

LUND UNIVERSITY

Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera : Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1

Godolakis Carolsson, Henrietta

2014

Link to publication

Citation for published version (APA):
Godolakis Carolsson, H. (2014). *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera : Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1*. [, Spanish Studies].

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

ÉTUDES ROMANES DE LUND 95

Henrietta Carolsson Godolakis

Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera

UN ESTUDIO COMPARATIVO DEL EFECTO DE UN USO LIMITADO O FRECUENTE DEL ORDENADOR EN LAS COMPETENCIAS LINGÜISTICAS DE ESTUDIANTES SUECOS DE ESPAÑOL DE NIVEL B1

Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling



LUND UNIVERSITY

Centre for Languages and Literature
Spanish Studies

CAROLSSON GODOLAKIS, Henrietta, *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera. Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1.* Études romanes de Lund 95, Lund 2014. 133 pages. Written in Spanish. Monograph.

ABSTRACT IN ENGLISH

This study tested the hypothesis that the use of the computer is not a decisive factor in the development of linguistic skills in a communicative language class making use of different methods. The three aspects analysed were the effect of the computer on the general linguistic progress of a group and of individuals and also on separate linguistic skills.

A quasi-experiment was designed to collect comparable data at an upper secondary school in Sweden, focusing on two groups studying Spanish as a foreign language. During a school year, an experimental group used computers frequently, whereas a control group used computers now and then. Both groups studied the same course and the same content, using the same methods and activities, administered by the same teacher. Pre- and post-tests were used to measure the students' levels of language proficiency and their progress. Qualitative and quantitative data concerning the groups, the lessons and the teacher's work were collected.

The results show that at group and individual level the use of the computer is not a decisive factor in the development of linguistic skills in a communicative language class making use of different methods. The only clearly positive effect of the computer was seen in the written production of a high achievement group. The factors that had most impact on the linguistic development of the students proved to be previous knowledge of Spanish and interest in the course.

ÉTUDES ROMANES DE LUND
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201
SE-221 00 Lund, Suecia
Secretaria de redacción: Carla Cariboni Killander
Carla.Cariboni_Killander@rom.lu.se

© Henrietta Carolsson Godolakis 2014

ISSN 0347-0822
ISBN 978-91-7623-142-5 (Tryck)
ISBN 978-91-7623-143-2 (Pdf)

Impreso en Suecia por Media-Tryck, Lund

Índice

1. Introducción 1
1.1 Trasfondo 2
1.2 Hipótesis y objetivo del estudio 4
2. Trasfondo teórico y práctico 7
2.1 La enseñanza de LE en Suecia y el paradigma comunicativo 7
2.2 Teoría pedagógica 9
2.3 Las TIC en la enseñanza 11
2.3.1 La evolución de las TIC en la enseñanza de LE 13
2.3.2 El uso actual de las TIC en la enseñanza de LE 15
2.4 Investigación del campo de estudio 17
2.4.1 Temas recurrentes en el campo 17
2.4.2 El efecto de las TIC en los resultados académicos 19
2.4.3 Contribución al campo del presente estudio 21
3. Método de investigación 22
3.1 Diseño del estudio 23
3.2 El corpus 24
3.2.1 Las encuestas 24
3.2.2 Los diarios 25
3.2.3 Las pruebas lingüísticas 26
3.3 Validez y fiabilidad 30
3.4 Consideraciones éticas 31
4. Estudio realizado 33
4.1 Contexto educativo 33
4.2 Los grupos de informantes 34
4.2.1 Descripción de los grupos de informantes 40
4.3 La profesora 42
4.4 La realización del curso 43
4.4.1 El contenido del curso 44

4.4.2 El uso del ordenador en la enseñanza del estudio....45

5. Resultados 52

5.1 Las encuestas....52

5.2 Los diarios 54

5.2.1 El grupo y el individuo 54

5.2.2 La enseñanza....56

5.2.3 Las competencias lingüísticas 57

5.2.4 Resumen de los diarios....59

5.3 Las pruebas lingüísticas 59

5.3.1 A nivel de grupo 60

5.3.2 A nivel de individuo....62

5.3.3 A nivel de competencias lingüísticas....64

5.3.4 Comparación con otros colegios 68

5.3.5 Resumen de los resultados de las pruebas lingüísticas 72

6. Discusión..... 74

6.1 A nivel de grupo....74

6.2 A nivel de individuo....76

6.3 A nivel de conocimientos 77

6.4 La hipótesis....79

7. Conclusión 81

7.1 Propuestas de futuros estudios....81

Bibliografía 83

Apéndice....90

1. Introducción

El presente estudio se ha realizado en el marco de la Escuela de Investigación de la Didáctica del Español como Lengua Extranjera (LE) en la Universidad de Lund.[1] Los cinco participantes de la Escuela de Investigación realizaron estudios conectados con la didáctica para aportar nuevos conocimientos al campo de la enseñanza del español, así como para participar en el debate de la enseñanza de las LLEE en Suecia hoy en día. El grupo abordó temas de gramática, la lectura, los métodos de enseñanza y el tema del presente estudio, el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC)[2] en la enseñanza y el aprendizaje[3] de LLEE, un tema de actualidad en la escuela sueca.

El estudio parte de la hipótesis de que en una enseñanza variada, de métodos con un enfoque comunicativo, el uso del ordenador[4] no es un factor decisivo para el aprendizaje de las competencias lingüísticas. Para poner a prueba la hipótesis, se diseñó un cuasi-experimento[5] con un uso frecuente[6] y un uso limitado[7] del ordenador

[1] Los participantes de la Escuela de Investigación de la Didáctica del Español como LE en la Universidad de Lund son Marcelo Cea, Sandra Håkansson, Fernando López, Anna Ponnert y Henrietta Carolsson Godolakis. La escuela, dirigida por la catedrática Inger Enkvist, se inició en julio de 2012 y duró hasta diciembre de 2014. En Suecia, se han creado escuelas de investigación para profesores de la escuela secundaria por iniciativa estatal.

[2] En este estudio se usan 'las tecnologías de información y comunicación' como un término global para todo tipo de técnica, entre otros el ordenador, la tableta, el teléfono móvil, la cámara digital, las pantallas interactivas y la red. El término se refiere tanto a *hardware*, lo que pueden ofrecer los componentes que están incluidos en un equipo de sistema informático, como a *software*, o sea, los programas que se pueden utilizar en el sistema informático y a recursos en la red. El término tiene un contenido amplio e incluye tanto el concepto de tratar información como el concepto de comunicar (Svenska datatermsgruppen 2013).

[3] El concepto de 'enseñanza' se interpreta en el estudio como la acción del profesor y lo que puede hacer el alumno con esta acción (RAE 2014), o sea, la preparación profesional y la efectuación de la clase por parte del profesor (Maltén 2003). El concepto de 'aprendizaje' es la acción del alumno y el resultado de este proceso. Esto se entiende en el estudio como que hay un cambio permanente de conocimientos (Katz & Dack 2013: 14).

[4] Con el concepto 'ordenador' se entiende aquí como el ordenador y los recursos que ofrece el mismo, por ejemplo los programas de software y también los recursos en la red.

