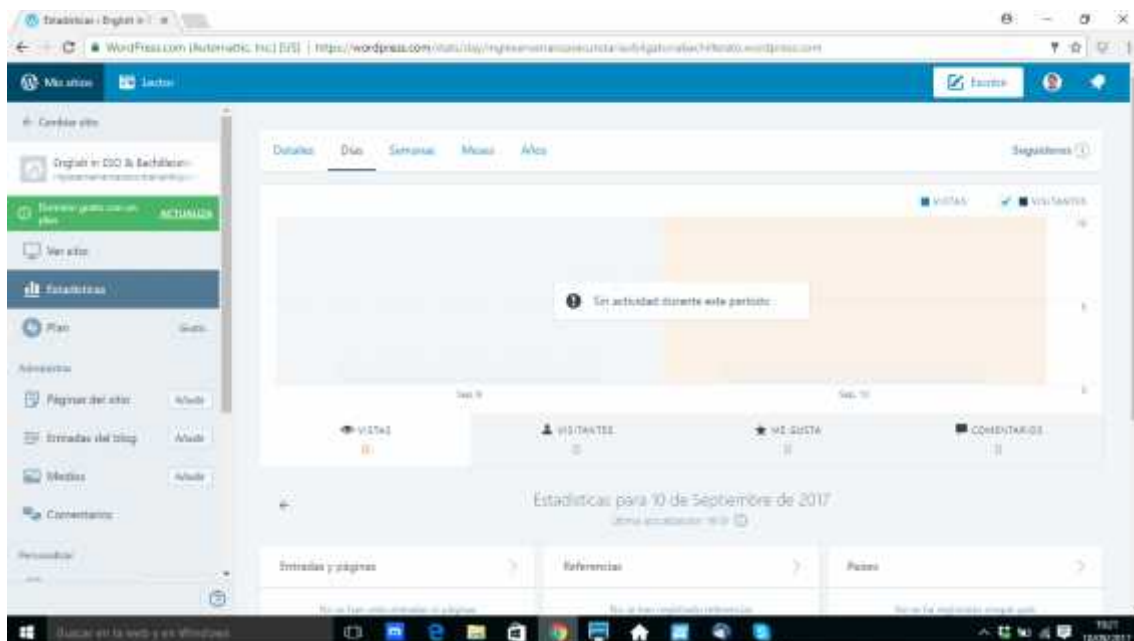
- **USUARIO**
- **PASSWORD**

2º- Los alumnos actualizarán sus perfiles en Wordpress.com

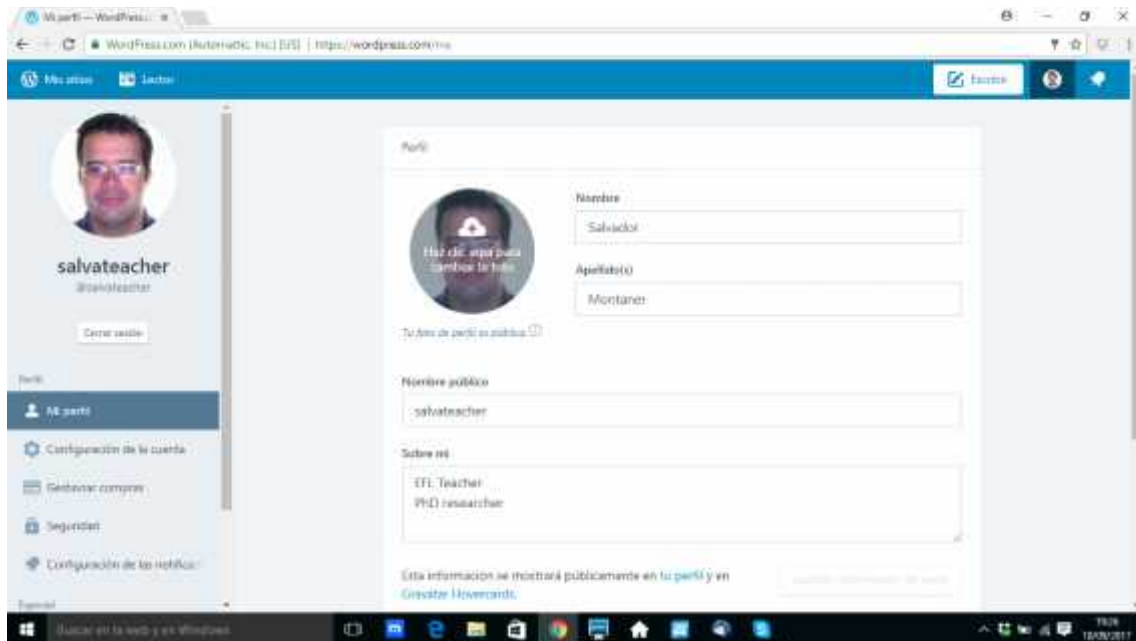
Una de las primeras actividades a realizar en sus respectivos blogs es actualizar perfil y decidir:

- ) cómo queremos firmar nuestros artículos y comentarios (MUY RECOMENDABLE)
- ) si queremos cambiar nuestra contraseña (OPCIONAL)
- ) añadir algún dato autobiográfico (NO ES OBLIGATORIO)

Al entrar con vuestras claves veréis la ventana de administración del blog, lo llamaremos el **tablero**.



En la parte superior, a la derecha, donde está la foto, hacéis clic con el ratón. Os sale la siguiente captura de pantalla:



Como veis, aquí podréis subir una foto vuestra, añadir vuestro nombre, apellidos, nombre público que queréis poner y una breve bio en “sobre mi”.

Es muy aconsejable que, al menos, pongáis vuestro nombre y apellidos. Lo otro es opcional.

### 3- Publicar un artículo (LA MÁS IMPORTANTE)

Vas a escribir y publicar tu primer artículo en el blog.

- ) Entra en la administración de tu blog con tus claves.
- ) Para escribir un artículo nuevo pincha en la pestaña **Entrada del blog- Añadir** que se encuentra en la parte izquierda.

**Donde pone “Administrar”, debajo estas opciones:**

- Páginas del sitio-Añadir
- **Entradas del blog- Añadir**
- Medios-Añadir
- Comentarios

- ) Ponemos un **Título** para el artículo y escribimos el texto del artículo en la ventana.



Si os dais cuenta, es un **editor de textos muy similar al Word Office o al Open Office**. Luego, podéis comprobar que el Wordpress.com es una herramienta muy intuitiva y fácil de usar.

