

LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS: UNA PROPUESTA METODOLÓGICA

ICTS IN ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: A METHODOLOGICAL PROPOSAL

M. Ángeles Escobar & Ana Ibáñez
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Resumen

Este trabajo muestra cómo se aplican las tecnologías digitales y/o móviles en un curso de enseñanza integrada de la lengua inglesa en contextos formales universitarios a distancia en la Universidad Nacional de Enseñanza a Distancia (UNED, Spain). En este trabajo se presentan los resultados obtenidos de cuatro proyectos de innovación educativa en el aula de inglés para fines profesionales, utilizando sobre todo la tecnología móvil. Se llevaron a cabo con los estudiantes de la asignatura de inglés avanzado B2 "Lengua Inglesa II" en el Grado de Turismo. El objetivo inicial es mostrar cómo la tecnología mejora el aprendizaje del inglés en el aula de lengua extranjera con fines específicos. El objetivo final es examinar los resultados obtenidos a partir de la implantación de unos proyectos que incluyen diversas herramientas TIC en sesiones de enseñanza integrada de contenidos con especial énfasis en la educación a distancia, en donde se promueve el aprendizaje de lenguas móvil, la colaboración, la revisión por pares, y la ludificación de la enseñanza.

Palabras clave: Inglés para fines específicos (IFE), aprendizaje (colaborativo) de lenguas móvil, ludificación.

Abstract

This paper shows how digital and/or mobile technologies are applied in a university course at a distance university in Spain, namely UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). In this work, four educational innovation projects are examined within the realm of English for Specific Purposes (ESP). They are mostly based on (mobile) technology and carried out over several semesters with the students of the course "English for Tourism II", from the Degree in Tourism. The initial objective is to shed light on some innovative technology-based learning projects in the ESP classroom. The final objective is to consider their positive results for future good practices, so that other teaching professionals can also implement them in their classrooms, especially in their distance training courses, by paying special attention to: mobile language learning, collaborative learning, and gamification.

Key Words: English for Specific Purposes (ESP), collaborative learning, mobile language learning, gamification.

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de las TIC en el aula de inglés para fines específicos es muy diversa y compleja. El objetivo principal de este artículo es examinar una experiencia educativa basada en tareas, en las que se utilizaron algunas aplicaciones en línea con el fin de motivar a los estudiantes de inglés como lengua

extranjera en el ámbito de la industria turística. De esta forma mostramos cómo se les puede hacer partícipes de su proceso de aprendizaje desde el principio, favoreciendo además su aprendizaje de forma notoria, tal y como se requiere en la enseñanza integrada de contenidos (Coyle, 2007).

Este trabajo consta de varias secciones. En primer lugar, se exponen los objetivos por los cuales se ha decidido realizar esta investigación, cf. sección 2. A continuación, se explica el marco teórico que describe la evolución de las herramientas TIC en los proyectos de enseñanzas de lenguas con fines específicos, donde se abordan algunas teorías de aprendizaje, junto con las características principales de la aplicación de las tecnologías, como marco principal de estudio de este trabajo, cf. sección 3. En las siguientes secciones, se exponen las líneas generales del trabajo, así como las técnicas de investigación junto con la descripción detallada de cada uno de los distintos proyectos implantados, cf. secciones 4 y 5. A continuación, se presenta el análisis de los resultados de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, cf. sección 6. Por un lado, se muestran los resultados obtenidos en cada una de los proyectos programados para este estudio; por otro lado, se debate la hipótesis de partida, cuyas conclusiones se encuentran en el apartado final destinado a la discusión y a las conclusiones finales., cf. sección 7.

2. OBJETIVOS

En su conjunto los proyectos que se describen en este estudio, pretenden mejorar la actividad docente, y, sobre todo, alcanzar los objetivos que se describen a continuación:

- (1) Responder a la necesidad del alumnado de practicar las competencias requeridas en lengua inglesa de una manera práctica y lúdica a la vez.
- (2) Promover el trabajo colaborativo y la evaluación por pares.
- (3) Promover el desarrollo de las habilidades de producción escrita en inglés.
- (4) Promover el desarrollo de la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
- (5) Desarrollar una visión crítica y constructiva de su aprendizaje.

Para poder obtener conclusiones significativas, se diseñan una serie de tareas que trataban de responder a las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Realmente la tecnología mejora el aprendizaje de una lengua extranjera en la educación a distancia?
- (2) ¿Para qué competencias son útiles las tecnologías móviles a la hora de aprender una segunda lengua?

3. MARCO TEÓRICO

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha pasado a tener un papel central en la industria turística y ha impulsado los mayores cambios en la metodología en los diversos programas educativos.