[5] Los cuasi-experimentos se realizan con informantes que han sido elegidos por motivos especiales, en contraste con los experimentos que se realizan en laboratorios con informantes elegidos al azar.

en la enseñanza de español. Se trata de un estudio comparativo de un curso de lengua completo en el cual se considera que el ordenador es un recurso digital[8] en la enseñanza y el aprendizaje de la LE, un recurso que refuerza los métodos de enseñanza elegidos, basados en teorías pedagógicas en boga. En otras palabras, en el estudio las TIC no son consideradas como un método en sí, y tampoco se considera que tengan un fin en sí mismo. No es un estudio en el cual se comparan distintos métodos de enseñanza, ni métodos que requieren un uso de las TIC, sino que se investiga un curso escolar entero. En la actualidad, no se sabe el efecto del uso del ordenador en las competencias lingüísticas y, por lo tanto, es imposible saber hasta qué medida se debe integrar el ordenador en la enseñanza y el aprendizaje del alumno.

1.1 Trasfondo

Vivimos en una sociedad cada día más digitalizada, en la cual las TIC son parte tanto de la vida privada como de la vida profesional de la mayoría de la gente. También se está digitalizando el mundo educativo, tanto la administración como la educación.[9] En Suecia, hay consenso en que es importante tener competencias digitales[10] como ciudadano en nuestra sociedad y que se debe empezar a practicar estas competencias en la escuela, puesto que la escuela tiene que darles a todos los ciudadanos las mismas condiciones para desarrollarse, vivir y funcionar en la sociedad. Efectivamente, una de

---

Dedicarse a investigación en un ambiente escolar muchas veces significa que no es posible seleccionar a los informantes aleatoriamente.

[6] 'Un uso frecuente del ordenador' se usa en este estudio para describir el trabajo de un grupo de alumnos que emplea el ordenador y los recursos que ofrece en todas las actividades didácticas en la práctica para mejorar todas las competencias lingüísticas, igual que las competencias digitales. Todo el material usado por los alumnos está en formato digital. Este uso se emplea en el grupo experimental.

[7] 'Un uso limitado del ordenador' se usa en este estudio para describir el trabajo de un grupo de alumnos que usa el ordenador y los recursos que ofrece simplemente para desarrollar una competencia digital. El ordenador se ve como un complemento a la enseñanza y se utiliza para variar las actividades en clase. El material usado por el grupo está impreso. El grupo de control emplea este uso.

[8] En el presente estudio, los alumnos usan un ordenador portátil. Se usa el concepto de 'recurso digital' como un término aglutinante de los programas digitales ofrecidos por el ordenador o por la red, por ejemplo consideramos que el programa de *Microsoft Word* es un recurso digital, igual que recursos en la red, como por ejemplo *AnswerGarden*.

[9] Véase el apéndice 1 para un diagrama descriptivo del uso de las TIC del profesor.

[10] Para definir 'las competencias digitales' se usa la definición del Consejo de Europa (2006) cuando explica que los ciudadanos deben saber cómo usar las TIC de una manera segura y crítica, tanto en su profesión como en su tiempo libre, y cómo usarlas para comunicarse. Las competencias digitales básicas son "el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet" (Consejo de Europa 2006: 6). Traducción de la autora.

las metas generales de la enseñanza sueca obligatoria es que los alumnos usen la tecnología moderna como un recurso para la búsqueda de la información, para la comunicación, para la producción oral y escrita y para el aprendizaje (Skolverket 2011b). En otras palabras, la escuela debe preparar a los alumnos para que funcionen en una sociedad digitalizada.

Los municipios, que están encargados de administrar las escuelas suecas, interpretan las líneas directrices del Estado de distintas maneras y, como consecuencia, han hecho inversiones diferentes para proveer a las escuelas de recursos digitales. Esto significa que existen grandes diferencias en cuanto al acceso a las TIC tanto entre las escuelas como entre los municipios en Suecia. Los proyectos 'uno a uno' en Suecia, que suministran a cada alumno, igual que a cada profesor, un ordenador propio para usar en la enseñanza y el aprendizaje, han sido una manera de colmar las expectativas de las líneas directrices del Estado. Esta inversión muchas veces se motiva con el argumento de que los jóvenes suecos deben tener una competencia digital para poder funcionar en una sociedad cada día más digitalizada. Además, hay una voluntad de efectivizar la enseñanza y de pasar a métodos constructivistas[11] para de esta manera mejorar los resultados de los alumnos (Hylén 2010).

La tecnología digital se ha introducido en la enseñanza poco a poco, muchas veces por profesores especialmente interesados en explorar el uso de las TIC. Por las exigencias del currículo nacional y por las intenciones por parte de los municipios, los profesores de la escuela de hoy se encuentran en una nueva situación en lo que se refiere a las TIC. Lo nuevo es que ya no se trata de una elección por parte de cada profesor, o por parte del alumno, sino que se les invita a todos los profesores a enseñar con la ayuda de las TIC.

Sin duda, hay que lograr un equilibrio entre la exigencia de darles a los alumnos las competencias digitales y las metas de la materia estudiada. Las TIC no cambian el contenido de la enseñanza, o sea los conocimientos y las competencias que deben adquirir los alumnos en las materias distintas. Más bien, está pensado que las TIC deben apoyar al individuo en los estudios y, además, proporcionarle la competencia exigida.

Por consiguiente, es necesario preguntarse cuál es el papel de las TIC en los conocimientos de los alumnos y en la enseñanza, del mismo modo que se discuten otros factores en la escuela[12] y qué influencia tiene la inversión en las TIC en las

[11] Es un concepto muy amplio y en el presente estudio se utiliza para referirse a los métodos centrados en los alumnos, recomendados por las autoridades escolares suecas. Véase el apartado 2.2.

[12] El profesorado sueco se encuentra hoy en día en una situación delicada. Pese a los esfuerzos de desarrollar métodos y lograr mejores resultados, los profesores, así como la sociedad entera, deben reconocer el hecho de que los conocimientos de los alumnos suecos disminuyen, lo cual se observa en las pruebas internacionales, por ejemplo PISA, TIMSS y PIRLS. Los resultados han bajado en comparación con otros países, y también han disminuido en comparación con resultados anteriores.

escuelas, en los resultados de los estudiantes. La investigación realizada hasta ahora no muestra resultados convincentes en lo que se refiere a la influencia de las TIC en los resultados escolares. Debido a la falta de investigación para guiar a los docentes, estos tienen que basar sus decisiones pedagógicas en las decisiones políticas o en su propia experiencia, o en una combinación de las dos. Es importante averiguar qué influencia tiene la inversión en las TIC en las escuelas, así como en los resultados de los estudiantes.

1.2 Hipótesis y objetivo del estudio

La tarea principal del profesor de lenguas es darles a los alumnos la posibilidad de desarrollar las competencias lingüísticas[13] en la lengua estudiada. Además, según el currículo nacional sueco, los alumnos deben desarrollar una competencia digital, al mismo tiempo que cumplen con las metas lingüísticas de la materia.

En la enseñanza de LE hoy en Suecia hay un enfoque comunicativo y los métodos empleados en las clases se orientan hacia la comunicación. Muchas veces se usan métodos constructivistas. Hay estudios que señalan que para que haya una influencia positiva de las TIC en los resultados, hay que trabajar de manera constructivista. Entonces, ¿en una enseñanza de LE con un enfoque comunicativo en la cual ya se usan métodos variados, muchas veces constructivistas, el uso de las TIC no tiene efecto en el progreso lingüístico?

