

MOODLE EN LA ENSEÑANZA PRESENCIAL Y MIXTA DEL INGLÉS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

(MOODLE IN BLENDED AND FACE-TO-FACE INTERACTIVE TEACHING OF ENGLISH AT THE UNIVERSITY LEVEL)

Inmaculada Gómez Rey
Emilio Hernández García
Mercedes Rico García
Centro Universitario de Mérida (España)

RESUMEN

Desde su implantación a lo largo del curso académico 2005-2006 la plataforma de aprendizaje y software libre *Moodle* ha servido como soporte para las asignaturas impartidas en las distintas titulaciones ofrecidas por la Universidad de Extremadura, convirtiéndose en una herramienta clave para el acceso del alumno tanto al material elaborado por el profesor como a los recursos contenidos en la red. Este trabajo pretende mostrar las conclusiones obtenidas de un estudio y análisis sobre la incidencia que Moodle ha tenido en las asignaturas de inglés impartidas en el Centro Universitario de Mérida, contrastando la efectividad de la plataforma en el contexto de un régimen presencial (*Inglés Técnico Informático, Inglés Técnico en Topografía e Inglés Técnico en Diseño Industrial*) y un entorno mixto de aprendizaje (*Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas al Aprendizaje de Idiomas -TICAI- e Inglés Online*).

Palabras clave: plataforma educativa virtual, sistema de gestión del aprendizaje, Moodle, aprendizaje mixto y presencial, inglés.

ABSTRACT

Since 2005-06 Moodle has been used institutionally as an open source e-learning platform both in a blended and face-to-face environment at the Universidad de Extremadura (Spain). It has become an essential tool for accessing material created by teachers. It is also an instrument to reach information and resources on the Internet. This article shows the conclusions obtained after analysing the effectiveness of Moodle in the context of the English language courses conducted at the Centro Universitario de Mérida in a face-to-face teaching environment (English in Computing, English in Land-Surveying and Technical English in Industrial Design) and in a blended-learning format (Information and Communication Technologies Applied to the Language Learning and English Online).

Keywords: e-learning platform, learning management system, Moodle, blended-learning, face-to-face, english.

ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN LA RED: PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

Dentro del enorme potencial que la red ofrece en el área del aprendizaje de idiomas destacan, entre otros, la disponibilidad universal de materiales auténticos, las posibilidades comunicativas y de interacción en tiempo real y las ventajas ofrecidas por la unión de formatos multimedia y la estructura no lineal (hipermedia) de la información (Chun y Plass, 2000). Se parte, por tanto, de la idea esencial del método comunicativo en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas, el uso de material auténtico y un buen apoyo para la comunicación profesor-alumno. No obstante, e independientemente del medio y recursos utilizados, considerando el papel desempeñado por profesores y alumnos en el proceso de aprendizaje, los principios pedagógicos subyacentes en nuestra propuesta pueden oscilar desde acercamientos metodológicos donde el profesor dirige todo el proceso de aprendizaje hasta aquellos basados en la autonomía del alumno en dicho proceso.

Siguiendo una propuesta de trabajo dirigida por el profesor (*Teacher-centered approach*), en la que el docente adopta un papel protagonista en la selección, creación, organización, administración y evaluación del contenido, muchas son las aplicaciones informáticas creadas para diseñar tareas de transferencia de información (*information transfer*), búsqueda de información (*information-gap*), intercambio de opiniones (*opinion-gap*), ejercicios o tareas para desarrollar la fluidez oral y escrita (*fluency*) o la precisión lingüística (*accuracy*) (Hardisty & Windeatt, 1989). En este sentido, el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador debe ofrecer a los alumnos: (a) oportunidad para oír y leer *inputs*, (b) oportunidad para producir oralmente o por escrito discursos comprensibles, (c) posibilidades de retroalimentación (*feedback*) por medio de ventanas o botones de ayuda o cualquier otra forma de interacción (Halliday, 1999; Berdugo Torres, 2001).

Por su parte, en un acercamiento basado en el papel activo y autónomo de los alumnos (*Student-centered approach*), el profesor se limita a ejercer de guía o proveer información y orientación en caso necesario. Así, a medida que nos desplazamos de uno a otro enfoque, al alumno se le asigna mayor protagonismo en las decisiones, se le supone cierto dominio en las técnicas de búsqueda de información en Internet, de autonomía para poder actuar o interactuar con otros si se plantean, por ejemplo, proyectos colaborativos (Brandl, 2002). Se trata de una propuesta metodológica en la que el proceso de enseñanza de idiomas asistido por ordenador se lleva a

cabo partiendo de un enfoque basado en la adquisición de habilidades lingüísticas integradas (*Task-based learning*). Desde el punto de vista de la enseñanza comunicativa, se puede definir como el aprendizaje de las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer, escribir), junto con los componentes lingüísticos (gramática, vocabulario, pronunciación) (Scarcella & Oxford, 1992).

Es en este punto cuando las redes de comunicación pueden entrar a formar parte del proceso de adquisición lingüística ya que los recursos multimedia resultan adecuados para conseguir un aprendizaje integrado de habilidades y componentes lingüísticos, ofreciendo un entorno ideal para desarrollar tareas y proyectos que impliquen una adquisición y utilización significativas de la lengua.

En este sentido, NBLT (*Network-based Language Learning or Teaching*), el aprendizaje basado en redes, se puede entender como la enseñanza de lenguas que implica el uso de ordenadores conectados entre sí en redes locales o globales (Warschauer & Kern, 2000). Se alude en esta definición al paradigma sociocognitivo y al papel destacado que en los últimos años se ha otorgado a las redes de comunicación como las causantes del énfasis que se ha adjudicado al discurso y a las relaciones establecidas entre los usuarios, bien en tiempo real o diferido, a través de las mismas. La posibilidad de acceso a contextos reales de comunicación, a la interacción entre hablantes nativos y no nativos, permiten concluir que las redes de comunicación han sido cruciales para favorecer el aprendizaje de una segunda lengua.

Se enmarca, por tanto, nuestro estudio en una época caracterizada por la variedad en las modalidades de la enseñanza, la diversidad de principios pedagógicos subyacentes y la incorporación de recursos que permiten explorar todos los aspectos de la lengua: escritura, lectura, producción y comprensión oral, y modificar la relación entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otra área importante de innovación pedagógica en nuestro contexto es *Computer-supported collaborative learning* (CSCL). La traslación del aprendizaje colaborativo a los entornos virtuales de formación en los que las situaciones de enseñanza-aprendizaje tienen lugar a través de medios telemáticos, permite construir un contexto de comunicación interactivo y variado (Cabero, 2003): interactivo puesto que favorece la relación entre los participantes o entre los participantes y el medio, y variado ya que las distintas herramientas de comunicación (*chat*, *e-mail*, grupos de discusión, videoconferencia) permiten diferentes formas de comunicación de acuerdo con el medio empleado (la voz, la imagen audiovisual, el dato) de manera síncrona o asíncrona.