- ) Elegimos la **Categoría** del artículo. Si necesitamos podemos añadir una nueva Categoría. Y también pondremos **Etiquetas** (Post Tags).

**Esto está en la parte derecha del editor de texto hacia el centro.**

- ) Por último pinchamos en **Publicar**.
- ) Haciendo clic en **Vista previa**, podeis ver como queda el blog y posteriormente hacer los cambios que querais hasta conseguir el resultado deseado.

Todos los artículos deben de tener asignada una **Categoría** y unas **Etiquetas**, si se nos olvida asignarlas el blog pondrá una categoría por defecto, posteriormente podremos editarla y cambiarla. Para asignar Categorías y Etiquetas tendremos en cuenta que las categorías son más generales y las etiquetas serán más concretas.

### **Qué hay en un artículo**

Cuando leemos un artículo en un blog debemos tener en cuenta, además del texto del propio artículo, varios elementos que siempre le acompañan:

- ) **Enlace permanente**: cada artículo que se publica tiene un enlace único en la organización del blog. Esto nos sirve para cuando queremos escribir sobre un artículo publicado, bien sea en nuestro blog o en otro cualquiera, hagamos una referencia

mediante un enlace que nos lleva directamente al artículo sobre el que estamos escribiendo.

- J) **Autor:** Aparece quién es el autor del artículo. Si es una bitácora colectiva, cada artículo aparecerá con los diferentes nombres.
- J) **Fecha y hora de publicación**
- J) **Comentario:** al pinchar sobre este enlace se despliegan los comentarios, si los hubiere, y al final aparece una ventana donde podremos escribir nuestro comentario al artículo leído, previamente deberemos haber rellenado otros datos: nombre, e-mail y web o URL. Una vez hecho el comentario pincharemos en el botón correspondiente para añadir el comentario al artículo.

Estos son los más importantes y que hay en casi todos los sistemas de publicación.

### **Insertar una imagen. Biblioteca de objetos**

Para insertar una imagen en un artículo debemos pinchar en el icono + del editor ( que se encuentra en la barra superior del editor a la izquierda). Si acercamos el ratón a él se puede leer “*Insertar elemento especial*”

Al pinchar en este icono se nos abre 4 opciones a elegir:

- **Añadir objeto**
- Añadir desde Google
- Añadir Formulario de contacto
- Añadir botón de pago

Elegiremos siempre **Añadir objeto**

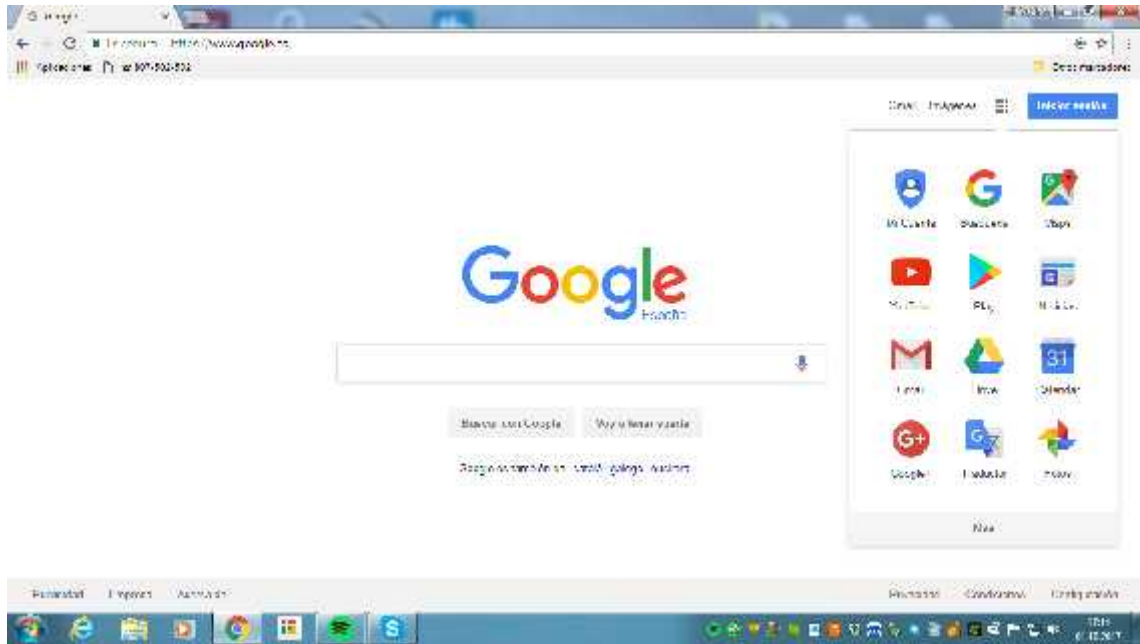
Por tanto, saldrá la siguiente captura de pantalla. Ver página de abajo.