Para que el profesorado sepa equilibrar las metas de obtener una competencia digital con las de obtener una competencia lingüística, hay que conocer si el uso del ordenador influye en los resultados lingüísticos para, de esta manera, usarlo cuando haya motivos didácticos. Hasta hoy, la investigación no ha llegado a conclusiones concluyentes en cuanto al efecto del uso en los resultados lingüísticos.

Los últimos resultados analizados de PISA 2012 muestran que hay un retroceso en los resultados de los alumnos suecos y que este año había un descenso en todas las materias investigadas. Los resultados de las últimas pruebas están por debajo de la media de la OCDE (Skolverket 2013). Cuando se trata del español como LE, en una evaluación hecha por *European Survey on Language Competences* para medir la competencia lingüística de los alumnos del último año de la Escuela Secundaria Obligatoria se constató que los conocimientos de la segunda lengua de los alumnos suecos, en este caso el español, fueron peores comparados con los franceses y que muchos alumnos no mostraron el nivel lingüístico que deberían haber alcanzado al terminar la ESO (Skolverket 2012).

[13] En el presente estudio, al usar el concepto de 'las competencias lingüísticas' se refiere a la comprensión oral y lectora, y la producción oral y escrita. Estas son destrezas enfocadas en los planes de estudio de LE. Además se incluye también la gramática y el vocabulario, ya que el estudio trata de un curso de lengua de nivel elemental. Normalmente, en el paradigma comunicativo se considera la gramática y el vocabulario recursos para poder desarrollar las competencias lingüísticas (Tornberg 1997; Sánchez Pérez 2009).

Por consiguiente, la presente investigación pondrá a prueba la hipótesis:

> En una enseñanza variada con un enfoque comunicativo, el uso del ordenador no es un factor decisivo en el aprendizaje de las competencias lingüísticas.

Para probar la hipótesis hay que investigar el efecto del uso del ordenador y hay que llevar a cabo un experimento durante un largo plazo o con un uso intensivo. En el presente estudio se combinaron los dos: un uso frecuente del ordenador comparado con un uso limitado durante un año escolar. El contexto del estudio es una enseñanza dentro del paradigma comunicativo, en la cual se usa una variación de métodos de enseñanza tanto constructivistas como tradicionales, con un enfoque comunicativo, la cual se presentará más adelante. En el estudio se enfoca el uso del ordenador por parte de los alumnos en el aprendizaje.

La investigación recoge resultados cuantitativos y cualitativos. El efecto del uso del ordenador en las competencias lingüísticas se probará comparando el avance lingüístico de dos grupos de enseñanza, en los cuales la investigadora es la profesora. El concepto 'decisivo' usado en la hipótesis se interpreta aquí como una diferencia estadísticamente significativa.

El contexto escolar lleva consigo dificultades de reducir todos los factores que influyen y, por lo tanto, una de las preguntas de investigación se ha construido para afrontar el problema. De hecho, para comprobar o rechazar la hipótesis hay que responder a las cuatro preguntas de investigación presentadas aquí:

1. ¿Cuál de los grupos de enseñanza avanza más en las competencias lingüísticas, el grupo que usa el ordenador de manera frecuente o limitada?
2. ¿Qué individuos avanzan más y menos en las competencias lingüísticas dentro de los dos grupos?
3. ¿Alguna de las competencias lingüísticas se beneficia más que otras usando el ordenador de manera frecuente o limitada?
4. ¿Se puede distinguir otros factores influyentes en el avance de las competencias lingüísticas que no tienen que ver con el uso frecuente o limitado del ordenador?

El propósito global de este estudio no es abogar por o contra el uso de las TIC en la enseñanza de LE, sino más bien describir y analizar el empleo del ordenador, demostrar el efecto del mismo y de esta manera apoyar las decisiones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. El enfoque del estudio es la didáctica del español, pero los resultados pueden ser interesantes para otras materias.

A continuación, en el apartado 2, se dará un trasfondo teórico y práctico del campo del estudio. En el apartado 3 se describirá el método empleado en el estudio, y en el

apartado 4 habrá una presentación del cuasi-experimento realizado y de los participantes del estudio. Además se describirá la enseñanza realizada. Los resultados del estudio, tanto cualitativos como cuantitativos, se presentarán en el apartado 5. Finalmente, en el apartado 6 se discutirán los resultados en conjunto y en el apartado 7 se concluirá el estudio y se presentarán unas propuestas para futuros estudios.

2. Trasfondo teórico y práctico

En el siguiente apartado se dará un trasfondo de la enseñanza de LE en Suecia y las teorías pedagógicas que influyen en ella. Además, se incluye una presentación del uso de las TIC en la escuela. Se terminará el apartado presentando la investigación ya hecha en el campo de estudio y la orientación del presente estudio.

2.1 La enseñanza de LE en Suecia y el paradigma comunicativo

En Suecia, tradicionalmente se estudian lenguas extranjeras, lo cual históricamente podría explicarse por el hecho de que el sueco es un idioma hablado por pocas personas. Un niño sueco empieza a estudiar inglés ya en la primaria. En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)[14], es opcional aprender otra lengua extranjera, aparte de inglés. En vez de estudiar una lengua extranjera, se puede estudiar sueco o inglés para reforzar estas lenguas y el alumno con otra lengua materna que el sueco también tiene la posibilidad de estudiar su lengua materna o el sueco como lengua extranjera. Un 80 % de los alumnos opta por estudiar una segunda lengua en la ESO; sin embargo, de un 20 a un 25 % de estos alumnos deja los estudios antes de terminarlos (Skolinspektionen 2010).

Se introdujo el español en la ESO en el nuevo currículo de 1994 y, desde entonces, ha llegado a ser el idioma más estudiado después del inglés. De los alumnos que terminaron la ESO en 2010 un 39 % había estudiado español, además del inglés, comparado con un 15 % el francés y un 21 % el alemán. En el bachillerato, el español también se ha transformado en la lengua extranjera más estudiada, después del inglés. De los estudiantes de bachillerato que estudiaron para prepararse para la universidad en 2010, un 43 % había estudiado español, comparado con un 21 % de alemán y un 21 % de francés (Statistiska Centralbyrån 2012).

Todos los idiomas extranjeros, el inglés incluido, tienen el mismo plan de estudio en la escuela sueca desde los años 90. Se ha dividido la materia en siete niveles diferentes,

[14] Se refiere aquí a lo que en sueco se llama *högstadiet*.

donde el curso 1 es el curso más elemental[15] y el curso 7 el más avanzado. Al terminar la ESO, los alumnos han estudiado el curso Inglés 4, y los alumnos de español y otras LLEE han estudiado hasta el curso 2. Los alumnos de bachillerato que siguen estudiando un idioma estudian el curso 3, y pueden seguir hasta el curso 5 según el programa de estudios que hayan elegido. Los cursos de idiomas están influenciados por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (Consejo de Europa 2011), si bien la división en cursos es distinta.[16]

La meta de la materia de las LLEE es que los estudiantes desarrollen sus conocimientos de la lengua y de los países donde se habla la lengua, y que se sientan a gusto al usar el idioma en diferentes situaciones. Al terminar los estudios se prevé que los alumnos hayan adquirido una competencia comunicativa tanto en la comprensión como en la producción del idioma, posean cierta seguridad lingüística y hayan asimilado estrategias para apoyar la comunicación, tanto escrita como oral. También se espera que sepan algo del mundo donde se habla la lengua estudiada, así como las formas de aprender un idioma, hayan estado expuestos a la lengua hablada en clase y también hayan tenido la oportunidad de practicarla, así como que hayan practicado la lengua escrita individualmente o en conjunto, con ayuda de medios diferentes y recursos distintos (Skolverket 2011c).