El primer paso para desarrollar un currículo académico que tenga en cuenta esta necesidad es la de contar con materiales de calidad, así como del empleo de las tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TIC) de forma óptima, y de un modo coordinado entre los miembros de los diferentes equipos de trabajo. Al mismo tiempo se trata de aplicar metodologías punteras sobre la enseñanza de lenguas a distancia, tanto mediante el ordenador como mediante el uso de todo tipo de tecnología móvil, entre la que destacan las tabletas, los teléfonos móviles inteligentes o *smartphones*, y otros dispositivos móviles como los *ipods*, entre otros (Bárcena y Read, 2008; Kukulska-Hulme et al, 2015 ; Martín Monje et al, 2015; Vázquez Cano et al, 2016; Martín Monje et al, 2018).

En la actualidad, las herramientas TIC se han convertido en un elemento nuevo e importante del plan de estudios universitarios, agregando un valioso conjunto de nuevos recursos y herramientas didácticas adecuadas para apoyar el proceso de aprendizaje. A pesar de que es muy diversa la aplicación de las TIC en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se requieren ciertas pautas, tales como la autoevaluación, la práctica didáctica, y la comunicación,(Talaván et al, 2010; Jordano et al, 2013).

En cuanto al enfoque de enseñanza, la didáctica de lenguas en la actualidad sigue un enfoque basado en la acción (Kiili, 2004) con un sentido lo más lúdico posible (Miller, 2013; Perrotta et al., 2013). Este enfoque, de tipo comunicativo, destaca en el Marco Común Europeo de Referencia (2001, en adelante MCER) y es el punto de referencia de este estudio, ya que se asumen conceptos claves para las nuevas metodologías en el aula, tales como el concepto de *tareas* y *proyectos* que apoyan el *enfoque basado en la acción*. De acuerdo con este enfoque, el profesorado no solo desempeña el papel de conocedor y transmisor de conocimientos, sino más bien actúa de guía que ayuda a explotar las capacidades de los estudiantes trabajando por competencias para que sean más autónomos, aprendan a aprender, a comunicarse, a tener iniciativa, y tener un uso responsable de las TIC. En esta misma línea, el aprendizaje basado en proyectos o tareas (*Task-based or Project-based learning*, en inglés), es conocido por presentar numerosas ventajas como se ha demostrado en varios estudios pioneros (Brown, 1994; Willis y Willis, 1996; Nunan, 2004). Este enfoque, junto con otros que favorecen el aprendizaje cooperativo (Kagan, 1992, Johnson et al, 1993), ofrecen metodologías activas de aprendizaje dentro del aula de segundas lenguas. Por todo ello, se ha decidido hacer uso de estas metodologías ya que no solamente parecen ser las más acertadas para la labor docente, sino también porque permiten desarrollar nuevos proyectos educativos en los que las TIC desempeñan un papel relevante.

4. METODOLOGÍA

En el marco de la enseñanza a distancia en la que se centra esta investigación, la infraestructura de los cursos virtuales es una pieza fundamental para el aprendizaje. En el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la industria turística, en concreto, se incluyen una serie de tareas. Por un lado, se trata de promover el desarrollo de las habilidades metacognitivas (proyecto 1) y el aprendizaje autónomo y móvil (proyecto 2). Por otro lado, se propone la autoevaluación o evaluación por pares mediante la inclusión de un componente lúdico (proyecto 3). Además se incide en el aprendizaje colaborativo que permite, a su vez, el desarrollo de algunas habilidades comunicativas (proyecto 4).

4.1. Aprendizaje a través de tareas

En primer lugar, se desarrollan diferentes tipos de tareas en línea a lo largo de un curso de inglés como lengua extranjera a través de materiales auténticos de la práctica profesional de nivel avanzado B2 siguiendo las directrices del MCER. En concreto, se ofrecen unos contenidos adecuados con apoyo tecnológico apropiado para la enseñanza a distancia.

Es importante destacar que, la asignatura en la que se implantan estas tareas es la última asignatura de inglés para fines específicos dentro del Grado de Turismo, “Inglés II para el Turismo”, y, por tanto, los estudiantes ya han desarrollado con anterioridad una serie de destrezas comunicativas en inglés como lengua extranjera.

En segundo lugar, se hace hincapié en el aprendizaje colaborativo de acuerdo con las tareas programadas. Para ello, se incluyen las herramientas TIC, dotando a los estudiantes de aquellas herramientas que fueran necesarias para poder interactuar con sus compañeros, dentro y fuera de los cursos virtuales. En tercer lugar, se trata de promover el trabajo autónomo y, finalmente, se establece la evaluación continua para observar la progresión del alumno, mediante diferentes pruebas, tanto de producción escrita, como de producción oral. Así se pretende valorar eficazmente el nivel de lengua exigido.