“(…) no debemos perder de vista en ningún momento que las redes a las que nos referimos son redes de comunicación más que redes de intercambio de información, lo que nos lleva a resaltar que en definitiva de lo que estamos hablando es de redes de interacción entre personas, con lo que ello implica a la hora de su consideración desde una perspectiva pedagógica, psicológica y sociológica”.

MOODLE EN LA MODALIDAD PRESENCIAL (FTF) Y SEMIPRESENCIAL (BLENDED-LEARNING)

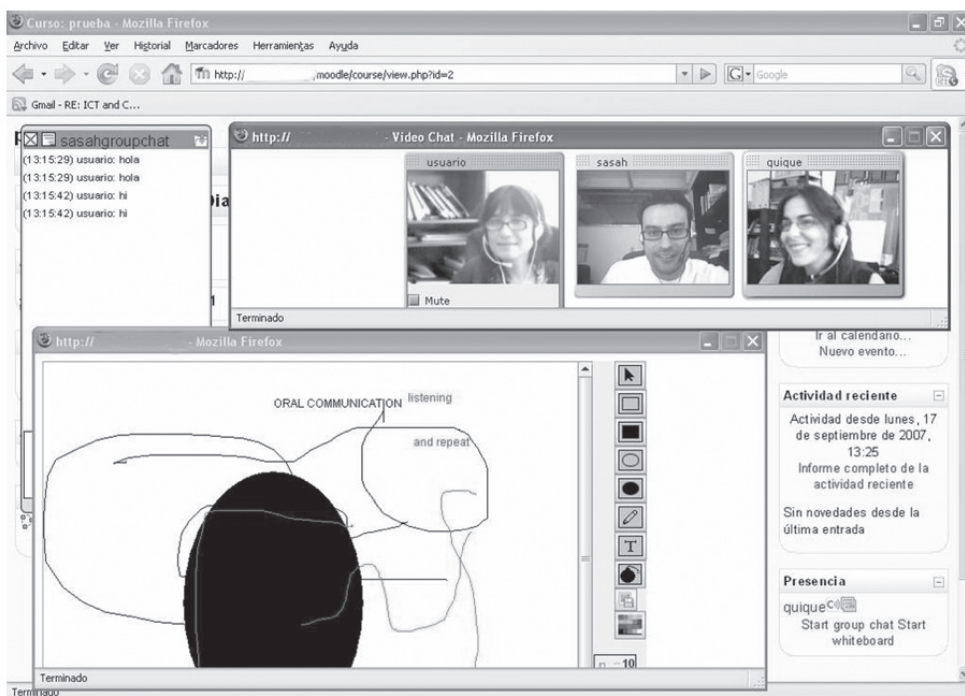
La inclusión de las redes de comunicación en la enseñanza ha contribuido a la evolución del concepto de enseñanza a distancia hasta el *e-learning*. Los principios didácticos que subyacen en esta modalidad (interactividad, flexibilidad e individualización de la enseñanza) van dirigidos a la consecución de dos grandes objetivos: la mejora de la calidad del aprendizaje (por ejemplo trazando programas e itinerarios individualizados) y la accesibilidad, por parte de un mayor porcentaje de población, a la educación y la formación (Díez de la Cortina, 2005).

Estamos asistiendo al surgimiento de un escenario en el que, desde hace pocos años, se viene desarrollando la enseñanza no exclusivamente presencial. Un campus virtual entre cuyos elementos y funcionalidades necesarios se deben considerar las plataformas digitales, los docentes y/o tutores, los materiales/ contenidos y el modelo educativo cognitivo (Santángelo, 2003). Si bien el concepto “educación bimodal o semipresencial” (*blended learning*) no es tan novedoso como se ha pretendido (García Aretio, 2004), es indudable que las plataformas educativas suponen un soporte lo suficientemente robusto y consistente como para hacer posible la implementación de los principios pedagógicos en el proceso enseñanza / aprendizaje de forma innovadora y con éxito.

La plataforma educativa de nuestro estudio Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) tiene como base, y en común con otros entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje, la pedagogía social constructivista (favorece la colaboración, las actividades de aprendizaje, la reflexión crítica), conteniendo además:

- Herramientas de distribución de contenidos (*Lecciones, Recursos/materiales, Glosarios*).
- Herramientas de comunicación y colaboración (*Chats, Foros, Wikis*).

- Herramientas de seguimiento y evaluación (*Tareas, Consultas, Cuestionarios, Encuestas*).
- Herramientas de administración y asignación de permisos.



Figuras 1 y 2: Interfaz de MoodleSpeex voice recording tool

Sin embargo, hay una serie de factores que sitúan a Moodle en una posición aventajada respecto a otras plataformas educativas, entre los que destacamos, la flexibilidad de sus módulos como soporte para cualquier tipo de estilo docente o modalidad educativa, la usabilidad, la comunidad de usuarios a nivel mundial que la respalda y la creación y actualización de módulos y versiones a partir de propuestas, sugerencias y el trabajo que los mismos usuarios aportan, convirtiéndose en verdaderos desarrolladores que trabajan en común y para toda la comunidad en una plataforma de código abierto. Las aportaciones y las frecuentes intervenciones de los usuarios en el foro de Moodle constatan este hecho.

En este sentido, la Universidad de Extremadura se ha unido a la relación de instituciones educativas que han incorporando Moodle a los recursos puestos a disposición de profesores para la confección y administración de cursos y que la han implantado como complemento o soporte para sus clases presenciales o semipresenciales.