A través de la enseñanza de la materia Lenguas Modernas[17] los alumnos tienen la oportunidad de practicar lo siguiente:

1. Comprensión oral y lectora de la lengua estudiada y la competencia de interpretar el contenido.

2. La competencia oral y escrita de expresarse y comunicarse en la lengua estudiada.

3. La competencia de usar estrategias lingüísticas en contextos distintos.

4. La competencia de adaptar la lengua según las metas, los receptores y las situaciones distintas.

5. La competencia de discutir y reflexionar sobre las condiciones de vida y las cuestiones sociales y los fenómenos culturales en áreas y contextos distintos donde se habla la lengua (Skolverket 2011c).[18]

[15] Se usará el concepto 'curso' al hablar del nivel de los estudios de los estudiantes. En el ambiente escolar sueco se ve otro concepto usado como sinónimo: 'paso'.

[16] Véase el apéndice 2.

[17] No está incluido el inglés para el cual hay un plan de estudio aparte.

Estos objetivos globales son iguales para todos los cursos, independientemente del nivel. Además, los diferentes cursos tienen un contenido más específico para practicar las distintas competencias y llegar a las metas de los distintos niveles.

El plan de estudio de idiomas tiene un fin comunicativo y, como consecuencia, la enseñanza de las LLEE en Suecia hoy en día está dominada por métodos orientados hacia la comunicación, tanto en la producción como en la comprensión. El plan se centra en la competencia comunicativa, pero el contenido de la enseñanza no se define (Tornberg 1997). Sánchez Pérez (2009) cita una definición ofrecida por la Universidad de Gales cuando se refiere al método comunicativo:

> Método de enseñanza poco estructurado. Conjunto amplio de ideas tomadas de fuentes diversas y aceptadas como "buena práctica" por muchos profesores en la actualidad (Sánchez Pérez 2009: 107).

Siguiendo a Sánchez Pérez (2009), en el paradigma comunicativo, la lengua oral y escrita se considera un medio de comunicación, como un instrumento funcional que se debe practicar en situaciones contextualizadas, y esto resulta en que los estudios de lenguas priorizan las destrezas prácticas antes que los conocimientos abstractos. La gramática tiene una función práctica y se estudia para facilitar la comunicación, o sea, no tiene un fin en sí mismo. Los alumnos deben recibir una enseñanza conectada a la vida real y basada en sus conocimientos anteriores, y los textos estudiados deben representar géneros y registros diferentes y presentar situaciones auténticas de comunicación. El progreso hacia un método comunicativo se ha visto influenciado por la teoría lingüística y sostiene que "la comunicación implica algo más que las formas lingüísticas y la gramática" (Sánchez Pérez 2009: 109). El método comunicativo se focaliza en la función de la lengua, la cual tiene más importancia que la forma. Tampoco las formas de trabajar están definidas, sino que el docente elige libremente los métodos de enseñanza para llegar a las metas comunicativas de los planes de estudios. En este tipo de enseñanza, los alumnos tienen un papel activo en el aprendizaje (Met 1995).

2.2 Teoría pedagógica

En la enseñanza de las LLEE hoy en día se unen las diversas teorías pedagógicas que se han reemplazado durante los últimos 60 años. Un método que siempre se ha empleado en la enseñanza es el instruccionalismo, o sea, en el cual alguien con conocimientos, un maestro, transmite su sabiduría a los que carecen de

[18] Traducción de la autora.

conocimientos. Este método ha predominado miles de años, tanto en la instrucción formal como informal.

Con la llegada del paradigma constructivista en el siglo XX, se transforman los métodos de enseñanza. En la enseñanza, el constructivismo representa las ideas de que es el alumno quien es el encargado de su aprendizaje, a saber, el aprendizaje es un proceso cognitivo individual, igual que un proceso social en el cual el alumno interactúa con otros para aprender.

Se destacan dos campos dentro del constructivismo: el constructivismo cognitivo y social. Piaget (2008) constata que no se transmiten los conocimientos, sino que los alumnos procesan la nueva información con la ayuda de sus conocimientos previos y de esta manera construyen nuevos conocimientos. Los conocimientos no existen fuera del alumno, sino que los construye el alumno. Hay un proceso cognitivo individual anterior a la expresión de los conocimientos en contextos sociales.

Por otro lado, el constructivismo social sostiene que el proceso de aprender es algo social que se realiza en conjunto con otros, y luego se procesa individualmente, en contraste con el constructivismo cognitivo. Es un proceso comunicativo donde el alumno es activo, pero el profesor, igual que otros individuos en el contexto, contribuye al diálogo. Es una idea pedagógica que acentúa la creación y producción de conocimientos del propio alumno en relación con el entorno. Estas ideas fueron elaboradas por el psicólogo Vygotsky, igual que las de 'las zonas de desarrollo próximo', a saber, el nivel de desarrollo intelectual potencial al cual el alumno puede llegar con la ayuda de un adulto, un profesor o un compañero más avanzado (Säljö 2011).

Con estas teorías, se cambia la manera de actuar en las clases. Antes, el profesor tenía un papel central en transmitir los conocimientos al alumno, lo cual se cambia hacia un enfoque centrado del alumno, enfocando el proceso cognitivo y social del mismo (Kaufman 2004). El papel del profesor es más bien el de un guía con experiencia que les puede introducir a un nivel apropiado actual para su aprendizaje, de esta manera ayudando y facilitando a los alumnos el proceso de aprender (Säljö 2011).

Además, es una meta democrática desarrollar la enseñanza, ya que la escuela debe reflejar la sociedad. La escuela tradicional representaba una visión más autoritaria de la sociedad que ya se estaba cambiando. La enseñanza debe afianzar la sociedad para que tenga relevancia para los alumnos, una idea elaborada en el trabajo de Dewey (Sundgren 2011).

Reagan (1999) propone que el constructivismo en boga no tiene una agenda explícita de reformar la pedagogía sino más bien explica el proceso de aprendizaje, aunque definitivamente el paradigma ha tenido una influencia en los métodos empleados en la enseñanza. Es notable la influencia en la enseñanza de LE y se distingue en los métodos y en las actividades en las clases. Los conceptos de *learning by doing*, el

aprendizaje cooperativo, *learner autonomy*, la reflexión, la evaluación cooperativa entre los alumnos y retroalimentación son unos conceptos, actividades y métodos usados en la enseñanza constructivista.

En una enseñanza de LE basada en las ideas del constructivismo los alumnos necesitan un *input* comprensible, relevante de contenido y apropiado para su nivel lingüístico actual de la lengua estudiada, mediado por el profesor, y una interacción social, en clase, para desarrollar la lengua. La interacción entre el alumno y el profesor, junto con la interacción entre los alumnos es un proceso que ayuda al alumno en el avance de las competencias lingüísticas.