4.2. Proyectos

Se llevaron a cabo cuatro proyectos educativos con diferentes tareas en las que se debían utilizar algunas aplicaciones móviles: (1) cuestionario sobre la utilidad de los libros impresos frente a los libros electrónicos; (2) aplicación móvil de aprendizaje de lenguas; (3) programa móvil de gamificación *QStream*; y (4) autocorrección de textos turísticos utilizando Youtube. Por un lado, se lanzó un proyecto de seguimiento del material didáctico para la asignatura *English Grammar and Learning Tasks for Tourism Studies* (Escobar-Álvarez, 2011), material editado por la UNED en formato impreso y en formato de *e-book*. Se trataba, en primer lugar, de responder a un cuestionario para saber el tipo de formato que mejor se ajusta a las necesidades de los estudiantes y, en segundo lugar, de escribir un ensayo sobre las ventajas e inconvenientes de usar uno u otro formato. A continuación, se llevó a cabo un proyecto sobre la introducción de una aplicación móvil de aprendizaje de lenguas, llamada *VISP (Videos for SPEaking)*. Además, se propuso un modelo de ludificación móvil mediante el uso del programa *QStream*, que permitió la evaluación de las competencias gramaticales y léxicas en los marcos del aprendizaje a distancia móvil y, finalmente, se llevó a cabo una tarea de autocorrección de textos turísticos en lengua inglesa de forma colaborativa a partir del visionado de varios vídeos en Youtube.

4.3. Recursos didácticos

4.3.1. Recursos del curso virtual

En la asignatura bajo estudio se maximizan las posibilidades del curso virtual con el fin de motivar a los estudiantes en el aula de segundas lenguas teniendo en cuenta la importancia de la motivación en el aprendizaje de adultos, como destacan algunos autores (Brown, 1994; Ellis, 1994; McMillan y

Schumacher, 2005). Por otra parte, se consigue la interacción entre los estudiantes así como su participación activa en el propio aprendizaje, como aspectos esenciales en la mayoría de los enfoques educativos que aplican presupuestos psicológicos sobre el desarrollo cultural del ser humano por medio del uso de instrumentos, (Vygotsky 1979, 1991), también corroborado por otras teorías como la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), o la teoría del aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1983).

4.3.2. *El blog de la asignatura*

El blog de la asignatura tuvo por objetivo crear un ambiente más distendido que el propio de la educación formal, en la línea del aprendizaje ubicuo o informal, de tal forma que los alumnos pudieran comunicarse entre ellos, con el equipo docente y con otras personas del mundo real sobre temas turísticos y viajes. Las entradas del blog fueron publicadas periódicamente, y los alumnos fueron invitados a dejar comentarios sobre las mismas. Estas entradas en general contenían poco texto y llevaron al alumno a visionar vídeos, de tal forma se intentaba promover el uso de las habilidades de comprensión oral al máximo. Todas las entradas del blog contenían, por tanto, material audiovisual.

5. DESCRIPCIÓN DE LOS PROYECTOS

5.1. *Proyecto 1: Ebook versus printed book*

Este proyecto consistió en recoger información sobre las preferencias de los estudiantes a la hora de estudiar una asignatura de Grado a través de un manual impreso o de un libro electrónico. El objeto principal del proyecto era doble: por un lado, conocer las preferencias y, por otro, motivar a los estudiantes a que pusieran en práctica su competencia escrita a través de una tarea concreta que les permitiera reflexionar sobre su propio estilo de aprendizaje.

5.2. *Proyecto 2: Using a MALL app in the classroom, Vídeos for SPEaking (VISP)*

El segundo de los proyectos docentes que se llevaron a cabo fue invitar a los estudiantes a probar una aplicación para el móvil, llamada *VISP (Vídeos for SPEaking)* de fácil acceso y simple manejo. *VISP* es una aplicación de aprendizaje de inglés a través de dispositivos móviles, desarrollada y diseñada por docentes de la UNED y de la Universidad de Gante dentro del marco de trabajo del grupo de investigación *ATLAS* (<http://atlas.uned.es>), y que se basa en el uso de la audio-descripción (una modalidad de traducción audiovisual para personas con discapacidad visual) para crear tareas auténticas en las que el usuario se convierte por unos minutos en audio-descriptor y hace las tareas que le competirían en tal caso: introducir un comentario auditivo, aprovechando los huecos en silencio entre diálogos, para describir lo que ocurre en la pantalla. Por el momento, *VISP* está diseñado para alumnos de un nivel B1 o B2, y el clip seleccionado para la primera versión es de unos 30 segundos. En concreto, son los minutos 4:12 a 4:46 de la película *Moulin Rouge*. Esta aplicación pretende ayudar a los estudiantes de inglés a mejorar su producción oral (léxico, fraseología, y sintaxis), a través de la audio descripción de un clip, una tarea comunicativa en contextos profesionales auténticos. Tras una breve

descripción de los principios básicos de esta metodología se cuantifican los datos obtenidos de los *pre-* y *post-* cuestionarios y de sus audio-descripciones por parte de los propios estudiantes (Ibáñez Moreno y Vermeulen, 2015).