CONTEXTUALIZACIÓN Y ESTABLECIMIENTOS DE OBJETIVOS

Nuestro estudio se llevó a cabo en el Centro Universitario de Mérida donde, como en toda la Universidad de Extremadura, se comenzó a utilizar *Moodle* a nivel institucional durante el curso 2005-06, tanto en la modalidad presencial (*FtF*) como en la semipresencial (*blended-learning*). Hemos acuñado el término *semipresencial* o enseñanza bimodal en nuestra experiencia como un modelo de formación en el que las TICs son instrumentos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de las asignaturas impartidas en régimen presencial (*FtF*), los cursos sometidos a nuestra investigación se impartieron en un espacio físico real donde el profesor y el alumno se reunían semanalmente con horario regular a lo largo del cuatrimestre, comprendido entre el mes de octubre de 2005 y el mes de enero de 2006 (Inglés Técnico en Diseño Industrial, ITDI), o bien, durante el segundo cuatrimestre, desde febrero hasta junio de 2006 (Inglés Informático en I.T en Informática de Sistemas y Gestión, ITIS/ITIG, e Inglés Técnico en Topografía, ITT). La función de la plataforma *Moodle* constituyó estrictamente un instrumento de apoyo a las asignaturas impartidas de manera presencial. Resumimos las funciones principales de *Moodle* en estas asignaturas:

- Medio de acceso a materiales expuestos por el profesor, así como a las actividades y ejercicios propuestos.

- Comunicación síncrona y asíncrona (oral y escrita) entre el profesor y los alumnos fuera del aula.
- Colaboración y participación en grupos de trabajo.

En el segundo caso, dentro de la modalidad semipresencial, la plataforma educativa *Moodle* constituía algo más que un apoyo, puesto que en determinados períodos del cuatrimestre era el único contacto que el alumnado establecía con el profesor, con los contenidos del curso y con el resto de compañeros. Nos referimos a las asignaturas: Tecnologías de la Información y la Comunicación Aplicadas al Aprendizaje de Idiomas (TICAI) e Inglés Técnico Online (ITO), también impartidas a lo largo del segundo cuatrimestre de 2006 y con períodos alternos de asistencia presencial, alternancia en la que, en este caso, basamos la bimodalidad. Desempeñando un papel diferente al caso de las asignaturas anteriormente descritas (FtF), consideramos necesario profundizar en la descripción de las tareas pertenecientes a las asignaturas impartidas en régimen de semipresencialidad.

Así, durante el período de tiempo en el que no se requería la presencia del alumno en el aula, la principal función del profesor fue solucionar dudas y facilitar los recursos que los alumnos necesitaban para completar los Módulos teóricos no presenciales. Esta forma de aprendizaje se relaciona con el modelo didáctico centrado en el alumno (*Student-centered approach*) al que nos referíamos al comienzo del artículo (Brandl, 2002). En este sentido, otro de los modelos pedagógicos implementados en las asignaturas semipresenciales, fue aquel que procuraba la estimulación del aprendizaje en base a actividades o tareas concretas (*Task-based language learning approach*). En este caso, se demandaba la total autonomía del alumno, quien se convirtió, dentro de un entorno de aprendizaje colaborativo, en “autogestionador” y “autocontrolador” de la información suministrada por el profesor, tomando decisiones, eligiendo las rutas de aprendizaje, buscándolas de manera significativa y trabajando en equipo de forma cooperativa.⁴

Resumimos a continuación las actividades realizadas a través de Moodle en ambas modalidades (la valoración de las mismas por parte de los alumnos se muestra en la sección de resultados, tablas 3 y 5):

- Actividades de repaso, de apoyo y ampliación (con Actividades y Ejercicios gramaticales, de comprensión oral/escrita, sobre léxico específico, lenguaje científico, enlaces a páginas web ya existentes, Tareas).
- Documentos teóricos (explicaciones teóricas disponibles para los alumnos en forma de documentos Word, Powerpoint, lecciones o archivos en PDF) y

orientaciones del profesor en las que se proporcionan unas breves líneas donde se exponen los objetivos de las tareas relacionadas con los contenidos teóricos y, en su caso, una explicación del procedimiento a seguir para llevarlas a cabo. De esta forma, se garantiza que incluso aquellos alumnos que no han podido asistir a las clases presenciales puedan realizar las actividades semanales programadas.

- Contenidos prácticos mediante la participación en foros específicos vinculados a cada tema; la realización de actividades como *The Question of the Week* cuyo objetivo primordial es promover la participación de cada miembro del grupo a partir de un tema propuesto por el profesor y relacionado con el contenido de la semana; la intervención en foros de audio para expresar, de manera oral, la solución a actividades propuestas o bien a temas de discusión; *Wikis* en las que cada alumno aporta lo aprendido en la sección teórica con el fin de crear un documento conjunto que sirva de repaso para todo el grupo, etc.
- Documentos generales en los que se proporciona información general relativa al horario de la asignatura y los programas (contenidos, criterios de evaluación, fechas de exámenes, entrega de ejercicios, calificaciones obtenidas, ficha del alumno, instrucciones para la elaboración del *Research Project*, trabajo monográfico que los alumnos tendrían que desarrollar a lo largo del curso, entre otros.)
- Trabajo personal expuesto en un *blog* creado por cada uno de los alumnos, un *diario –Weekly Report–* en el que constan sus registros y accesos a las actividades, comentarios personales sobre la dificultad de las mismas, autorreflexión sobre su progreso, etc.

LAB PRACTICE 1

- [LAB PRACTICE 1 \(e-learning\)](#)
- [LAB PRACTICE I \(Content\) file](#)
- [LAB PRACTICE I \(Evaluation Criteria\) 25-28 March file](#)
- [Working on Lab Practice 1](#)
- [Your Dictionary file](#)
- [Verb Tenses Review file](#)
- [Language Revision file](#)
- [Grammar, Vocabulary, Phonetics Revision file](#)
- [Assignment Assignment](#)
- [Weblogs file](#)
- [Your blog \(I\) Assignment](#)
- [Computing-Blogs and Bloggers Resource](#)
- [Working on Lab Practice One Resource](#)
- [Upload the task "working on Lab practice One\) Assignment](#)
- [Placement test \(keys\) Word document](#)
- [LAB PRACTICE I RESULTS \(NEW!!\) Resource](#)
- [Solutions to the tasks above](#)

Figura 3: Módulo 1 perteneciente a la asignatura “Inglés Informático en I.T en Informática de Sistemas y Gestión”

Una vez expuesto el contexto en el que se desarrolló el estudio, enunciamos a continuación los objetivos propuestos en nuestro trabajo:

- Conocer la valoración que los alumnos matriculados en las asignaturas de Inglés hicieron de la plataforma *Moodle*, tanto en la modalidad presencial como bimodal.
- Obtener datos acerca de la incidencia de la modalidad cursada (presencial o semipresencial) en la motivación de los alumnos e interacción con la herramienta.
- Obtener conclusiones preliminares acerca de la efectividad de *Moodle* como herramienta de aprendizaje en las modalidades presencial y mixta.