En los debates escolares, muchas veces se contraponen los métodos constructivistas con los del instruccionalismo. Actualmente en el aula sueca es habitual que se mezclen métodos basados en las distintas tendencias pedagógicas[19] porque las materias exigen métodos diferentes para tratar diferentes partes de la materia o porque los alumnos se benefician de una variedad de métodos en la enseñanza (Kaufman 2004; Scheerens et al 2007). Los métodos no se contraponen en una enseñanza variada, sino que se complementan.

2.3 Las TIC en la enseñanza

Se declara en el currículo de la escuela sueca obligatoria que es la responsabilidad de la escuela que cada alumno sepa usar tecnología moderna como "un recurso de búsqueda de información, comunicación, creación y aprendizaje" (Skolverket 2011b: 15).[20] Se formula esta meta de manera similar en el currículo nacional sueco de bachillerato (Skolverket 2011a). Se debe preparar a los alumnos para que puedan vivir y trabajar en una sociedad que cambia de manera rápida. Las mismas ideas se encuentran en 'las competencias claves' del Marco Europeo (Consejo de Europa 2006).

En el plan de estudios sueco de LE se afirma que los alumnos deben utilizar recursos y medios diferentes para la interacción y la producción. La enseñanza debe contribuir al progreso de la competencia de buscar, evaluar, elegir y adquirir un contenido de fuentes diferentes de información, conocimientos y experiencias (Skolverket 2011c).

En un informe del 2012, se concluye que las inversiones hechas en las TIC no se reflejan en la enseñanza, sino más en la administración y en la organización de las escuelas. Muchas veces no ha habido ninguna estrategia general en los municipios o

[19] Véase el apartado 2.1

[20] Traducción de la autora.

en las escuelas para usar las TIC en el trabajo pedagógico sino que ha dependido del trabajo del profesor individual. Poca formación ha sido accesible a los profesores, y sobre todo poca formación con una meta específica con el uso de las TIC para la asignatura. Se constata que el acceso a la técnica, y específicamente a las TIC, es muy variado en las escuelas y que hay una falta de apoyo técnico para los profesores (Skolinspektionen 2012).

Según Hylén (2013a), el uso de las TIC de los alumnos mayores es de tipo relativamente elemental. Los alumnos usan la tecnología para buscar información, para escribir y para hacer presentaciones. También es evidente que se usan las TIC más frecuentemente en ciertas materias, por ejemplo en Ciencias Sociales y en Sueco. Las asignaturas donde se usan menos son las asignaturas que requieren práctica, como las Matemáticas y las LLEE (Hylén 2013a).

No se ve el uso de las TIC y de las competencias digitales de manera igual en los países que participaron en una investigación de 2011-2012 sobre el uso de las TIC en las escuelas europeas y, aunque ha doblado el número de ordenadores los últimos cinco años en las escuelas, un 20 % de los estudiantes europeos de la secundaria no ha usado o raramente ha usado un ordenador en sus clases (European Commission 2013). Los profesores usan los ordenadores más para la administración que en clase. Se observa que no hay una relación entre un acceso abundante de las TIC y el uso de las TIC. Según la OCDE, en 2009 había unos 43 ordenadores por cada 100 alumnos suecos de 15 años (Hylén 2013a). Ya que se han hecho muchas inversiones en las TIC en los últimos años, debe haber un número creciente de ordenadores. El uso de los ordenadores por parte de los alumnos y los profesores suecos, durante las clases, está en el promedio, si se compara con los países de la Unión Europea, esto a pesar de que Suecia tiene acceso a una infraestructura y un equipamiento mejor que otros países (Hylén 2013a). Además, existen grandes diferencias entre las escuelas suecas en cuanto al acceso a las TIC (Hylén 2013b).

El proyecto 'uno a uno' apareció a principios del siglo en el Estado de Maine, en los Estados Unidos, donde se invirtió en ordenadores, o sea, cada alumno recibió un ordenador propio para utilizar en la enseñanza de la escuela y en su aprendizaje en general. El proyecto se realizó en cooperación con Apple y recibió mucha atención nacional e internacional, ya que fue el primer Estado en realizar una inversión semejante. Desde la aparición de este proyecto estadounidense, ha tenido gran éxito esta iniciativa. La intención ha sido cambiar la enseñanza, mejorar las competencias digitales, reducir la división digital entre individuos y grupos sociales y mejorar los resultados (Lei & Zhao 2008; Valiente 2010).

Hoy, más de 200 municipios suecos, es decir más de dos tercios, han iniciado algún tipo de proyecto de 'uno a uno' (Hylén 2013a) y en el bachillerato, más de la mitad de los alumnos tienen un ordenador propio para sus estudios (Hylén 2013b). Los primeros institutos que invirtieron en un ordenador para todos los estudiantes, lo

hicieron para promocionar la escuela y de esta manera atraer a los estudiantes.[21] Con frecuencia, en los municipios se lanzan los proyectos de 'uno a uno' a través de empresas consultoras que ofrecen tanto el equipamiento técnico como un apoyo pedagógico a los municipios. Con este apoyo pedagógico se introdujo el modelo de SAMR[22], un modelo pedagógico que aclara la evolución de la enseñanza con el uso de las TIC, y también TPACK[23], que es un modelo que explica el cambio del papel del profesor al usar las TIC. Las evaluaciones más recientes de los proyectos 'uno a uno' en Suecia[24], declaran que el proyecto es más bien un proyecto de cambio pedagógico que un proyecto de tecnología, en el cual la tecnología puede apoyar el cambio (Grönlund 2014).

2.3.1 La evolución de las TIC en la enseñanza de LE

Para explicar y ejemplificar la evolución de las TIC, se presentan aquí cuatro paradigmas[25] que representan usos diferentes de las TIC en la enseñanza de LE: el uso de las TIC como un aparato automático, un instrumento, una escena y un medio[26] (Svensson & Ågren 1999; Svensson 2008). Estos paradigmas diferentes coexisten, pero aparecieron cronológicamente.

En el primer paradigma, un aparato automático, se reflejan las ideas del behaviorismo y del estructuralismo (Granath & Estling Vannestål 2008), ideas en boga al introducir el ordenador en la enseñanza. Se produjeron programas digitales para que los alumnos trabajaran con ejercicios repetitivos y para que recibieran retroalimentación directa de los ejercicios, igual que para documentar el progreso del alumno (Davies et al 2013).

---

[21] En Suecia los alumnos eligen la escuela por preferencia y, al ser admitidos, el municipio en el que viven le paga al instituto elegido por la educación del alumno.

[22] Véase el apéndice 3. Se ha criticado a las empresas consultoras por la manera de haber presentado este modelo en las escuelas como resultado de una investigación. Para más información sobre esta crítica, véase la carta abierta a Ruben Puenteduras, el iniciador del modelo SAMR, de Jonas Linderoth, catedrático de pedagogía de la Universidad de Gotemburgo, Suecia: http://spelvetenskap.blogspot.se/2013/10/open-letter-to-dr-ruben-puentedura.html

[23] Véase el apéndice 4.

[24] El proyecto Unos Uno se realizó durante 2011-2013 en once municipios suecos, con unas 20 escuelas participando, en conexión con la Universidad de Örebro.