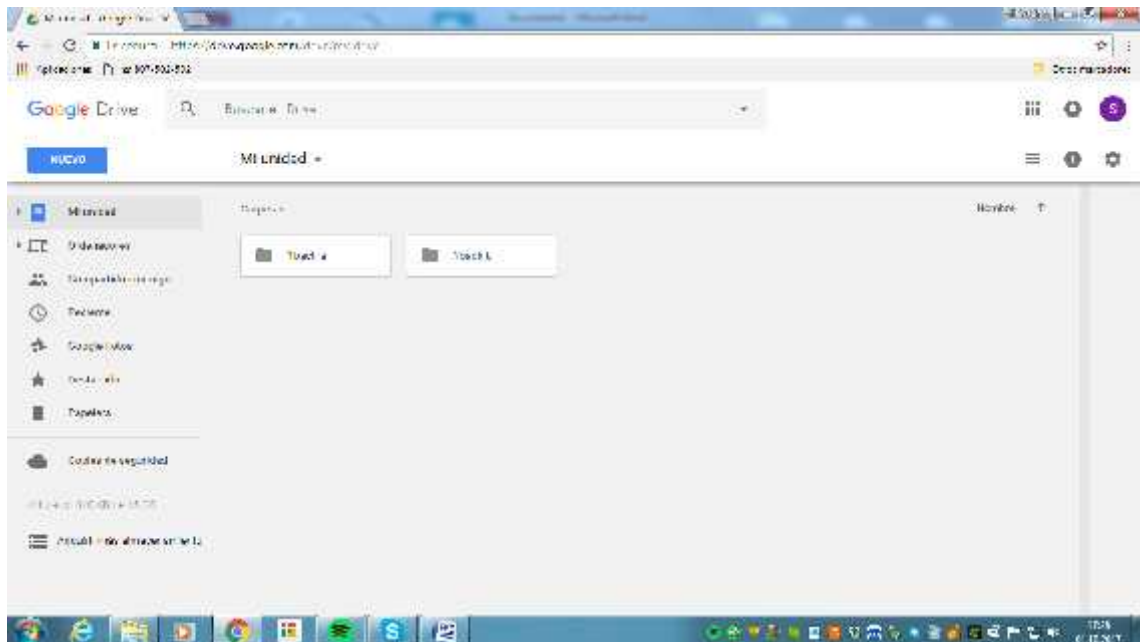
## MANUAL PARA APRENDER A EDITAR Y TRABAJAR EN GOOGLE DOCS

PASO 1: [WWW.GOOGLE.ES](http://WWW.GOOGLE.ES) , APLICACIONES. CUADRO DE PUNTOS



PASO 2: ABRIR DRIVE: INTRODUCIR CUENTA DE GMAIL Y CONTRASEÑA

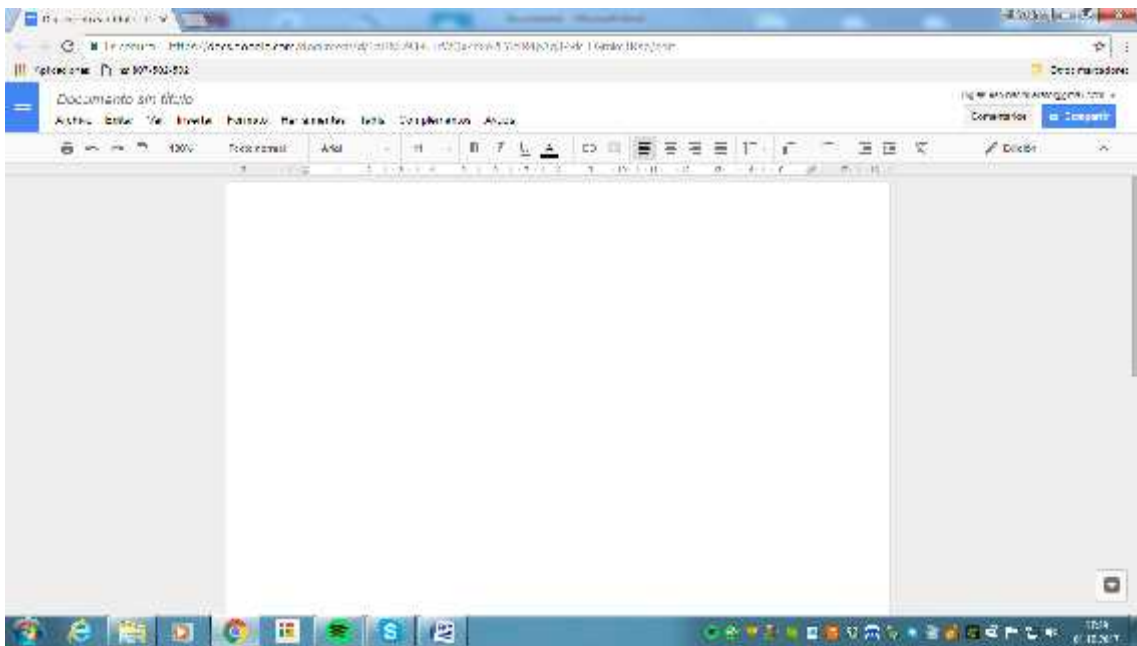
PASO 3: A CONTINUACIÓN, VOY A CREAR UN **GOOGLE DOCS**



CON EL RATÓN, CLIC EN “NUEVO”- “DOCUMENTOS DE GOOGLE”

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

VER IMAGEN ABAJO:

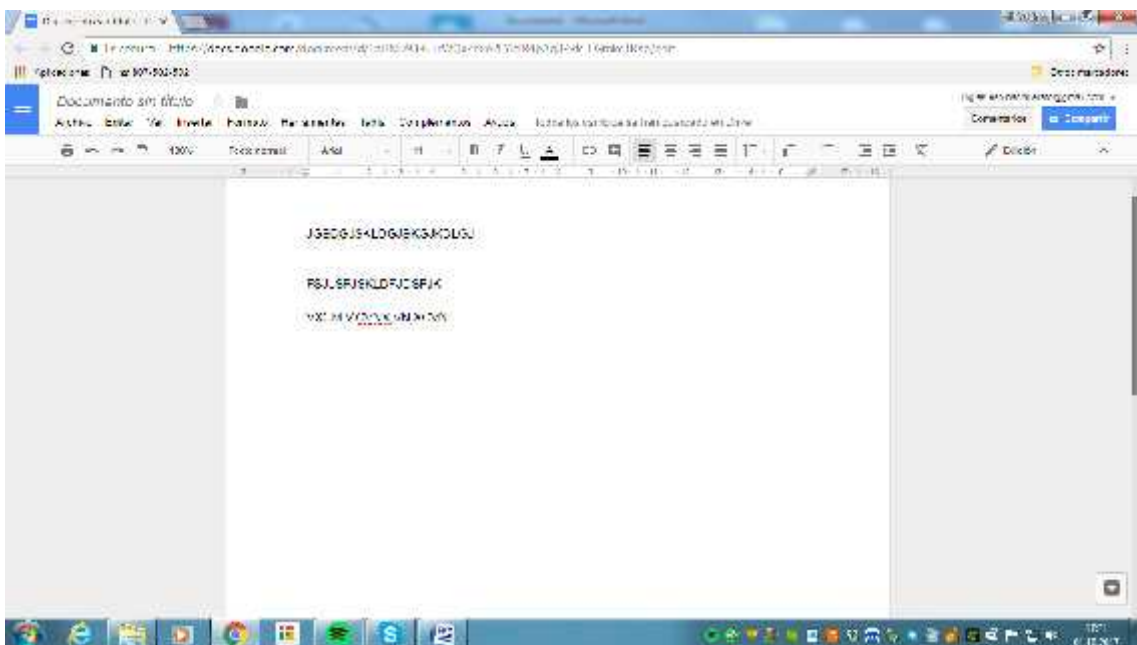


PASO 4: PONER TÍTULO AL DOCUMENTO

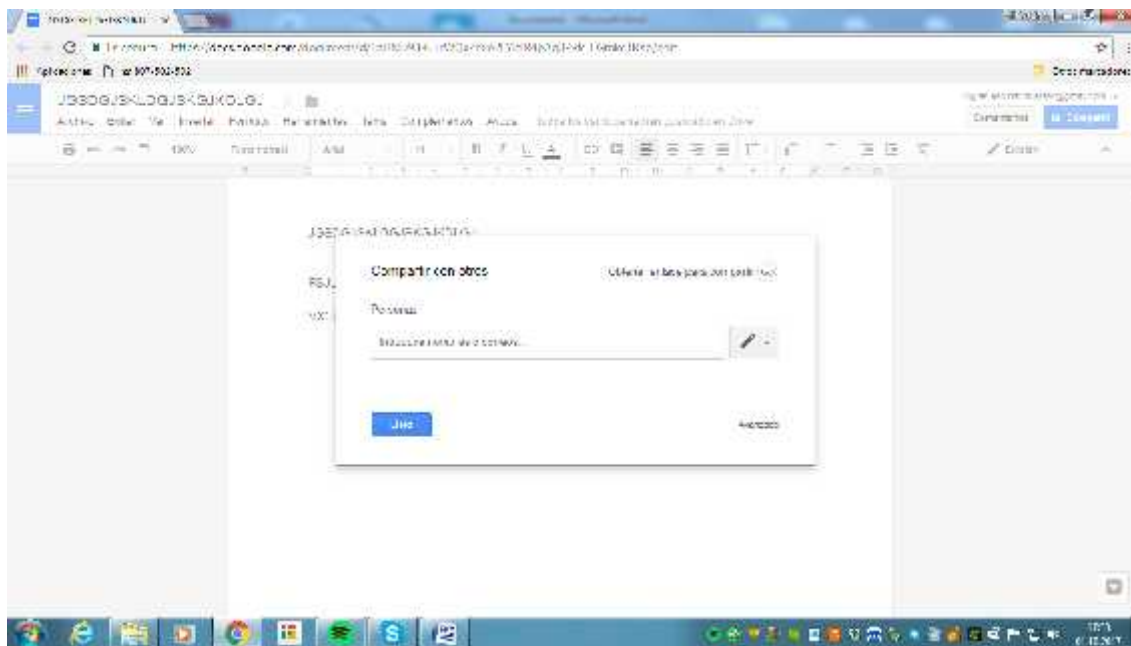
SE PUEDE VER CLARAMENTE UN EDITOR DE TEXTO

IGUAL QUE WORD OFFICE, OPEN OFFICE, etc

**MISMAS FUNCIONALIDADES**



CAMBIOS SE GUARDAN AUTOMÁTICAMENTE. AL ACABAR DE ESCRIBIR,  
“COMPARTIR”

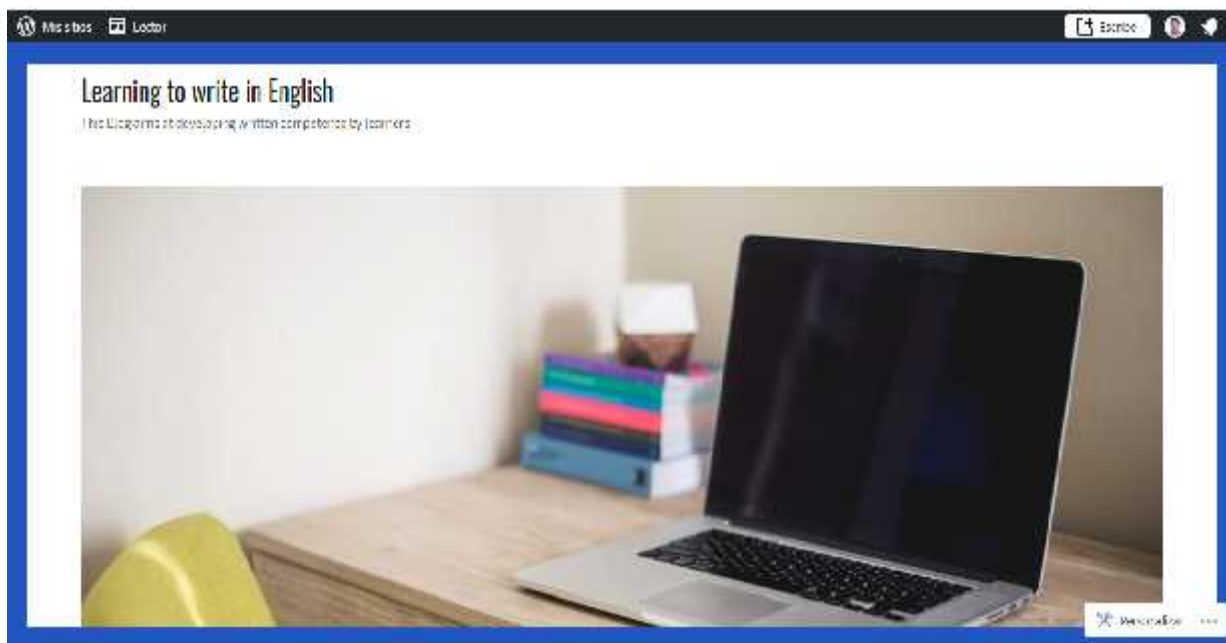


SE ABRE EL CUADRO DE DIALOGO QUE SE PUEDE VER EN LA IMAGEN.

ESCRIBIR CORREO ELECTRÓNICO DE GMAIL DE DESTINATARIO CON TICK  
ACTIVO EN “PUEDE EDITAR”

## **ANEXO XIV**

### **Captura de pantalla del Blog del profesor**





## **ANEXO XVI**

### **Informe para la solicitud de visto bueno para realizar investigación en el IES Albal en el marco de una tesis doctoral**

#### **1. Justificación**

Esta tesis pretende ser la ampliación de la investigación que el doctorando viene realizando desde los cursos 2012-2013-2014-2015-2016, en los que estuvo realizando el Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y el Tratamiento de Lenguas (UNED), que culminaron en un Trabajo de Fin de Máster en Marzo de 2016, obteniendo la calificación final de 10 (MATRÍCULA DE HONOR).