METODOLOGÍA

Participantes

El grupo analizado en esta investigación está formado por 76 personas, 48 alumnos (63.2%) y 28 alumnas (36.8%), matriculados en el Centro Universitario de Mérida y en la Escuela Politécnica de Cáceres durante el curso 2005/06 en cinco asignaturas de inglés, alumnos procedentes de seis titulaciones como se recoge en las siguientes tablas:

Titulación	Alumnos
I.T. Informática	33 (43.4%)
I.T. Diseño Industrial	23 (30.3%)
I.T. Topografía	3 (3.9%)
Enfermería	3 (3.9%)
I.T. Telecomunicaciones	10 (13.2%)
I.T. Obras Públicas	4 (5.3%)

Tabla 1. Distribución de alumnos por titulaciones

Asignatura	Alumnos
Inglés Informático (FtF)	14 (18.4%)
Inglés Técnico Diseño (FtF)	20 (26.3%)
Inglés Técnico Topografía (FtF)	3 (3.9%)
TICAI (Blended)	21 (27.6%)
Inglés Técnico OnLine (Blended)	18 (23.7%)

Tabla 2. Distribución de alumnos por asignaturas

Procesos de investigación/técnica de análisis. Variables e instrumentos

El estudio llevado a cabo en estos grupos tuvo una duración de nueve meses, coincidiendo con el inicio del curso en octubre de 2005 hasta su finalización, en junio de 2006. La naturaleza de nuestro trabajo de investigación demandaba una metodología combinada cualitativa-cuantitativa y para su elaboración se emplearon los instrumentos siguientes: a) un cuestionario, b) un seguimiento pormenorizado de los registros en la plataforma Moodle, c) el programa de hoja de cálculo Microsoft Excel y el programa estadístico informático SPSS.

Cuestionario

El cuestionario fue completado por los alumnos participantes al finalizar el período correspondiente a cada asignatura (ITDI: febrero de 2006, ITT, ITIS/ITIG, ITO y TICAI: junio de 2006) y estaba constituido por una batería de ítems distribuidos en 40 preguntas de opciones múltiples que se agruparon en las siguientes secciones:

I.-Datos personales y académicos

Información sobre el nivel de inglés, el nivel de conocimientos de informática, motivos para cursar la asignatura.

II.-Preguntas generales acerca de Moodle

Frecuencia en la participación y acceso a la plataforma, impresiones acerca de la relación *Moodle*-mejora del nivel de inglés o *Moodle*-mejora conocimientos específicos.

III. -Presentación de la información en Moodle

Opinión acerca de la navegación por *Moodle*, obstáculos hallados en el acceso a la información.

IV. -Actividades: Modalidades y ubicación.

Valoración de las actividades desarrolladas en *Moodle* a lo largo del curso, tiempo empleado en la realización de las mismas.

V.-Interacción en Moodle: relación virtual profesor/ alumno–alumno/ alumno

El grado de comunicación establecido con el profesor y/o con el resto de los alumnos del grupo, la calidad de las respuestas recibidas, recurso empleado más frecuentemente para entablar contacto.

VI.-Otros (opinión del alumno, apoyo institucional)

Aportaciones y sugerencias del alumno para modificar o no la apariencia de la plataforma, el tiempo asignado a la realización de las actividades.

Registros en Moodle: frecuencia de uso

Con el fin de computar los accesos a *Moodle*, se codificó el número de visitas que realizó cada alumno a las actividades incluidas en cada práctica. Los datos obtenidos de la interacción o accesos a las actividades expuestas en la plataforma se relacionaron con el estudio de las siguientes variables: las calificaciones obtenidas en cada una de las prácticas, la puntuación en la prueba oral y la calificación final en cada una de las asignaturas. Pudimos, así, conocer la incidencia que la plataforma virtual tuvo en los resultados académicos obtenidos.

Análisis

Todos los datos se almacenaron en una hoja de cálculo *Excel*. El software utilizado para procesar los datos fue el SPSS, versión 12, y el R (*R Development Core Team, 2005*), v. 2.1.1. En el análisis estadístico se utilizaron métodos descriptivos (tablas de porcentajes), gráficos e inferenciales (principalmente el test de la chi-cuadrado -el test exacto de Fisher cuando no se daban las condiciones para aplicar el anterior- y el contraste de Wilcoxon-Mann-Whitney). Todas estas técnicas son muy conocidas y ampliamente utilizadas (Sheskin, 2004). En este sentido, un

resultado se consideró estadísticamente significativo cuando su p-valor fue menor o igual a 0.05.

RESULTADOS

En este trabajo, y en relación con los objetivos propuestos, vamos a considerar sólo los resultados relativos a la valoración que hacen los alumnos de la plataforma Moodle, y en especial, el contraste entre las asignaturas presenciales o *FtF* (48.7% de los encuestados) y las semipresenciales o *Blended* (51.3% del total de participantes).

Así, encontramos que la mayoría de los alumnos coinciden en que *Moodle* les ha ayudado, en mayor o menor medida, a comprender los contenidos de la asignatura cursada. No hay diferencias entre las opiniones expresadas por los participantes de ambas modalidades (p-valor \cong 0.4).

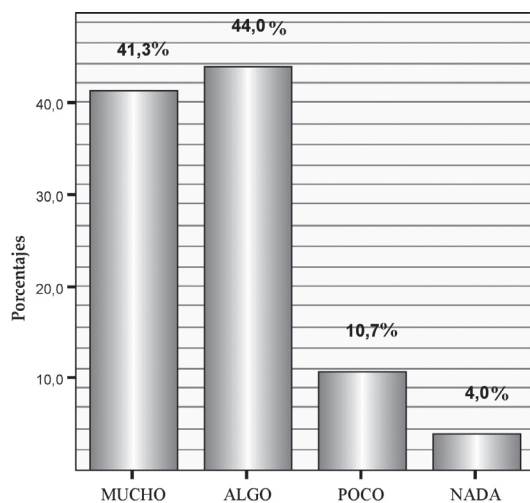


Gráfico 1 Ayuda Moodle en la comprensión contenidos

En este sentido, y sin encontrar diferencias entre una modalidad u otra, se puede afirmar que *Moodle* ha incrementado en todos los alumnos su interés y motivación por el aprendizaje del inglés (p-valor \cong 0.4).