[25] Hay otras descripciones del desarrollo de las TIC en la enseñanza, por ejemplo la de Warschauer: "The First Wave: Teaching machines" y "The Second Wave: Computers as Tools" (Warschauer 2006: 18-20), o la de Warschauer & Healey que destaca tres fases: la fase behaviorista, la fase comunicativa y la fase integral (Davies et al. 2013), las cuales corresponden al enfoque pedagógico y metodológico.

[26] Traducción de la autora. En sueco: "IT som *apparat, verktyg, arena* y *medium*".

En el segundo paradigma, el de un instrumento, se observa que los usos del ordenador están influenciados por la pedagogía desarrollada por las teorías de Piaget[27], en la cual el alumno tiene un papel activo en su proceso de aprendizaje. En total, en la enseñanza dentro de este paradigma se usa el ordenador para actividades creativas para que el alumno sea más activo en clase (Svensson & Ågren 1999; Granath & Estling Vannestål 2008).

El tercer paradigma describe la tecnología como una parte integrada en nuestras vidas diarias, como una escena para la comunicación, la interacción, el intercambio de experiencias y también para juegos en mundos virtuales (Svensson & Ågren 1999; Granath & Estling Vannestål 2008). Los recursos digitales se consideran una manera de facilitar la aplicación de una metodología que se enfoca más en la autenticidad del material y de los ejercicios usados (Davies et al. 2013). Para la clase de lenguas, significa que hay una fuente enorme de práctica auténtica de comunicación en la red (Svensson & Ågren 1999; Granath & Estling Vannestål 2008).

Svensson (2008) propuso y añadió el último paradigma: el uso de las TIC como un medio. En las escuelas, se utilizan las plataformas pedagógicas, por las cuales se distribuye información escolar y administrativa, y, además, aumenta el número de cursos a distancia que se llevan a cabo muchas veces a través de la red. En este paradigma, el usuario es aún más activo. El desarrollo de la Internet ha sido un factor decisivo para los usuarios, ya que cualquier persona puede publicarse en la red. En este paradigma, el uso de las TIC como un medio de colaboración, interacción y comunicación es evidente.

Desde el uso inicial de las TIC en la enseñanza, la pedagogía dirigió el uso de las TIC, o sea, la pedagogía que estaba de moda por el momento guió el uso de la tecnología, mientras que ahora, con el desarrollo extremadamente rápido, se observa una tendencia a que el desarrollo de la tecnología dirige la pedagogía usada en las clases con un uso de las TIC (Davies et al. 2013).

Los recursos digitales en sí no son un método de enseñanza; no obstante muchas veces facilitan o refuerzan ciertos métodos. En la enseñanza de LE, igual que en todas las materias, hay una conexión directa entre la evolución de las TIC y las ideas pedagógicas del constructivismo[28] (Svensson 2008; Granath & Estling Vannestål 2008). Según Thomas et al. (2013), las TIC contemporáneas juegan un papel importante apoyando los métodos basados en el constructivismo, a saber, añadiendo un *input* auténtico a la enseñanza, construyendo ejercicios relevantes para los alumnos y trabajando de manera cooperativa.

[27] Véase el apartado 2.2.

[28] Véase el apartado 2.2.

En efecto, hay quienes dicen (Valiente 2010; Grönlund et al. 2014) que el efecto positivo de las TIC en los resultados de los alumnos no aparece sin una enseñanza constructivista. Afirman que el profesor tiene que abandonar los métodos tradicionales, influenciados por el instruccionalismo, según los que el profesor transmite los conocimientos al alumno. Sino las TIC no logran su efecto óptimo. Una de las metas con la introducción de los proyectos 'uno a uno' es precisamente cambiar los métodos de enseñanza.[29]

2.3.2 El uso actual de las TIC en la enseñanza de LE

En los últimos 20 años se han desarrollado muchos recursos digitales (ICALL)[30] para el aprendizaje de LE, o sea, programas interactivos construidos exclusivamente para el aprendizaje de una LE. Muchas veces son elaborados en las universidades, pero hay pocos ejemplos de programas que han llegado a ser utilizados en las escuelas (Amaral & Meurer 2011). Se constata que esto es un hecho también en Suecia. Por consiguiente, en general, el uso de los recursos digitales en la enseñanza es de otro tipo.

Es imposible describir todos los recursos digitales para la enseñanza de LE porque son muchos y diferentes.[31] En general, los recursos usados en la enseñanza sueca no son desarrollados con un motivo pedagógico (Svensson 2008; Löfving 2012; Diaz 2012).

Granath & Estling Vannestål (2008) pinta una imagen variada del uso de las TIC en la enseñanza de LE en las escuelas suecas basándose en una encuesta de 2007. En esta encuesta se deduce que el uso es relativamente bajo en las clases de LE en general. Se resume que lo que se enseña de una manera digital hoy son las mismas cosas que se enseñaba antes, sin recursos digitales. Se usa la tecnología para encontrar información, para escribir, para buscar palabras y como apoyo al hacer los alumnos presentaciones orales (Granath & Estling Vannestål 2008). Svensson (2008) menciona la comunicación a través del correo electrónico y el uso del ordenador como un tipo de laboratorio de lenguas. No obstante, en una evaluación de los proyectos 'uno a uno' suecos, Grönlund et al. (2014) constata que aunque parece no haber ninguna diferencia en el trabajo realizado por los alumnos, hay un cambio cualitativo. Los alumnos buscan información de manera diferente en comparación con antes, también encuentran otro tipo de información y finalmente presentan la información encontrada en formas anteriormente imposibles.

---

[29] Véase el apartado 2.3.

[30] Intelligent Computer-Assisted Language Learning (ICALL)

[31] Véase el apéndice 5 para ver los recursos usados en el presente estudio.

Usar textos auténticos está asociado a dificultades como, por ejemplo, el nivel de la lengua muchas veces es demasiado alto, o sea el material de la red no está adaptado a un estudiante sueco. Hay un problema de falta de calidad del material que se encuentra en la red, puesto que muchas veces el material no ha sido revisado por nadie, lo cual puede ser un problema para los alumnos, igual que para los profesores (Svensson 2008; Granath & Estling Vannestål 2008). El tiempo que tiene el profesor sueco para preparaciones de una clase ha disminuido en los últimos años y, por lo tanto, muchas veces no tiene el tiempo para preparar un material no editado.

Según Granath & Estling Vannestål (2008), los profesores que usan las TIC concluyen que es una manera de motivar a los alumnos, de variar las clases y de poder individualizar el aprendizaje. Lo que atrae al profesor es la autenticidad del material y la posibilidad de variar las actividades, por ejemplo leer noticias y otros textos auténticos o comunicarse con hispanohablantes.

Tanto Svensson (2008) como Granath & Estling Vannestål (2008) hacen constar que el uso exitoso de las TIC se debe al profesor individual, que hay profesores que dudan en usar la tecnología, ya que ellos mismos no tienen la competencia digital y que hay profesores que opinan que muchas veces los alumnos tampoco la tienen. Además, hay profesores que expresan dudas en usar las TIC, puesto que faltan datos sobre su eficacia.

Se podría suponer que el uso de las TIC en la enseñanza ha aumentado un poco en los últimos años, ya que se han hecho inversiones enormes en las TIC, por ejemplo más escuelas han sido introducidos a proyectos de 'uno a uno', pero el informe de Skolinspektionen (2012) no indica un aumento significante en el uso actual de las TIC en la enseñanza.