5.3 Proyecto 3: El aprendizaje lúdico y la herramienta *QStream*

Para poder practicar el enfoque lúdico y ver los resultados que tiene en el aprendizaje, se puso en marcha una Red de Innovación docente denominado “La metodología *Q-Stream* en el aula de inglés como segunda lengua: Evaluación de las competencias gramaticales y léxicas en los marcos CALL y MALL”. Durante un periodo de seis semanas, se llevó a cabo el lanzamiento del proyecto y la puesta en marcha del mismo. Para motivar la participación, se anunció el proyecto a través de los foros y del tablón de anuncios. En sendos canales se emitió una vídeo-conferencia explicativa, en la que se mostraban brevemente las bases para participar e interactuar a través del empleo de una herramienta lúdica de aprendizaje evaluativo denominada *QStream*. De este modo, los estudiantes pudieron recibir instrucciones claras sobre la herramienta y sobre como llevar a cabo la tarea final. En definitiva, se trataba de que pusieran en práctica sus conocimientos léxico-gramaticales mediante el uso de una herramienta en línea adaptada tanto a los dispositivos móviles como al ordenador, teniendo en cuenta una planificación detallada de cada una de las tareas que se debían realizar semanalmente.

En definitiva, se trataba de responder las siguientes cuestiones que afectan directamente al desarrollo de este proyecto:

(1) ¿Qué tipo de competencias (léxica, gramatical, expresión escrita, comprensión escrita) incide más en el uso de la herramienta *QStream* dentro de la asignatura “Inglés II para Turismo” de acuerdo con sus cometidos?

(2) ¿Es adecuado el trabajo colaborativo en grupo para evaluar las destrezas en la lengua extranjera en el ámbito de la enseñanza a distancia?

(3) ¿Qué dispositivo electrónico utilizan más los participantes: *smartphones*, tabletas u ordenadores, *e-readers* o *ipods*?

La puesta en marcha de este proyecto piloto tuvo bastante buena acogida entre los estudiantes. Inicialmente mostraron si interés en participar 27 estudiantes, aunque solamente completaron finalmente el proyecto un número más reducido de 16 estudiantes. El proyecto puso en práctica una serie de tareas, entre las que destacan un cuestionario inicial individual, una tarea central por parejas, un cuestionario final y una prueba escrita de evaluación global.

5.4 Proyecto 4: “Autocorrección colaborativa”

Con el fin de indagar en el trabajo colaborativo y autoaprendizaje de los estudiantes, se lanzó finalmente una segunda red de “auto corrección de textos”. Con esta red se pretendía introducir al alumno en la evaluación por pares de la redacción de textos turísticos en lengua inglesa, incidiendo en la revisión de la gramática y en la promoción de la competencia léxica. Así, se consiguió que los

estudiantes debatiesen sobre la redacción de los textos publicitarios a partir de un anuncio con vídeo promocional sobre Islandia, *Inspired by Iceland*, de libre acceso en Youtube.¹

A través de un entorno colaborativo virtual, los participantes, por parejas de forma aleatoria, debían escribir un texto en el que contaran de forma divertida, pero correcta y precisa, lo que veían en el vídeo, en unas 150 palabras. A continuación, unas parejas debían corregir a otras y, una vez recibida cierta retroalimentación sobre sus errores, el equipo docente debía publicar todas las redacciones con las correcciones pertinentes. Finalmente, todos los participantes pudieron votar por el mejor texto, aduciendo argumentos como corrección gramatical, uso correcto del vocabulario, fluidez comunicativa, etc. Además, tuvieron que completar un cuestionario de satisfacción en el que se les preguntaba si la tarea y el trabajo colaborativo les habían ayudado a mejorar su producción escrita en inglés como lengua extranjera para fines específicos.

5. RESULTADOS

6.1 Ensayo: Ebook versus printed book

Los resultados de este estudio en los que los estudiantes debían escribir un ensayo sobre los materiales de estudio fueron muy relevadores. En primer lugar, la mayoría de los participantes (81%) indicaron que preferían estudiar las asignaturas con manuales impresos, ya que el uso de libros electrónicos presentaba para ellos las siguientes tres desventajas:

- (1) Dificultad a la hora de escribir notas al lado de los párrafos seleccionados (89%)
- (2) Dificultad en pasar páginas (68%)
- (3) Precio de los soportes de los libros electrónicos (90%)

Por otra parte, se observó que casi la mitad de los estudiantes (43%) mostraron sus preferencias por el empleo de los libros electrónicos en las asignaturas donde se deben desarrollar actividades eminentemente consultivas, como pueden ser los libros de gramática, para la consulta de algún fenómeno gramatical, los glosarios, para la búsqueda de nuevos términos o las guías de redacción académica, para la búsqueda de determinados formatos textuales.