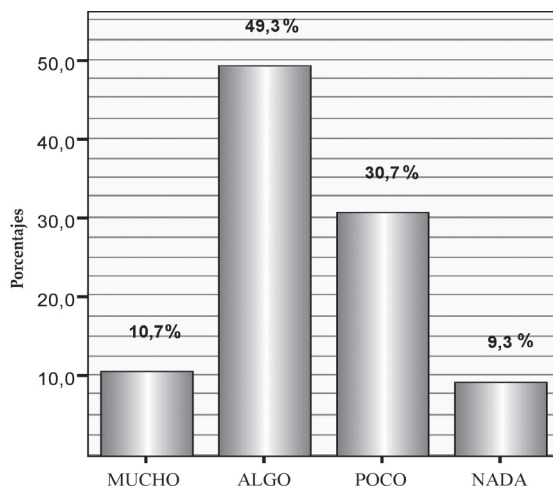


Gráfico 2 Incremento en la motivación aprendizaje del inglés

Las diferentes actividades desarrolladas con la plataforma *Moodle* han sido valoradas de manera similar por todos los alumnos. Encontrando, en general, valoraciones muy positivas en ambas modalidades, sólo se aprecian diferencias destacables en el apartado “explicaciones teóricas”, donde las asignaturas cursadas de manera presencial presentan una valoración ligeramente superior que en las ofertadas en régimen semi-presencial.

	Muy bien	Bien	Mal	Muy mal
Tareas/Ejercicios	15.5%	73.2%	9.9%	1.4%
Foros	6%	71.6%	20.9%	1.5%
Wikis	11.7%	70%	13%	5%
Diario	12.5%	78.1%	9.4%	0%
Explicaciones teóricas	16.7%	69.4%	12.5%	1.4%
Blogs	20.6%	66.2%	11.8%	1.5%
Enlaces a sitios Web	30%	55.7%	12.9%	1.4%

Tabla 3. Valoración de las actividades formativas desarrolladas en Moodle

No obstante, sí aparecen diferencias a la hora de valorar si las herramientas de la plataforma *Moodle* han contribuido a ofrecer una exposición clara de los contenidos, a facilitar la realización de actividades y a establecer un adecuado método de evaluación, incidiendo, así, en una mejora de su nivel de inglés.

En este sentido, encontramos porcentajes algo más elevados en las asignaturas cursadas en régimen semipresencial que en las presenciales (p-valor < 0.05).

	Blended	FtF	Total
Mucho	13.2%	13.5%	13.3%
Algo	71.1%	43.2%	57.3%
Poco	15.8%	32.4%	24%
Nada	0%	10.8%	5.3%

Tabla 4. Valoración de las herramientas de Moodle en la mejora del nivel de Inglés

En las tablas siguientes se contrastan las valoraciones medias que por actividades, herramientas y contenidos otorgan los dos grupos en una escala de 1 (mínimo) a 4 (máxima). Los resultados significativamente diferentes (con el test de Wilcoxon-Mann-Whitney) se indican con un asterisco, encontrando en todos ellos mejores resultados en las asignaturas semipresenciales que en las presenciales.

	Blended	FtF
Actividades de repaso	2.84	2.92
Actividades de apoyo	2.78	2.97
Documentos teóricos	2.89	3.08
Ejercicios de ampliación	2.95	2.84
Información general	3.11	3.40
Orientaciones del profesor	3.00	3.24
Fechas del calendario	3.38	3.19
Contenidos de las prácticas	2.78	2.97
Foros *	2.68	2.24
Blog *	2.92	2.41
e-mail *	3.50	2.92

Tabla 5. Puntuaciones promedio en actividades formativas con herramientas de Moodle

Observamos, de acuerdo con test de Wilcoxon-Mann-Whitney, que las actividades en las que se aprecian resultados significativamente diferentes (foros, blogs y e-mail), los mejores porcentajes se encuentran en las asignaturas impartidas en régimen semipresencial.

	Blended	FtF
Repaso de gramática	2.72	2.59
Técnicas de lectura	2.91	2.70
Técnicas de escritura	2.97	2.81
Vocabulario (términos específicos)	3.17	3.00
Vocabulario (términos generales)	3.06	2.86
Traducción	2.81	2.89
Creación de un blog	2.89	2.89
<i>Visual Description</i>	2.87	2.61
<i>Looking for a job (cvs,...)</i>	2.84	3.03
Búsqueda en web contenidos específicos *	3.17	2.75
Recursos web aprendizaje idiomas	3.11	3.00
Desarrollo de "critical thinking" *	2.88	2.50

Tabla 6. Valoración del aprendizaje por contenidos

En lo que se refiere al aprendizaje de contenidos específicos, observamos en líneas generales una mejor valoración en las asignaturas impartidas en modalidad semipresencial, destacando la búsqueda de contenidos específicos y el desarrollo del pensamiento crítico, contenidos que apuntan directamente al desarrollo de la autonomía del alumno en el aprendizaje.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La medición de las variables siguiendo el método cuantitativo al que hemos aludido nos ha permitido extraer algunas conclusiones de interés.

En este sentido, la valoración global de la plataforma, independientemente de la modalidad cursada, arroja resultados muy positivos en cuanto a la funcionalidad, la interfaz, la potencialidad como herramienta de comunicación entre profesores y alumnos y la capacidad para exponer contenidos, objetivos e incentivar el aprendizaje.

Valoración Global de Moodle (Blended /FtF)		
Ayuda para entender los contenidos	Mucho 41.3%	Algo 44%
Ayuda para mejorar el nivel de inglés	Mucho 13.3%	Algo 57.3%
Claridad en la exposición de las tareas	Bastante 67.6%	
Claridad en la exposición de los objetivos	Adecuado 77%	
Interfaz	Buena 80.6%	
Navegación	Muy Fácil 25%	Fácil 72.2%
Funcionalidad	Buena 80.8%	
Comunicación con el profesor	Buena-Adecuada 86.9%	Deficiente 9.5%
Comunicación con los compañeros de clase	45.9%	Deficiente 41.9%

Tabla 7. Valoración global de la plataforma

Señalamos que navegar por *Moodle*, según la opinión de los encuestados, resultó ser fácil para el 72% o muy fácil para un 25%. A pesar de que la mayoría no había utilizado la plataforma con anterioridad, no fue impedimento para que la manejaran con facilidad desde el comienzo, destacando en el uso que hicieron de ella su capacidad comunicativa (especialmente en el contacto mantenido con el profesor) y de proveedor de información sobre los contenidos de la asignatura (86.9% calificaba de “bueno-adequado” el grado de comunicación establecida con el profesor a través de las herramientas incluidas en la plataforma) y no tanto en relación con los demás alumnos (41.9% declaraba que la comunicación con los demás compañeros a través de la plataforma ha sido escasa).