No hay una diferencia sustancial entre el uso de las TIC en las clases de LE en Suecia, comparado con otros países europeos (European Commission 2012), lo cual significa que los profesores suecos, igual que los profesores europeos en general, han permanecido prudentes en lo que se refiere a adoptar la clase digitalizada. En informes publicados recientemente (European Commission 2012; Francia & Riis 2013), se confirma el uso limitado de las TIC en la enseñanza de LE. En Suecia el uso de las TIC en la enseñanza de español de la ESO es limitado y es la recomendación que el uso aumente para mejorar la enseñanza. Se propone que con el uso de las TIC se adapte la enseñanza a los alumnos y de esta manera aumente la motivación para la materia (Francia & Riis 2013).

2.4 Investigación del campo de estudio

Se ha producido mucho material sobre el uso de las TIC en la enseñanza, tanto investigación como evaluación, y también de los proyectos 'uno a uno' durante las últimas décadas. No obstante, hay pocos estudios sobre la enseñanza de LE y tampoco hay tantos estudios comparativos del efecto de las TIC en los resultados de los alumnos.

En el presente apartado se presentarán primero los temas más recurrentes en la literatura revisada para el estudio, los cuales se refieren frecuentemente a los proyectos 'uno a uno'. Después se mencionarán los estudios sobre el efecto de las TIC en los conocimientos de los alumnos.

2.4.1 Temas recurrentes en el campo

Como es de esperar, teniendo en cuenta los propósitos políticos de usar las TIC en la enseñanza, un tema común es la competencia digital de los alumnos. Hay estudios en los cuales se ha concluido que las competencias digitales han aumentado considerablemente al tener un buen acceso a las TIC en clase (Shaumburg 2001; Lowther & Ross & Morrison 2003; Lei & Zhao 2008). También se hace constar en las evaluaciones suecas hechas de los proyectos 'uno a uno' (Hallerström & Tallvid 2008; Grönlund et al. 2014). Asimismo, los estudios suecos señalan que los alumnos saben mejor estructurar sus estudios con la ayuda del ordenador, un efecto de la competencia digital (Hallerström & Tallvid 2008; Grönlund et al. 2011). No sorprende que al utilizar un recurso digital, la competencia de usarlo aumente. Sin embargo, Grönlund et al. (2014) muestra que un 10 % de los alumnos que participaron en sus estudios percibe que nunca o casi nunca puede participar plenamente por falta de competencias digitales.

Aparte del aumento de las competencias digitales, una mayor motivación en el alumno es un argumento frecuente en los textos sobre el campo (Harrison et al. 2002; Becta 2006; Condie & Munro 2007; Hallerström & Tallvid 2008; Lei & Zhao 2008; Tallvid & Hallerström 2009; Tallvid 2010; Fleischer 2013).[32] Alumnos y profesores indican que las clases con un uso de las TIC aumentan la motivación de los alumnos y también incrementan el tiempo que los alumnos dedican a las tareas escolares en casa. No obstante, no se sabe si se trata de un aumento de motivación para estudiar las

[32] El tema de la motivación también es un tema popular en los libros didácticos con un enfoque en las TIC para el profesorado sueco (Löfving 2012; Diaz 2012), en los cuales las autoras razonan sobre el hecho de que la enseñanza ofrecida con el uso de las TIC crea una materia apropiada y relevante para el alumno y, como consecuencia, aumenta la motivación para la misma.

materias o para emplear las TIC (Fleischer 2013). Tampoco se sabe si es una motivación transitoria; o sea, es posible que un alumno que ha tenido acceso a un ordenador durante todos los años escolares pierda el interés por el mismo.

Los métodos de enseñanza usados por los profesores figuran a menudo en los estudios sobre el campo. Granath & Estling Vannestål (2008) concluye que frecuentemente los profesores siguen enseñando de la misma manera después de haber introducido las TIC en las clases, lo cual está confirmado en el primer estudio hecho por el proyecto *Unos Uno*, donde cerca de la mitad de los alumnos participantes declararon que los profesores seguían enseñando de la misma manera (Grönlund et al. 2011), por lo menos al inicio del proyecto. En otras evaluaciones se concluye que los métodos de enseñanza se transforman en las clases en las que se usan las TIC (Dynarski et al. 2007; Tallvid 2010). El papel del profesor cambia y este cambio tiene importancia para que las TIC tengan una influencia positiva (Livingstone 2012). En un estudio hecho en Maine después de la introducción del proyecto 'uno a uno' se señala que los profesores que se caracterizan a sí mismos como constructivistas usan las TIC más que los profesores que se caracterizan como tradicionalistas (Silvernail et al. 2011), o sea, es más fácil y habitual usar las TIC de manera beneficiosa en una enseñanza usando métodos constructivistas.[33] Efectivamente, hoy en día, los proyectos 'uno a uno' muchas veces son presentados como proyectos pedagógicos más que proyectos de tecnología.

En varios textos se destaca la importancia del profesor para que las TIC tengan un efecto positivo tanto a la realización de las clases como a los resultados. Junto con los métodos de enseñanza mencionados anteriormente, el uso exitoso de las TIC se debe al profesor y a su actitud hacia las mismas (Penuel 2006; Condie & Munro 2007; Cox & Marshall 2007; Valiente 2010; Håkansson & Sundberg 2012), lo cual probablemente sea válido para todo tipo de enseñanza.

Hay otro aspecto en lo que se refiere al papel cambiado del profesor en la clase, más que lo que tiene que ver con los métodos constructivistas. Los profesores sienten que los factores de distracción han aumentado con un uso más intensivo de las TIC y tienen que competir con la Internet por la atención del alumno. Según Grönlund et al. (2011), el profesor tiene gran importancia en el trabajo de las clases y tiene la responsabilidad decisiva de guiar a los alumnos en la enseñanza para que no se distraigan. La distracción de los medios sociales y juegos en línea afecta la enseñanza de manera negativa, según profesores y alumnos (Tallvid 2010; Fleischer 2013; Grönlund et al. 2014; Grönlund 2014). En cambio, no se sabe cuánto afecta al aprendizaje.

[33] Véase el apartado 2.2.

En los últimos años, con la aparición de recursos que facilitan una cooperación digital, se ha enfocado la colaboración entre los alumnos en la investigación (Gulek & Demirtas 2005; Condie & Munro 2007; Fleischer 2013). A la vez, hay indicaciones de que el trabajo individual aumenta al introducir el ordenador en la enseñanza, lo cual puede indicar un retroceso de los resultados según ciertos estudios (Grönlund et al. 2011). Grönlund et al. (2014) advierte de que el trabajo solitario del alumno muchas veces aumenta en las clases al introducir los proyectos 'uno a uno', puesto que se usa el ordenador para sustituir a la enseñanza planificada del profesor, supuestamente por razones económicas, un hecho fatal para el alumno que trabaja en un proyecto 'uno a uno'. El profesor tiene que estar bien preparado y además tiene que guiar al alumno dentro del aula para que el alumno no esté solo en su aprendizaje (Grönlund et al. 2014).