En cuanto a la corrección en de sus escritos, los estudiantes que participaron cometieron errores gramaticales esperados debido a su nivel intermedio de inglés. Ninguna de las composiciones enviadas fue calificada como notable, lo que indica que quienes participaron querían poder ejercitarse en esta competencia escrita con el fin de aprender de sus propios errores, ya que se les ofreció a todos ellos la corrección de dichas composiciones antes de la evaluación final del curso.

Finalmente, la mayoría de los alumnos que participaron en este proyecto obtuvieron mejores calificaciones que aquellos que no lo hicieron. Estos resultados apoyan la hipótesis de partida de esta investigación: el aprendizaje de una segunda lengua a través de tareas en las que las TIC desempeñan

¹ URL: <http://www.youtube.com/watch?v=npawmHVaf-E>

un papel relevante al ser mucho más prometedor que aquellas otras tareas en las que se basan en otros enfoques menos innovadores donde el estudiante tiene una actitud más pasiva.

6.2 VISP (Aplicación móvil Vídeos for SPeaking)

Fueron pocos los alumnos que se presentaron voluntarios, a pesar de haber anunciado esta actividad voluntario de varias formas: a través de una vídeo-conferencia, en el tablón de noticias y en los foros. De hecho, completaron todo el proyecto solo dos estudiantes, quienes, no obstante, se mostraron muy satisfechos al final del mismo. Para poder examinar el tipo de ensayo derivado de esta tarea se incluye la grabación de una estudiante, que se pasa a analizar a continuación:

Dark side of the Moulin Rouge at night, followed by a young black haired man, sitting in a dark room, in front of a typewriter, crying, with his hand in his forehead. The words on the paper come to life: "The woman I loved..." He makes a pause, and looks out of the window across the street, while the words start coming, and so he begins his story: "I first came to Paris, one year ago".

Desde el punto de vista lingüístico, el texto es impecable. El discurso hablado de la estudiante también fue muy natural. Los únicos errores mostrados están relacionados con las propias técnicas de la audio-descripción: demasiadas palabras (76) para un clip de 31 segundos, debido a que también se incluyó la voz de la protagonista en el guión audio-descrito. Se dice a los usuarios, en las instrucciones, que no describan sonidos ni nada ajeno a la actividad, pero aún así, este error es muy común entre los estudiantes, como se muestra en otros estudios anteriores (Ibáñez Moreno y Vermeulen, 2013).

En cuanto a los resultados del post-cuestionario, donde ambas estudiantes llevaron a cabo su auto-valoración, destacan las siguientes valoraciones:

(1) Estudiante A: "Mis oraciones son más cortas que éstas."

(2) Estudiante B: "Creo que describí casi lo mismo, pero de una manera diferente, con mis propias palabras, aunque no sabía que era en París (aunque debí haberme dado cuenta fácilmente) y tampoco sabía que su nombre era Christian."

Con respecto a la estudiante en (1), no se puede comprobar lo que dice porque no grabó su tarea pero, con respecto a la estudiante en (2), que sí la grabó, se pudo comprobar lo que afirma. En resumen se puede concluir que esta vez la estudiante B muestra altas habilidades metacognitivas. Además, su comentario sobre el hecho de que no podía conocer los nombres propios es correcto.

Con respecto a las respuestas obtenidas sobre la satisfacción de la tarea llevada a cabo, las dos estudiantes dieron respuestas muy positivas, ya que marcaron 5, en una escala del 1 al 5, en la mayoría de los casos. Por tanto, se puede concluir que dicha tarea les ayudó a ambas estudiantes, sobre todo, a la hora de tomar conciencia sobre la importancia del empleo del vocabulario apropiado para cada tipo de acto de comunicación, así como para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje del idioma.

6.3 QStream: una aplicación (móvil) de autoaprendizaje.

En general, cabe destacar el enfoque lúdico de este proyecto. Además se puede confirmar que el aprendizaje basado en el juego a través del uso de las aplicaciones móviles y digitales de forma controlada en el aula de segundas lenguas resulta muy motivador y, por tanto, facilita el aprendizaje.

En la tabla 1, se muestran las calificaciones obtenidas por los dieciséis estudiantes que completaron la evaluación continua. El examen contaba al 70% mientras que el 30% correspondía a la evaluación continua de los diferentes proyectos. Hay que destacar que solo se añadió un máximo de 0,5 puntos a tres estudiantes que no participaron en todos los proyectos pero mostraron interés en el tercer proyecto. Se trata de los estudiantes, cuyas iniciales llevan asterisco en la tabla 1.