En este sentido, en referencia a la valoración que los alumnos hacen de las indicaciones del profesor y sus respuestas, recordamos que un porcentaje algo superior al 70% las calificaba de “útiles” y “adecuadas”. Creemos que en la comunicación del profesor es fundamental garantizar una frecuencia adecuada en los mensajes enviados, así como el grado oportuno de personalización de los mismos. Ofrecer el *feedback* que el alumno requiere implica visitas regulares a la plataforma. Sin embargo, también la moderación en el número de intervenciones es fundamental: una interacción inmediata en foros o *wikis* por parte del profesor podría ser contraproducente para el resto de los alumnos, quienes podrían verse intimidados y con poca capacidad de respuesta, al igual que una intervención tardía del profesor sería también poco recomendable, ya que podrían verse, en cierto modo, desatendidos. En cualquier caso, de forma más o menos exhaustiva, siempre

es necesario responder a los mensajes, lo cual en determinadas épocas del curso supondrá gran cantidad de trabajo.

Así, en respuesta al objetivo 1 en el que pretendíamos establecer una relación entre el perfil del alumno y el aprovechamiento de las posibilidades ofrecidas por *Moodle*, descubrimos que el perfil del alumno (factores como el nivel de informática o los conocimientos de inglés de los participantes) no incidieron de manera significativa en la valoración y manejo de los recursos contenidos en la plataforma. A partir de los resultados de nuestra encuesta tampoco el sexo de los participantes permite extraer conclusiones determinantes sobre la influencia de esta variable en el aprovechamiento de las posibilidades ofrecidas por *Moodle*.

En cuanto a la valoración que de la plataforma realizaron los alumnos, retomamos los datos que señalaban que *Moodle* obtenía una opinión favorable por parte del 85.3% de los participantes, quienes afirmaban que la nueva plataforma les había ayudado “mucho” o “algo” en el desarrollo de la asignatura, frente al 14.7% que opinaba que les había ayudado “poco” o “nada”. Sería necesario tener en cuenta que probablemente la novedad de la plataforma haya suscitado cierto entusiasmo entre un sector amplio de la población sujeta a estudio que, a la hora de opinar ha otorgado una valoración general positiva, favorable a la introducción de *Moodle* como herramienta de apoyo para el estudio de la asignatura de inglés. El uso que de ella se haga en el futuro, así como su constante actualización, personalización y aprovechamiento de los recursos que ofrece en función de las características y las necesidades de los alumnos que integren el grupo en cada curso, determinarán si se trata de un acontecimiento efímero o, si por el contrario, se consolida como un elemento clave en la mejora de la calidad de la enseñanza.

En cuanto a la incidencia de la modalidad cursada en la motivación e interacción de los alumnos con la herramienta (objetivo 2), obtuvimos una serie de datos y conclusiones que revisamos a continuación.

Antes de proceder a la interpretación de los resultados (Tabla 8 y 9), se especifica el contenido de cada una de las dos actividades evaluadas a las que accedieron los alumnos, y que formaban parte de cada una de las tres prácticas de laboratorio cuyos resultados se presentan en el análisis del objetivo 3:

Práctica I: *E-learning*

Actividad 1: *Learning English through computer support: multimedia, internet, online resources and tools*. Complete the following exercises after entering the websites listed in the attached document.

Actividad 2: *Linguistic components through computer support: grammar, vocabulary and phonetics*. Visit the recommended sites and practice the English grammar, vocabulary and listening sections in each one.

Práctica II: *Reading online: towards an open text. From reading on screen to writing main ideas*.

Actividad 1: *Skimming: looking for specific information in hypertexts (quick reading / the use of links)*. Have a very quick look at the following site and answer the questions. Remember: links are essential in hypertext: “A Brief History of Computer Technology”

http://www.ipp.mpg.de/de/for/bereiche/stellarator/Comp_sci/CompScience/csep/csep1.phy.ornl.gov/ov/node8.html

Actividad 2: *Intensive Reading: from online reading to summarizing*. Choose an article from *Science & Technology* at: <http://literacynet.org/cnnsf/sciencetech.html>. Write the main ideas and then upload a summary (you may select the section “Story Outline”: it will help).

Práctica III: *Machine Translators & Dictionaries Online*

Actividad 1: *Translate the following text from English to Spanish or Spanish to English*. You may use the following dictionaries online and Machine Translators.

Actividad 2: *Translating English into Spanish / Spanish into English: main problems and difficulties*. Type the previous text in both machine translators we talked about today. Compare your translation with the one provided.

Conocer qué grado de utilidad puede proporcionar *Moodle*, bien como soporte exclusivo en la asignatura, bien como una plataforma de apoyo en clases presenciales, constituía uno de los puntos esenciales de nuestra investigación. Para hacer ponderable el factor-motivación/ interacción según la modalidad cursada, decidimos llevar a cabo un seguimiento exhaustivo de las intervenciones de los alumnos en cada una de las actividades, tareas y foros propuestos.

ACCESO PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES	T TOTAL	BLENDED	FTF
Práctica 1 (actividad 1)	59.2%;	59%	59.5 %
Práctica 1 (actividad 2)	76.3%;	76.9%	75.7%
Práctica 2 (actividad 1)	47.4%;	69.2%	24.3% *
Práctica 2 (actividad 2)	63.2%;	89.7%	35.1% *
Práctica 3 (actividad 1)	59.2%;	71.8%	45.9% *
Práctica 3 (actividad 2)	51.3%;	53.8%	48.6%

Tabla 8. Frecuencia de acceso a actividades pertenecientes a las prácticas I, II y III

Contabilizando las entradas y accesos a las prácticas y actividades propuestas, deducimos que los alumnos en régimen semi-presencial (*Blended*), visitaron con mayor frecuencia los recursos disponibles en la plataforma *Moodle*. Observamos las mayores diferencias en las dos actividades que conformaban las Prácticas 2 y 3.

A la vista de los resultados obtenidos parece evidente que los alumnos matriculados en las asignaturas semi-presenciales trabajaron en las actividades propuestas durante más tiempo que los que asistían semanalmente a clase y que cursaban asignaturas en régimen presencial.

No obstante, para analizar esta información evitando una interpretación de los datos que nos lleve a conclusiones erróneas es necesario recordar la naturaleza de las asignaturas. El mayor número de visitas realizadas a los recursos de *Moodle* en las asignaturas semi-presenciales podría interpretarse no sólo como un reflejo de su motivación, sino como una necesidad de acceder al contenido, las explicaciones y las advertencias del profesor, que le son transmitidas de manera virtual a través de *Moodle*, plataforma educativa que actúa como enlace entre el alumno y los recursos, entre el alumno y el profesor y entre el alumno y el resto de compañeros. Además de la motivación intrínseca, el régimen de semi-presencialidad justificaría la mayor frecuencia de las visitas de estos alumnos no- exclusivamente-presenciales.