Tanto la línea de investigación principal como la sublínea o posibles sublíneas parten, como punto de partida, de dicho Trabajo Final de Máster, cuyo título fue:

“Desarrollo de la Competencia en Producción Escrita y mejora de vocabulario técnico de la lengua inglesa mediante la edición digital de textos en *Blogging*”.

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

La línea de investigación principal será, por tanto, corroborar y/o verificar si los alumnos **en la Enseñanza Secundaria Obligatoria así como en Bachillerato**, pueden mejorar significativamente su competencia en producción escrita en lengua inglesa.

La sublínea de investigación será comprobar si los alumnos han podido mejorar su nivel de vocabulario de lengua inglesa mediante el desarrollo de la competencia en producción escrita a través del *Blogging*.

Tras casi 20 años de experiencia docente, como profesor de lengua inglesa, en centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, he podido observar que el nivel del alumnado de enseñanzas no universitarias, a nivel general, es bajo-medio, llegando a alcanzar en 1º Bachillerato un nivel A2-B1, según el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas, y en función del nivel del alumnado. En lo que respecta a mi línea de investigación principal, la competencia en producción escrita, el nivel de estos alumnos es muy bajo, produciéndose incluso errores relevantes de expresión en algún grupo de 1º Bachillerato. Este es el motivo principal por el cual mi línea de investigación está centrada en el desarrollo de la competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging*, con el fin de, a partir de una pregunta de investigación formulada y a partir de una hipótesis de partida, teniendo en cuenta dos

metodologías de investigación (investigación-acción y estudio del caso), y habiendo analizado los datos, cuantitativos y cualitativos, el objetivo último es determinar si el *Blogging* puede ayudar a los alumnos a mejorar la competencia en producción escrita en lengua inglesa.

## **2. Tema y plan de trabajo:**

### **2.1. Título tentativo y descripción introductoria.**

#### **Desarrollo de la Competencia en Producción Escrita y mejora de vocabulario de la lengua inglesa mediante el *Blogging*.**

(El *Blogging* en la Enseñanza de la Lengua Inglesa en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Postobligatoria no universitaria)

Descripción introductoria:

La Web 2.0 dispone de varias herramientas que se pueden utilizar como recursos didácticos. *Wordpress* (<https://wordpress.com/>) permite la edición de revistas digitales, periódicos en formato online, blogs de viajes, y un largo etc, cuya función es desarrollar la comprensión lectora, así como la expresión escrita, aportando al aprendizaje tareas auténticas. El término Web 2.0 está asociado con aplicaciones web para compartir información y una de las herramientas más comunes es el *Blog*. Con la introducción del *Blog* en el aula, se pretende familiarizar al profesorado y al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Con relación al aprendizaje de la lengua en sí misma, se persigue una mejora de las cuatro destrezas comunicativas y, en particular, en la línea de investigación de esta tesis de doctorado, se persigue estudiar formas de desarrollar la competencia en producción escrita así como la comprensión lectora. Se fomenta también, mediante el *Blog* en el aula, el aprendizaje autónomo. El *Blog* se transforma pues en un medio para crear una interacción entre el alumnado, promoviendo así el aprendizaje colaborativo, interacción y trabajo en equipo. (Vázquez, E. & Sevillano, M<sup>a</sup>Luisa, 2011).

### **2.2. Objetivos:**

En esta investigación de doctorado, el objetivo principal es corroborar y/o verificar si los alumnos de 3º Secundaria, 4º ESO, 1º Bachillerato y 2º Bachillerato pueden mejorar de forma relevante su competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* como herramienta.

El objetivo secundario consiste en demostrar si los alumnos pueden mejorar con respecto a su nivel de vocabulario mediante la combinación de la competencia en producción escrita y la competencia digital.



### **3. Metodología:**

#### **3.1. Participantes y contexto**

Los participantes-objeto de estudio de esta tesis de Doctorado serían, si fuera posible, alumnos de la enseñanza obligatoria secundaria (3º E.S.O. y 4º E.S.O.), 1º de Bachillerato y 2º Bachillerato. Se contempla la posibilidad de que participen alumnos de enseñanza secundaria obligatoria que pertenecen a grupos plurilingües. En este sentido, se podría plantear la posibilidad de que pudieran participar en el experimento alumnos que estudian Geografía de 3º ESO en lengua inglesa.

Teniendo en cuenta que el experimento educativo se realizaría en un centro público plurilingüe, sería interesante poder experimentar no sólo en grupos normales (**4º ESO**) sino también en grupos plurilingües (en este último caso **en el área de la Geografía de 3º ESO**) para así poder analizar, tanto cualitativa como cuantitativamente, los resultados obtenidos y poder pues establecer una comparación entre grupos de un mismo nivel de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para determinar, al final de la investigación doctoral, si los alumnos han mejorado su competencia en producción escrita en lengua inglesa. Por esta razón, idealmente, quisiera solicitar el visto bueno del IES Albal, sito en la localidad de Albal, Valencia.

Por tanto, se intentará que participen en el experimento educativo:

1. Al menos 2 grupos de 3º ESO: dos grupos plurilingües (Geografía en inglés)
2. Al menos 2 grupos de 4º ESO: dos grupos normales
3. Al menos 2 grupos de 1º Bachillerato.
4. Al menos 2 grupos de 2º Bachillerato.

La pregunta principal de la que parte esta investigación debe responderse, por tanto, mediante la investigación-acción dentro de un centro educativo público de enseñanza secundaria obligatoria. Esta investigación se origina por la necesidad de mejorar la calidad de la competencia de la producción escrita en inglés de varios grupos de la E.S.O. y Bachillerato, tal como se ha comentado anteriormente. En lo concerniente al Bachillerato, se ha analizado las necesidades de aprendizaje del inglés en los cursos 2015-2016 (en otro centro), 2016-2017 (mediante actividades de escritura en formato Word, en el IES Albal). Y, finalmente, con respecto a la E.S.O. y la enseñanza postobligatoria no universitaria (Bachillerato), se analizarán las necesidades de aprendizaje de la lengua inglesa en el curso 2017-2018.

El contexto de enseñanza, en el que se realizarían mayormente los experimentos educativos en formato digital, se desarrollarían pues en un centro de enseñanza secundaria pública dependiente de la Comunitat Valenciana, en el que se ofrecen los siguientes niveles: Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos, de la familia profesional de electricidad y electrónica.