Estudiante	Examen (70%)	Evaluación Continua (30%)	EX+ EC	Calificación Final
JMAV	6,4	3	9,4	9,6
MCUC	5,6	2	7,6	8
AM	3,1	2,6	5,7	6,5
MGG	4,5	1,6	6,1	7
EUT	4,5	2,4	6,9	7,4
NMB*	7,5			8
ESM*	8,4			9
MGM	4,3	1,1	5,4	5,5
MALA	1,7	2,1	3,8	5
MN	3,4	2,4	5,8	6
LCM	5,4	2,6	8	8,5
MPAP	4,5	1,5	6	6,5
SMD	5	2,7	7,7	8
MCBR	6,7	2,9	9,6	10
RLU*	6,6			7
CJMD	3,2	2,3	5,5	6
TOTAL NOTA MEDIA del grupo experimental			6,9	7,4

Tabla 1. Resultados en las pruebas finales del grupo experimental

En la tabla 2 se muestran los resultados de otros 16 estudiantes del mismo grupo elegidos de forma aleatoria y que, por tanto, constituyeron el grupo de control para poder establecer una comparación de resultados. Como se puede ver, la calificación final del grupo experimental fue más alta que la del grupo de control ya que en el primer caso la calificación final está incrementada con 0,5 puntos por la motivación mostrada y el trabajo realizado en este tercer proyecto. Además, si no se tiene en cuenta este incremento en la calificación final, la nota media (6,9) del grupo experimental en la Tabla 1 sigue contrastando con la nota media (4,9) del grupo de control de la Tabla 2.

Estudiante	Examen (70%)	Evaluación Continua (30%)	EX + EC	Calificación final
PMAB	5,6		5,6	5,6
MAAG	2,7		2,7	2,7
JPAG	3,1		3,1	3,1
APAE	2,7	0,8	3,5	3,5
EUT	4,5	2,4	6,9	7,4
VAR	4,3		4,3	4,3
CAG	4		4	4
NAV	3		3	3
EAV	3,7	2,3	6	6
CIAB	5,1	1,3	6,4	6,4
MAB	6,2	1,3	7,5	7,5
EAD	3,9	2,6	6,5	6,5
MMAH	3,6		3,6	3,6
JMAG	5,7			5,7
RLU	3,1			3,1
LAG	3,2			3,2
TOTAL NOTA MEDIA del grupo de control			4,9	4,9

Tabla 2. Resultados en las pruebas finales del grupo de control

Finalmente, en la Tabla 3 se muestra la calificación final global de los estudiantes que se presentaron al examen final en otros dos grupos donde no se desarrollaron ninguno de los anteriores proyectos. Si la media de estos grupos en la Tabla 3 se compara con la del grupo experimental en la Tabla 1, se obtiene una gran diferencia (5,2 frente a 6,9).

TOTAL NOTA MEDIA GENERAL	Grupo 3	Grupo 4
5,2	5	5,4

Tabla 3. Nota media global

Por tanto, podemos concluir que las calificaciones de los estudiantes que participaron voluntariamente en este proyecto vieron significativamente mejoradas sus calificaciones. Probablemente esto se deba a que estos estudiantes estaban más motivados a aprender con nuevas tecnologías, lo que además supuso obtener mejores resultados.

6.4. Autocorrección colaborativa de un vídeo turístico.

Los datos de este proyecto, en el que los participantes valoran su utilidad, son de naturaleza cualitativa. Al realizar un cuestionario de satisfacción, el 87% de los participantes respondieron que sus habilidades de producción escrita habían mejorado tras participar en la tarea, un 76% de los participantes argumentaron que su vocabulario había aumentado, y un 86% de los participantes respondieron que el trabajo colaborativo había sido una manera muy útil para avanzar y ser conscientes de su propio aprendizaje.

Además, se obtuvieron datos adicionales muy relevadores a partir de las correcciones de los textos escritos entre los propios estudiantes (*peer review*, en inglés). El equipo docente recopiló dichos textos en un documento de Word, junto con las correcciones realizadas tanto por los estudiantes como por los propios autores, para dejar constancia de dichas correcciones y para que los alumnos pudieran prestar atención a todas ellas. Tras las votaciones de los alumnos a la mejor descripción, este documento fue publicado en el último foro del curso donde también se anunciaron los estudiantes ganadores.

Por último, cabe destacar que todos los participantes demostraron una actitud positiva hacia el uso del inglés como medio de comunicación al llevar a cabo de forma natural un debate sobre la selección de diferentes temas para este proyecto en la lengua meta tanto en los foros, de forma escrita, como en los otros medios audiovisuales. En general, la mayoría de los participantes mejoraron sus habilidades escritas.

6.5. Calificaciones globales

Con el fin de establecer una comparativa entre los resultados globales de todos los grupos, nos centramos en las calificaciones de aquellos estudiantes que participaron en las tareas en línea y en las de aquellos que solo realizaron la prueba escrita final de carácter presencial. En este sentido, los estudiantes quedan divididos en tres grupos:

- (1) Grupo 1: 9 estudiantes participaron en el ensayo “Ebook vs print book”, y, además, en el resto de las tareas en línea y en la prueba presencial final;
- (2) Grupo 2: 112 estudiantes participaron en los tres últimos proyectos, además de realizar la prueba escrita presencial final;

(3) Grupo 3: 73 estudiantes no participaron en ninguna tarea en línea y solo hicieron la prueba escrita al final del curso.