En relación a la información mostrada en la tabla 8 (el acceso a las actividades conducentes a la realización de prácticas lingüísticas) y profundizando, aun de forma preliminar, en la efectividad de *Moodle* como soporte virtual para el aprendizaje de idiomas (objetivo 3), presentamos en la tabla 9 los resultados finales obtenidos por los alumnos de ambas modalidades en la realización de las tres prácticas de laboratorio programadas:

RESULTADOS FINALES	Práctica 1		Práctica 2		Práctica 3	
	Blended	FtF	Blended	FtF	Blended	FtF
25%	18.4%	45.9%	13.2%	37.8%	10.5%	64.9%
50%	44.7%	48.6%	26.3%	27.0%	10.5%	29.7%
75%	26.3%	5.4%	31.6%	35.1%	26.3%	5.4%
100%	10.5%	0%	28.9%	0%	52.6%	0%

Tabla 9. Resultados obtenidos en las prácticas

Se aprecian diferencias significativas entre los que obtuvieron la nota máxima en el desarrollo de las prácticas (un 100% sobre la nota final) según la modalidad cursada: mientras que un porcentaje variable de alumnos matriculados en las asignaturas semi-presenciales (entre el 10.5% y el 52% dependiendo de la práctica) alcanzaron el 100%, ninguno de los alumnos cursando asignaturas presenciales obtiene esta puntuación. Resultados significativos se observan también en aquellos que obtienen las calificaciones más bajas: el número de alumnos que suspende las prácticas (aquellos que obtienen un 25% como calificación final) es muy superior en las asignaturas presenciales (FtF) que en las impartidas en régimen semipresencial.

Respecto a la modalidad cursada, recordamos que aquellos alumnos que siguieron la asignatura de forma semi-presencial (alumnos de ITO y TICAI), aseguraron haber mejorado su nivel de inglés con la ayuda de la plataforma más que aquellos que asistieron en régimen presencial, es decir, los alumnos de ITDI, ITIS/ITIG e IT. Se podrían interpretar estos datos si consideramos que los primeros contaron durante gran parte del cuatrimestre con el apoyo exclusivo de *Moodle* para llevar a cabo sus estudios, mientras que los que pertenecían al segundo grupo, además de la plataforma, contaban con la asistencia regular a clase y con las explicaciones y orientaciones del profesor, por lo que la plataforma objeto de análisis pudo ser considerada más como un apoyo a la asignatura que como un soporte esencial y exclusivo. No obstante, hemos de recordar que la diferencia en los resultados obtenidos no es significativa y, en este sentido, sería demasiado arriesgado extrapolar conclusiones rotundas al respecto.

Una de las limitaciones, no tanto en términos de la investigación, sino referidas a una de las características intrínsecas de cualquier plataforma virtual es la del tiempo invertido, por parte del profesor, para conseguir el éxito de sus alumnos a través de este medio. No sólo estará ocupado en la elaboración de material, la adaptación de tareas y actividades que, probablemente, hayan de cambiar cada

año como cambian los individuos que conforman el grupo, sino también con un seguimiento exhaustivo de las intervenciones y comunicación con los alumnos. De estos dos riesgos nos alerta Aníbal de la Torre en su bitácora⁵, uno de los sitios en español dentro de la red más útiles en lo que a consejos e instrucciones sobre Moodle se refiere:

“La capacidad del equipo docente y/o tutores en desarrollar procesos de trabajo, en equipo preferiblemente, que mantengan un nivel lo más equilibrado posible de actividad a lo largo del tiempo que dure el proceso. En muchas ocasiones se producen dos picos de actividad coincidentes con el inicio y el final del proceso, los alumnos aparecen todos al principio y en el último momento a entregar los trabajos pedidos. Y si esto ocurre de forma muy señalada... mala cosa”.

DISCUSIÓN FINAL

Un entorno virtual que permite la comunicación entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje ofrece posibilidades tanto para la enseñanza tradicionalmente presencial (*FtF*) como en el sistema combinado de enseñanza bimodal (*Blended-learning*). Las plataformas educativas contienen un conjunto de utilidades de las que se beneficia tanto el profesor como el alumno, permitiendo la realización de actividades y pruebas de evaluación, la publicación de noticias y novedades, el depósito de archivos, la interacción con herramientas de comunicación, el acceso al material, al perfil de usuarios y a todos los registros de control generados (gráficos estadísticos, usuarios, día y hora, concepto de asistencia y participación, etc.).

Además, y a la vista de los resultados obtenidos, cabe concluir que en un contexto como el nuestro, favorable al uso de las tecnologías para el aprendizaje de idiomas, tanto en infraestructura como en la actitud mostrada por los alumnos ante las mismas, *Moodle* puede llegar a convertirse en una herramienta esencial en asignaturas de inglés cursadas en modalidad semipresencial y en un apoyo significativo para aquellos alumnos que cursen asignaturas presenciales.

En cuanto a las conclusiones derivadas del estudio empírico, señalamos la valoración positiva que, en general, realizaron los alumnos de la plataforma, donde más de un 85% de los participantes afirmó que el apoyo virtual a la docencia les había ayudado a superar las asignaturas.

Conocer qué grado de utilidad podía proporcionar *Moodle*, bien como soporte exclusivo en la asignatura, bien como plataforma de apoyo, constituyó también uno de los objetivos principales de nuestro trabajo. De este modo, la cuantificación de las entradas y número de accesos a los recursos *online* se contrastó con las calificaciones obtenidas por los alumnos en las prácticas y pruebas de evaluación realizadas. Se constató que los alumnos en régimen semipresencial visitaron con mayor frecuencia los recursos disponibles en *Moodle* y obtuvieron calificaciones sensiblemente superiores en algunas de las prácticas lingüísticas realizadas, lo que, desde nuestro punto de vista, pone de manifiesto el papel de la plataforma como enlace entre el alumno y los recursos, entre el alumno y el profesor y entre el alumno y sus compañeros.

En este sentido, estimamos que el apoyo virtual a la docencia mediante plataformas como *Moodle* puede convertirse en una herramienta de aprendizaje, evaluación y seguimiento a través de técnicas de análisis tales como el recuento de los accesos de los alumnos (registro), la puntuación obtenida en las aportaciones a los foros, wikis, etc., la evaluación de tareas, la aportación de un *feedback* inmediato, la comunicación fluida con el alumno, la potenciación de la autonomía del alumno y del trabajo colaborativo, etc.