### 3.2. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En esta Tesis de Doctorado, el enfoque metodológico a seguir se plantea desde dos perspectivas diferentes: por una parte, se empleará la investigación-acción, puesto que el autor tiene un doble papel de investigador y docente; por otra parte, se empleará el estudio del caso. La investigación será pues cualitativa y cuantitativa paralelamente, planteándose así un enfoque “*mixed-approach*”, que resulta de la combinación de un enfoque cualitativo y un enfoque cuantitativo.

En relación a la investigación cuantitativa, se analizarán los datos principalmente a **partir de cuestionarios online** (Hoja de Cálculo en *Google Drive*) así como **la correlación de las autoevaluaciones de los alumnos con las calificaciones del profesor**. Con respecto a la investigación cualitativa, se analizarán, por una parte, el **cuestionario inicial** de principio de curso y el **cuestionario final** de curso (*Google Form* en *Google Drive*) y, por la otra, **la observación directa** (en el aula). Los alumnos podrán evaluar también, **mediante el cuestionario online en Google Drive**, al profesor, recogiendo pues datos a partir de la evaluación por parte de los alumnos al docente.

### 3.3. Procedimiento (pasos a seguir)

A continuación, se explica el procedimiento que se realizará para finalmente poder realizar un estudio comparativo.

En cuanto a 3º E.S.O., se realizará el siguiente procedimiento:

1. **Los alumnos realizarán un Cuestionario Inicial de Curso**. La finalidad de este cuestionario en formato *Google Drive* es aportar a la investigación el nivel inicial de inglés, así como sus necesidades educativas.
2. A continuación, se les invitará paulatinamente a los alumnos **a enviar redacciones en lengua inglesa**, *relacionadas en todo momento con las establecidas en las diferentes Unidades Didácticas del Student's Book, en formato digital* y, en particular, en *Google Docs*, con el fin de que se vayan acostumbrando a la utilización de recursos digitales con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa. En este caso, es muy recomendable que tengan cuenta de *Gmail*.

#### NOTA ACLARATORIA:

El alumnado participante de 3º ESO sería alumnos que estudian el área de la Geografía en lengua inglesa y, por tanto, las diferentes producciones escritas tendrán relación con el área de la Geografía, de modo que sería interesante una coordinación entre el profesor que imparte la Geografía en inglés y el profesor-investigador que realizaría la presente tesis de doctorado.

3. *En el siguiente paso, el docente-investigador creará un blog en formato Wordpress a mitad del primer trimestre (Noviembre-principios Diciembre 2017), para ser desarrollado durante el segundo trimestre y tercer trimestre. En el primer post redactado por el docente, se explica a los alumnos el objetivo principal del Blog: los alumnos aprenderán a mejorar su competencia escrita así como su capacidad de comprender textos cortos y coherentes.*

*Aplicación del Blogging para mejorar la producción escrita en inglés en el enfoque AICLE...*

4. El *blog* será temático. En este caso en particular, dado que el alumnado participante en el proyecto serían alumnos estudiando el área de la Geografía en lengua inglesa, realizarían diversas tareas de producción escrita acorde a los diferentes temas del área de la Geografía. Naturalmente, para hacer el *Blog* más motivador, se les invitará a los alumnos a incluir algún elemento multimedia (fotos, algún video breve).
5. Finalmente, **los alumnos realizarán el Cuestionario Final de Curso, en formato *Google Form***, dividido en tres partes, en el que se les pedirá la siguiente información:
  - Parte 1, Reflexión general en torno al aprendizaje del inglés, y del empleo del Blog como herramienta para aprender lenguas;
  - Parte 2, Autoevaluación, los alumnos se evaluarán a sí mismos y
  - Parte 3, *Feedback*. Evaluación al Curso de Inglés y al Blog. Aquí los alumnos podrán expresar libremente sus opiniones respecto al curso de inglés, así como tendrán también la oportunidad de explicar qué aspectos mejorarían con relación al diseño del Blog.

En cuanto a 4º E.S.O, se realizará el siguiente procedimiento:

1. **Los alumnos realizarán un Cuestionario Inicial de Curso.** La finalidad de este cuestionario en formato *Google Drive* es aportar a la investigación el nivel inicial de inglés, así como sus necesidades educativas.
2. A continuación, se les invitará paulatinamente a los alumnos **a enviar redacciones en lengua inglesa**, *relacionadas en todo momento con las establecidas en las diferentes Unidades Didácticas del Student's Book, en formato digital* y, en particular, en *Google Docs*, con el fin de que se vayan acostumbrando a la utilización de recursos digitales con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa. En este caso, es muy recomendable que tengan cuenta de *Gmail*.
3. *En el siguiente paso, el docente-investigador creará un blog en formato Wordpress a mitad del primer trimestre (Noviembre-principios Diciembre 2017), para ser desarrollado durante el segundo trimestre y tercer trimestre.* En el primer post redactado por el docente, se explica a los alumnos el objetivo principal del *Blog*: los alumnos aprenderán a mejorar su competencia escrita así como su capacidad de comprender textos cortos y coherentes.
4. El *blog* será temático, teniendo que redactar, al menos, 2-3 redacciones relacionadas con alguna unidad didáctica del Student's Book a concretar con el alumnado al principio del curso escolar. Naturalmente, para hacer el *Blog* más motivador, se les invitará a los alumnos a incluir algún elemento multimedia (fotos, algún video breve).

5. Finalmente, **los alumnos realizarán el Cuestionario Final de Curso, en formato Google Form**, dividido en tres partes, en el que se les pedirá la siguiente información:

- Parte 1, Reflexión general en torno al aprendizaje del inglés, y del empleo del Blog como herramienta para aprender lenguas;
- Parte 2, Autoevaluación, los alumnos se evaluarán a sí mismos y
- Parte 3, *Feedback*. Evaluación al Curso de Inglés y al Blog. Aquí los alumnos podrán expresar libremente sus opiniones respecto al curso de inglés, así como tendrán también la oportunidad de explicar qué aspectos mejorarían con relación al diseño del Blog.