Los resultados obtenidos, de acuerdo con el tipo de tarea desarrollada, aparecen en la tabla 4:

	Ensayo	Otros proyectos	Examen final	No Apto (< 5)	Apto (> 5)	No Apto %	Apto %
Grupo 1 (9)	+	+	+	1	8	10%	90%
Grupo 2 (112)	-	+	+	39	73	34%	65%
Grupo 3 (73)	-	-	+	46	27	63%	37%

Tabla 4. Número total de estudiantes por tarea y porcentaje de aprobados

Atendiendo a los resultados obtenidos en la Tabla 4, la mayoría de los estudiantes de los grupos 1 y 2 que participaron en los proyectos descritos y en la prueba escrita de contenidos gramaticales aprobaron la asignatura al obtener una puntuación global final superior a 5 (90% y 65%, respectivamente). Por otra parte, los estudiantes del grupo 3, que solo participaron en la prueba escrita final, obtuvieron significativamente peores resultados, ya que solo aprobó el 37% de aquellos estudiantes que se presentaron exclusivamente a la prueba escrita final. Por tanto, se puede concluir que los proyectos basados en el empleo de las TIC reforzaron notablemente su aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el ámbito del turismo y contribuyeron a la consolidación del nivel B2 de los estudiantes (Escobar-Álvarez, 2016).

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo primordial de este trabajo era examinar el impacto que tienen las herramientas TIC en un curso de inglés para fines específicos. Más concretamente, tratamos de ver de qué forma los estudiantes adquieren los conocimientos requeridos para superar la asignatura “Inglés II de Turismo” en el Grado de Turismo con un nivel intermedio B2 gracias a las TIC. Para ello diseñamos una serie de proyectos en los que se pusieron en práctica una serie de tareas para las que se necesitaron ciertas herramientas tecnológicas. En estos proyectos los estudiantes desarrollaron una sus destrezas en inglés como segunda lengua, a la vez que adquirieron una serie de competencias clave relacionadas con el empleo de las TIC como herramientas didácticas.

Se llega a la conclusión de que los estudiantes que participaron en dichos proyectos lograron mejores resultados académicos, al desempeñar las tareas programadas de forma continuada y más motivada. Además, en los cuestionarios mostraron que a través de estos proyectos fueron conscientes de su propio aprendizaje, al asumir un papel más participativo en el curso. No hay que olvidar que se trata de una asignatura que emplea la metodología de la enseñanza a distancia. Asimismo, los estudiantes que participaron en los proyectos demostraron el aspecto positivo del aprendizaje colaborativo mediante la corrección de textos entre los compañeros. En este sentido, se pudo garantizar el desarrollo de una serie de habilidades cognitivas, como son la autonomía y la autopercepción como

hablantes y usuarios de una lengua extranjera, puesto que les permitió comprometerse con su propio proceso de aprendizaje y con el de sus compañeros.

En cuanto a la evaluación de la asignatura, la implantación de estos proyectos nos ha permitido llevar a cabo una valoración continuada del desarrollo de los participantes. En la enseñanza a distancia es esencial poder garantizar estas tareas de evaluación continua en línea para poder llevar a cabo un seguimiento más personalizado de los estudiantes. Después de contar también con tutores externos que fueron responsables de la corrección de ciertas pruebas en línea, como es la prueba oral mediante la vídeo conferencia, pudimos concluir que son también imprescindibles para valorar el progreso objetivo del alumnado en la distancia. En futuros cursos se deberían promover proyectos participativos a lo largo del curso para poder incidir en aquellos aspectos que presenten más dificultades.

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo a través de medios tecnológicos fue muy gratificante para los participantes, teniendo en cuenta los resultados obtenidos. No obstante, el aprendizaje de lenguas a través del móvil, tal y como se llevó a cabo en el proyecto 2 (VISP), no era del todo conocido y probablemente fuera la causa de que tuviera una menor acogida, aunque no por ello fue menos motivador que el resto de los proyectos implantados para las alumnas participantes. Sin embargo, se necesita llevar a cabo otros proyectos parecidos para ver las ventajas que pueden tener las aplicaciones móviles en el aprendizaje de segundas lenguas, ya que no se han hecho muchos estudios al respecto, a pesar de que estudios externos como Kukulska-Hulme y Viberg (2018) ya han mostrado que la implantación de estas aplicaciones en el aula tiene implicaciones pedagógicas relevantes, puesto que ofrecen la posibilidad de apoyar el aprendizaje progresivo sin límites de espacio. Por tanto, en futuros proyectos se puede precisamente comprobar de qué forma el proceso de movilización del aprendizaje logra los mismos o mejores resultados que los que se pueden obtener en el aula presencial con el empleo de otras herramientas.