En definitiva, puesto que la evaluación continua es estimada, desde nuestro punto de vista, como uno de los pilares esenciales para incentivar la motivación del alumno en el proceso de aprendizaje, y dada la predisposición que los participantes han demostrado hacia la forma de trabajo introducida con *Moodle*, el uso de plataformas y recursos interactivos quedaría justificado en la impartición de la asignatura de inglés en el contexto educativo en el que nos encontramos.

NOTAS

- ¹ Cabero Almenara, J. (2003) “Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza”, en: Martínez Sánchez, F.; Prendes Espinosa, M^a. Paz, “Redes para la formación” en *Redes de Comunicación en la Enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo colaborativo*. Edición Paidós Ibérica, S.A. Barcelona.
- ² Adell, J.; Castellet, J. M.; Gumbau, J. P. (Mayo, 2004) “Selección de un entorno virtual de enseñanza /aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I” Centre d’Educació i Noves Tecnologies (CENT) de la Universitat Jaume I [Disponible en: http://cent.uji.es/doc/eveauji_es.pdf]
- ³ Para más estudios comparativos entre plataformas y un análisis detallado de las ventajas de Moodle respecto a las demás: Werner Westermann *Mayo, 2006 ¿Por que*

- escoger Moodle? *Educalibre* [Disponible en: <http://listas.lcampino.cl/pipermail/educalibre/2006-May/000709.html>]
- 4 Curtis J. Bonk; Donald J. Cunningham (1998) "Searching for learner-centered, constructivist and sociocultural components of collaborative educational learning tools" en *Electronic collaborators. Learner-Centered Technologies for Literacy, Apprenticeship, and Discourse*. Edited by Curtis Jay Bonk, Kira S. King. New Jersey.
- 5 De la Torre, A. (22.05.06). *Bitácora de Aníbal de la Torre. Educación-Formación Online* en: <http://www.adelat.org/index.php?cat=24> [consulta: 13.04.2008]
- 6 Dicha valoración se ha demostrado cuantitativamente y cualitativamente a partir de los comentarios en entrevistas individuales o apreciaciones en el aula por parte de los implicados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berdugo Torres, M. (2001). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. *Lenguaje*, nº 28 (84-107). Colombia: Universidad del Valle.
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based Reading Materials into the Foreign Language Currículo: From Teacher-to-Student-Centered Approaches. *Language Learning & Technology* Vol. 6, nº 3, (87-107) [en línea]. Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol6num3/brandl/default.html#appendix> [consulta 2006, 23 de octubre]
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En: Martínez Sánchez, F.; Prendes Espinosa, M. P. Redes para la formación en *Redes de Comunicación en la Enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo colaborativo*. Barcelona: Edición Paidós Ibérica, S.A.
- Chun, D. M.; Plass, J. L. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition. En: Warschauer, M.; Kern, R. (Eds.) *Network-based language teaching: Concepts and practice* (151-170). New York: Cambridge University Press.
- Díez de la Cortina, S. (2005). La enseñanza del español online. *Comunicación Area Académica AulaDiez* en *AulaDiez español online*, S.L.L. [en línea]. Disponible en: <http://www.auladiez.com/didactica/e-learning-02.html> [consulta 2007, 3 de septiembre]
- García Aretio, L. (2004). Blended learning, ¿es tan innovador? *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. [en línea]. Disponible en: <http://info.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-9-2004.pdf> [consulta 2006, 11 de agosto]
- Gómez Rey, I. (2006). *Plataformas Educativas: Moodle en la Enseñanza Presencial y Mixta para el Aprendizaje de Idiomas a Nivel Universitario*. Mérida: Memoria DEA
- Halliday, L. (1999). Theory and Research: Input, Interaction, and CALL, en: Egbert, J.; Hanson Smith, E. (Eds.). *CALL environments: Research, Practice and Critical Issues*, Alexandria (Vr), TESOL.
- Hanson-Smith, E. (1997). Technology in the Classroom: Practice and Promise in the 21st Century. *Revista Electrónica TESOL Professional Papers* [en línea]. Disponible en: http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=298&DID=1064 [consulta 2006, 1 de agosto]
- Kern, R.; Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching, en: Warschauer, M.; Kern,

- R. (Eds.). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press. [en línea]. Disponible en: <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/nblt-intro.html> [consulta 2006, 21 de octubre]
- Néstor Santángelo, H. (2003). Elementos de un modelo pedagógico para el diseño de sistemas de enseñanza no presencial basados en nuevas tecnologías y redes de comunicación. En: Martínez Sánchez, F. (ed.). *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- R Development Core Team (2005). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. [en línea]. Disponible en: <http://www.R-project.org> [consulta 2008, 11 de marzo]
- Scarcella, R. C.; Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning*. Boston: MA, Heinle & Heinle.
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. Washington D.C.: Chapman&Hall.
- Windeatt, S.; Hardisty, D.; Eastment, D. (2000). *The Internet*. Col. Resource Books for Teachers. Oxford: Oxford University Press.
-

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Inmaculada Gómez Rey. Profesora Asociada dentro del Departamento de Filología Inglesa del Centro Universitario de Mérida hasta el año 2007. Licenciada en Filología Inglesa (UEX/ University of Central Lancashire). Actualmente trabaja como profesora de educación secundaria. Su investigación se centra en la aplicación de las TICS para la enseñanza de inglés.

E-mail: laragr@unex.es

Emilio Hernández García. Profesor Titular de Escuela Universitaria en el Centro Universitario de Mérida, en el área de Estadística e Investigación Operativa. Licenciado en Ciencias Matemáticas (UEX), Experto Universitario en Técnicas de Estadística Multivariante y en Métodos Avanzados de Estadística Aplicada (UNED), es autor de un libro de Cálculo de Probabilidades y de diversos artículos de investigación. Sus líneas de investigación actuales se centran en el análisis de datos con métodos estadísticos clásicos y robustos.

E-mail: ehnandez@unex.es

Mercedes Rico García. Profesora Titular del Departamento de Filología Inglesa con docencia en el Centro Universitario de Mérida (UEX) y Doctora desde 1999 por la Universidad de Extremadura. Coordinadora del grupo de investigación

GexCALL (grupo de enseñanza de lenguas asistida por ordenador). Entre sus líneas de investigación destacan la enseñanza /evaluación del Inglés para fines específicos y la integración de las tecnologías en el aprendizaje de idiomas.

E-mail: mricogar@unex.es

DIRECCIÓN DE LOS AUTORES:

Centro Universitario de Mérida
C/ Santa Teresa de Jornet, 38
06800- Mérida, España.

Fecha de recepción del artículo: 21/04/08

Fecha de aceptación del artículo: 13/10/08