Con respecto al 1º de Bachillerato, el procedimiento será:

1. **Los alumnos realizarán un Cuestionario Inicial de Curso**. La finalidad de este cuestionario en formato *Google Drive* es aportar a la investigación el nivel inicial de inglés, así como sus necesidades educativas.
2. A continuación, **se les invitará paulatinamente a los alumnos a enviar redacciones en lengua inglesa**, relacionadas en todo momento con las establecidas *en las diferentes unidades didácticas del Student's Book, en formato digital* y, en particular, en *Google Docs*, con el fin de que se vayan acostumbrando a la utilización de recursos digitales con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.
3. *En el siguiente paso, el docente-investigador creará un blog en formato Wordpress a mitad del primer trimestre (Noviembre-principios Diciembre 2017), para ser desarrollado durante el segundo trimestre y tercer trimestre*. En el primer post redactado por el docente, se explica a los alumnos el objetivo principal del Blog: los alumnos aprenderán a mejorar su competencia escrita así como su capacidad de comprender textos cortos y coherentes. En 1º Bachillerato, este blog será temático. Por ejemplo, en la Unidad Didáctica 3, "It's a thrill", del *Student's Book* titulado "*Trends*" (1º Bachillerato, Burlington Books), la sección destinada a la competencia en producción escrita, "Writing", está focalizada en la **redacción de una entrada/post para un Blog de viajes (Travel Blogs)**. Por tanto, se les va a invitar a los alumnos a realizar su propia redacción en torno a un viaje y publicar en forma de post en el *Blog*. Este viaje podrá ser real y auténtico, o inventado por los alumnos. Naturalmente, para hacer el Blog más motivador, se les invitará a los alumnos a incluir algún elemento multimedia (fotos, algún video breve).
4. *En la segunda mitad del 2º trimestre y principios de abril (primera mitad del 3º y último trimestre), se les invitará a los alumnos a interactuar*. La tarea aquí será ésta: en primer lugar, tendrán que leer las entradas de sus compañeros- dado que tienen acceso a ellas- y, a partir de ahí, la tarea principal consiste en que deben reaccionar de algún modo a los *posts* de los compañeros, expresando sus opiniones, dando pie a que los autores correspondientes de cada *post* responda a los compañeros que les hayan escrito con respecto a sus textos.

5. Finalmente, los alumnos realizarán el **Cuestionario Final de Curso, en formato Google Form**, dividido en tres partes, en el que se le pedirá la siguiente información:
  - Parte 1, Reflexión general en torno al aprendizaje del inglés, y del empleo del Blog como herramienta para aprender lenguas;
  - Parte 2, Autoevaluación, los alumnos se evaluarán a sí mismos y
  - Parte 3, *Feedback*. Evaluación al Curso de Inglés y al Blog. Aquí los alumnos podrán expresar libremente sus opiniones respecto al curso de inglés, así como tendrán también la oportunidad de explicar qué aspectos mejorarían con relación al diseño del Blog.

Con respecto al 2º de Bachillerato, el procedimiento será:

1. **Los alumnos realizarán un Cuestionario Inicial de Curso.** La finalidad de este cuestionario en formato *Google Drive* es aportar a la investigación el nivel inicial de inglés, así como sus necesidades educativas.
2. A continuación, **se les invitará paulatinamente a los alumnos a enviar redacciones en lengua inglesa**, relacionadas en todo momento con las establecidas *en las diferentes unidades didácticas del Student's Book, en formato digital* y, en particular, en *Google Docs*, con el fin de que se vayan acostumbrando a la utilización de recursos digitales con respecto al aprendizaje de la lengua inglesa.
3. *En el siguiente paso, el docente-investigador creará un blog en formato Wordpress a principios del primer trimestre (primera quincena de Octubre de 2017), para ser desarrollado durante el primer trimestre y segundo trimestre.* En el primer post redactado por el docente, se explica a los alumnos el objetivo principal del Blog: los alumnos aprenderán a mejorar su competencia escrita así como su capacidad de comprender textos cortos y coherentes. En 2º Bachillerato, el objetivo de este blog sería consolidar la competencia en producción escrita en lengua inglesa dado que esta misma competencia es un aspecto relevante en el examen de P.A.U. (Pruebas de Acceso a la Universidad). Opcionalmente, para hacer el Blog más motivador, se les invitará a los alumnos a incluir algún elemento multimedia (fotos, algún video breve).
4. *Durante el 2º trimestre, se les invitará a los alumnos a interactuar.* La tarea aquí será ésta: en primer lugar, tendrán que leer las entradas de sus compañeros- dado que tienen acceso a ellas- y, a partir de ahí, la tarea principal consiste en que deben reaccionar de algún modo a los *posts* de los compañeros, expresando sus opiniones, dando pie a que los autores correspondientes de cada *post* responda a los compañeros que les hayan escrito con respecto a sus textos.
5. Finalmente, los alumnos realizarán el **Cuestionario Final de Curso, en formato Google Form**, dividido en tres partes, en el que se le pedirá la siguiente información:

- Parte 1, Reflexión general en torno al aprendizaje del inglés, y del empleo del Blog como herramienta para aprender lenguas;
- Parte 2, Autoevaluación, los alumnos se evaluarán a sí mismos y
- Parte 3, *Feedback*. Evaluación al Curso de Inglés y al Blog. Aquí los alumnos podrán expresar libremente sus opiniones respecto al curso de inglés, así como tendrán también la oportunidad de explicar qué aspectos mejorarían con relación al diseño del Blog.

**En todo momento se velará por el anonimato de los alumnos, y se controlará que los elementos multimedia publicados en los *blogs* correspondientes no comprometan su privacidad. Se informará a los padres de todos los pasos que se vayan dando en el proyecto educativo, y se les enviarán los *links* para acceder tanto a los cuestionarios, como al *blog*. Si lo requieren, se les mostrará el progreso de sus hijos a partir todas las actividades que vayan realizando, tanto en formato papel como en formato (preferiblemente) digital.**

Teniendo en cuenta que, en el experimento educativo, participarían 2 grupos de 3º ESO (Geografía en inglés), 2 grupos de 4º ESO, 2 grupos de 1º Bachillerato y 2 grupos de 2º Bachillerato, se considerará llevar a cabo el experimento de este modo:

#### GRUPOS EXPERIMENTALES + GRUPOS DE CONTROL

Durante la realización del experimento se constituirá 1 grupo experimental y 1 grupo de control, por cada nivel educativo del siguiente modo:

- 3º ESO (Geografía en lengua inglesa), 2 grupos, siendo 1 grupo de control y 1 grupo experimental.
- 4º ESO, 2 grupos, siendo 1 grupo de control y 1 grupo experimental.
- 1º Bachillerato, 2 grupos, siendo 1 grupo de control y 1 grupo experimental
- 2º Bachillerato, 2 grupos, siendo 1 grupo de control y 1 grupo experimental

Los alumnos-participantes en el grupo de control correspondiente realizarán básicamente actividades de escritura tradicionales, utilizando la herramienta Word de Microsoft Office.