Finalmente, también hemos mostrado que el empleo de otras herramientas lúdicas, como fueron las que se utilizaron en los proyectos de *Qstream* o *Youtube*, sirvieron para que los estudiantes llevaran a la práctica la autoevaluación y, con ello, mejoraron sus habilidades lingüísticas. Por tanto, se puede concluir que la implementación de aplicaciones de evaluación y autoevaluación con un enfoque *lúdico* son altamente motivadoras y promueven el desarrollo y la práctica de destrezas lingüísticas. Sin duda, se necesitan nuevos estudios para corroborar estos resultados con una mayor muestra de población y un mayor intervalo de tiempo entre las distintas experiencias educativas.

REFERENCIAS

- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & K. Winston.
- Bárcena, E. & Read, T. (2008). Foreign language distance learning and ICALL: a critical analysis. *Proceedings of EDEN (European Distance Education Network) 2008 Annual Conference* (en CD-ROM) (Universidade Aberta, Lisboa, 2008).

- Brown, D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall, Regents.
- Bruner, J. S. (1983). The acquisition of pragmatic commitments. R. Golinkoff, (ed.): *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 27-42.
- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 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, pp. 543-562.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar Alvarez, M. A. (2011). *English Grammar and Learning Tasks for Tourism Studies*. Madrid: UNED Editorial.
- Escobar Álvarez, M. A. (2016). L2 English Learning and Performance through online activities: A Case Study, Martín Monje, E. et al (eds.) *Technology-Enhanced Language Learning for Specialized Domains*. Londres/Madrid: Routledge Publishers, pp. 266-276.
- Ibáñez Moreno, A. & Vermeulen, A. (2013). Audio description as a Tool to Improve Lexical and Phraseological Competence in Foreign Language Learning, D. Tsagari & G.Floros (eds): *Translation in language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 45-61.
- Ibáñez Moreno, A. (2014). Autocorrección de textos turísticos en lengua inglesa: trabajo colaborativo y autoaprendizaje mediante la descripción audiovisual de un vídeo promocional de Islandia. Presentación en el XV Congreso Internacional de SEDLL: *Retos en la adquisición de las literaturas y las lenguas en la era digital*, Universidad Politécnica de Valencia.
- Ibáñez Moreno, A. (2015). La gamificación para (auto)evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *Verbeia: Revista de Estudios Filológicos* 0, pp. 75-99.
- Ibáñez Moreno, A. & Vermeulen, A. (2015). Using VISP (VÍdeos for SPEaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning among Spanish Students: A Case Study. *Procedia-Social and Behavioural Sciences* 178, pp. 32-138.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Jordano, M., Bárcena, E., Talaván, N. (2013). Metacognitive and attitudinal issues in second language collaborative projects: Improving individual self-awareness and collective dynamics. *Proceedings of WorldCALL 2013*, pp. 124-127.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kiili, K. (2004). Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education* 8/1, pp. 13-24.
- Kukulska-Hulme, A., Norris, L., Donohue, J. (2015) *Mobile Pedagogy for English Language Teachers: a guide for teachers*. *ELT Research Papers* 14/07. London: British Council.

- Kukulska-Hulme, A., & Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: state of the art. *British Journal of Educational Technology* 49 (2), pp. 207-218.
- Martín-Monje, E., Arús-Hita, J., Rodríguez-Arancón, P. & Calle-Martínez, C. (2015). REALL: Rubric for the evaluation of apps in language learning. *Actas de las Jornadas Internacionales Tecnología Móvil e Innovación en el Aula: Nuevos Retos y Realidades Educativas*: <http://eprints.ucm.es/25096/>.
- Martín-Monje, E., Castrillo, M. D., & Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning* 31/3, pp. 251-272.
- Mcmillan, J, & Sschumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Miller, C. (2013). The gamification of education. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning* 40, pp. 196-200.
- Nunan. D. (2004). *Task-based Language Teaching*. London: Cambridge University Press.
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. & Houghton, E. (2013). *Game-based Learning: Latest Evidence and Future Directions (NFER Research Programme: Innovation in Education)*. Slough: NFER.
- Talaván, N., Bárcena, E., & Villarroel, A. (2010). Aprendizaje colaborativo asistido por ordenador para la transferencia de las competencias mediadora y lingüístico-comunicativa en inglés especializado, *GRETA Journal* 18.
- Vázquez Cano, E., Martín-Monje, E. Castrillo de Larreta-Azelain, M. D. (2016). Analysis of PLEs' Implementation under OER Design as a Productive Teaching-Learning Strategy in Higher Education. A Case Study at Universidad Nacional de Educación a Distancia. *Digital Education Review* 29, pp. 62-85.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Willis, D., & Willis, J. (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.