Los grupos experimentales realizarán actividades de *Blogging* + Interacción en los Blogs correspondientes.

#### Evaluación de la competencia en producción escrita en inglés.

Para motivar al alumnado participante en el experimento (bien en calidad de *grupos experimentales* bien en calidad de *grupos de control*), sería muy conveniente evaluar tanto el proceso (tema, lluvia de ideas, pre-escritura, borradores de las producciones escritas, revisión del texto, versión final y compartir) como el producto (contenido del texto, organización, gramática, vocabulario y ortografía) con la finalidad de poder calificar, en los diferentes trimestres a lo largo del curso académico 2017-2018, las diferentes actividades propuestas, estableciendo así a la competencia en producción escrita en lengua inglesa un porcentaje determinado dentro de cada trimestre. Por lo que sería recomendable que, desde el Departamento de Inglés del IES Albal, se le permitiera

al profesor-investigador establecer en la Programación Didáctica de Inglés (curso académico 2017-2018) algún porcentaje para evaluar el experimento educativo: el desarrollo de la competencia en producción escrita mediante tareas en formato Word y mediante el Blogging.

#### **4. Calendario previsto para la recogida de datos**

Curso Académico 2017-2018

Calendario para la Directora y AMPA.

VER DOCUMENTO ADJUNTO:

**“CALENDARIO TAREAS- PROYECTO INVESTIGACIÓN DOCTORADO”**

#### **5. Compromiso de confidencialidad y aspectos éticos**

Procedimientos éticos: se realizan varias interacciones con alumnos a distancia. **En todo momento se obtendrá su consentimiento informado**, en línea con prácticas profesionales y de investigación de organismos nacionales de investigación y organismos profesionales. En la tesis, los nombres de los sujetos de análisis serán velados y nos referiremos a ellos con números, letras, o cualquier otra forma que permita garantizar su anonimato. La profesora Ibañez ha dirigido investigaciones y publicado sobre el desarrollo de la práctica ética en el aprendizaje online y el equipo de la comunidad educativa será informado/actualizado con la mayor brevedad sobre temas innovadores con el fin de realizar las mejores prácticas.

La UNED tiene la misión de llevar a cabo altos estándares de investigación. Estos estándares incluyen estándares éticos en el proceso de la investigación. Toda investigación dirigida en el presente proyecto de tesis será llevada a cabo acorde a estos estándares y, en particular, con el Código de prácticas de investigación de la Comisión Europea. No se llevará a cabo ningún proyecto de investigación (o fase de un proyecto de investigación) a no ser que al proyecto (o esa fase) se les haya concedido la aceptación ética por el correspondiente organismo (en este caso la directora y el AMPA).

## ANEXO XVII

### Autorización a cumplimentar por los representantes legales de los alumnos

**Autorización a cumplimentar por los representantes legales (padre, madre, tutor/a legal) para participar en el experimento educativo, en torno a la aplicación del *Blogging* en el aula de inglés, en el IES Albal en el marco de una tesis de doctorado (realizada por el profesor Salvador Montaner Villalba), siendo esta tesis dirigida por la Dra. Ana Ibañez Moreno (UNED) y por el Dr. Jesús García Laborda (UAH).**

Estimados/as padres/tutores legales,

Les escribo con respecto a una investigación educativa que, en breve, se va a iniciar desde el Dpto de inglés del IES Albal durante el curso 2017-2018. Esta investigación educativa se centra en el uso del *Blogging* en el aula de inglés, por una parte, en el que participarían alumnos de 4º ESO D, 4º ESO E, 1º Bachillerato C, 1º Bachillerato D, 2º Bachillerato C y 2º Bachillerato D y, por otra parte, alumnos de 3º ESO que aprenden el área de Geografía en lengua inglesa. Esta investigación educativa tiene por objetivo verificar y/o corroborar, si al final del experimento, los alumnos han mejorado sustancialmente su competencia en producción escrita. Del mismo modo, también trabajan la competencia digital y la competencia “aprender a aprender”, permitiéndoles pues aprender de forma autónoma en el proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, quisiera hacerles constar 4 puntos que son de interés para ustedes: 1. **NO** hay imágenes a publicar ni privadas en Internet, 2. El investigador de esta tesis de doctorado se ajusta a los **principios éticos obligatorios de la UNED**, 3. Los **datos del alumnado serán anónimos** y nunca, bajo ninguna circunstancia, aparecerá el nombre de los alumnos, dada su minoría de edad y 4. Durante la realización del proyecto, podrán haber **comunicaciones por email entre los alumnos y el profesor**, con el fin de corregirles y evaluar las diferentes producciones escritas, antes de ser publicadas en el blog correspondiente. Este es el e-mail que yo utilizo: [inglés.eso.bachillerato@gmail.com](mailto:inglés.eso.bachillerato@gmail.com).

En caso de que quieran ponerse en contacto conmigo para obtener mayor información y poder aclararles las dudas que les surja, comentarles que mi horario de atención a padres es **LUNES, 17.15-18.00 HORAS**. También pueden contactar conmigo por e-mail a [montaner\\_salvil@gva.es](mailto:montaner_salvil@gva.es)

¡Muchas gracias!

**Reciban un cordial saludo,**

**Salvador Montaner Villalba**

Yo .....con NIF .....  
padre/madre/tutor/a del alumno/a.....matriculado  
en el curso ..... (ESO/Bachillerato) (*especificar curso y nivel académico, por ejemplo, 1º **Bachillerato***), me doy por enterado de las condiciones sobre esta investigación de doctorado y autorizo a mi hijo/hija, siendo menor de edad, a que participe en el proyecto educativo, consistente en el uso del *Blogging* en el aula de inglés y/o en el área de Geografía en 3º ESO (*subrayar donde corresponda*).

En Albal, a .....de .....de .....

Firma padre/madre/tutor/a.

*El plazo de la autorización firmada finalizará el día **6 de octubre** dado que, a partir de la segunda quincena de octubre se procederá a comenzar el proyecto con un cuestionario inicial de curso que se enviará por e-mail al alumno con el fin de conocer sus necesidades educativas del idioma así como hábitos de aprendizaje y del uso de las TIC.*