La mayor disponibilidad del profesor, la transformación de las formas de trabajar, la actualización de los recursos digitales y el mayor papel de la evaluación y retroalimentación que posibilitan las TIC son otros temas actuales. El aspecto del aumento del trabajo por parte del profesor se discute en varios estudios (Becta 2006; Grönlund et al. 2014). Cerca de un 50 % de los profesores de bachillerato en Suecia destaca que la carga de trabajo se ha incrementado al iniciar proyectos 'uno a uno' (Grönlund et al. 2014).

2.4.2 El efecto de las TIC en los resultados académicos

Estudiando el efecto de las TIC en los resultados académicos, se hace constar que los resultados son incompletos e incoherentes. En general, se constata que no hay una correlación obvia entre la utilización de las TIC y las notas. Uno de los primeros estudios de la influencia del uso de las TIC de manera frecuente en la enseñanza en Suecia se realizó en un municipio en el norte de Suecia a finales de los años 90, en el cual no había indicaciones de mejores resultados, sino al contrario (Naeslund 2001). En los estudios suecos más recientes, tampoco se ha podido ver una correlación positiva entre los proyectos 'uno a uno' y las notas de los alumnos (Tallvid 2010; Grönlund et al. 2011; Grönlund et al. 2013, Grönlund et al. 2014).

No obstante, hay evaluaciones que demuestran que un mayor uso de las TIC en la enseñanza influye de manera positiva en los resultados obtenidos por los alumnos en ciertas materias, aunque el efecto es estadísticamente pequeño. Muchas veces son resultados de estudios comparativos de gran tamaño donde no han sido controladas las variables influyentes (Harrison et al. 2002; Gulek & Demirtas 2005; Machin et al. 2006; Condie & Munro 2007; Silvernail & Gritter 2007; Lei & Zhao 2008; Silvernail et al. 2011). Además, muchas veces no ha sido posible ver el porqué del resultado mejorado (Cox & Marshall 2007). Se nota una tendencia a concentrarse en

las actividades de los alumnos y en las competencias que deben practicar, más que a la calidad de los conocimientos que deben adquirir (Fleischer 2011).

Además, la influencia en los resultados basados en el uso de las TIC a menudo ha sido medida usando métodos cualitativos, usando las percepciones de los alumnos y de los profesores en encuestas o entrevistas (E-learning Nordic 2006; Hallerström & Tallvid 2008; Tallvid 2010; Grönlund et al. 2011; Silvernail et al. 2011; Grönlund et al. 2014). Los informantes que perciben una influencia positiva, alumnos o profesores, son los que usan las TIC más frecuentemente en la enseñanza y aprendizaje, o sea, el efecto percibido es debido a la cantidad de uso en clase (E-learning Nordic 2006).

Grönlund et al. (2014) resume que las escuelas que perciben haber obtenido resultados mejorados con la introducción del proyecto 'uno a uno' son las que han adaptado y cambiado sus métodos de enseñanza para que sea posible usar las TIC de manera eficaz. Un trabajo individual por parte del alumno, o en grupo, guiado por el profesor, en combinación con el ordenador, demuestra mejores resultados. La enseñanza basada en el instruccionalismo, realizada a través de las clases o charlas del profesor, no demuestra resultados semejantes (Grönlund et al. 2014). Valiente (2010) concluye que, entre otras cosas, hay que cambiar la manera de enseñar para que sea beneficiosa la inversión tecnológica. No obstante, este progreso percibido al usar las TIC no se observa en las notas de los alumnos. Tampoco se puede concluir si es el uso de las TIC o si son los métodos de enseñanza que son significativos en esta comparación.

Conectadas al tema de métodos de enseñanza están también las actividades realizadas en la enseñanza. Hay profesores que perciben un efecto positivo al usar las TIC porque se puede variar las actividades de los alumnos para diferenciar la enseñanza y de esta manera obtener mejores resultados (E-learning Nordic 2006). La creatividad y la flexibilidad son aspectos mencionados por los profesores como factores positivos del uso de las TIC en la enseñanza (Grönlund et al. 2011).

Se ha notado que hay un riesgo de que los alumnos desarrollen conocimientos más superficiales al trabajar en clases de proyecto 'uno a uno', a lo cual contribuye la estructura de la Internet (Flesicher 2013). Esta imagen la comparten algunos profesores suecos que han notado que las presentaciones de los alumnos muchas veces se concentran en lo visual, más que en el contenido (Grönlund et al. 2011).

Por todo eso, se saca aquí la conclusión de que no hay resultados convincentes sobre el efecto de las TIC en los resultados de los alumnos por motivos diferentes (Warschauer 2006; Balanskat et al. 2006; Condie & Munro 2007; Håkansson & Sundberg 2012; Grönlund 2014) y que con un uso exitoso de las TIC en la enseñanza, por un profesor dedicado, con métodos que hacen un buen uso de las TIC, es más probable que haya resultados positivos (Condie & Munro 2007). En

cualquier caso, el profesor, sin o con el uso de las TIC, parece ser un factor determinante para la enseñanza exitosa en general (Håkansson & Sundberg 2012).

2.4.3 Contribución al campo del presente estudio

Hay poca investigación comparativa que se centre en la posible mejora de los conocimientos de la materia estudiada al usar las TIC, y sobre todo hay poca investigación que trata de la enseñanza de LE y el uso de las TIC. Frecuentemente se relacionan posibles efectos positivos en los resultados académicos con el profesor y sus métodos de enseñanza.

Vidal Puga (2006) señala, después de haber estudiado el campo de investigación, que hay necesidad de efectuar estudios contextualizados, estudios de caso e investigación-acción, para que obtengamos un conocimiento más profundo a través de métodos variados de investigación. Penuel (2006) y Valiente (2010) también advierten de la importancia de realizar experimentos y cuasi-experimentos para dar una base de investigación empírica al campo, y de esta manera facilitar las decisiones que deban tomar los políticos encargados de la educación, pero también para que los profesores sepan cómo efectuar un buen trabajo para educar a los niños y jóvenes. Además, Heo & Kang (2009) propone que la investigación con métodos mezclados, tanto cuantitativos como cualitativos, son importantes cuando se trata de investigar un campo relativamente nuevo.

En el caso de las LLEE, es importante que el enfoque de la investigación sea el aprendizaje de la lengua, el contenido del curso y las competencias lingüísticas. No es suficiente la percepción del profesor o del alumno en cuanto al efecto que tienen o no tienen las TIC en el aprendizaje del idioma. Además, un posible efecto positivo o negativo de las TIC en el interés por el curso puede ser transitorio, o puede ser un interés por usar el ordenador, no un interés por estudiar la materia. Tampoco se debe concentrarse en los métodos de enseñanza al realizar estudios comparativos del campo, puesto que las TIC son recursos didácticos, no se consideran un método en sí.

Más investigación sobre el campo es importante para que los profesores de español, y profesores de otras lenguas, sepan cuándo usar la tecnología en su enseñanza para que los alumnos tengan la mejor enseñanza y el mejor aprendizaje posibles. En Suecia, se exige que los profesores elijan los métodos de enseñanza basándose en la experiencia profesional y en la investigación empírica (Sverige 2010) lo cual hoy implica dificultades, ya que hay poca investigación comparativa efectuada en este campo. La presente investigación ofrece un estudio comparativo de un curso completo de lenguas, o sea, no solamente de una parte especial de la materia o de la práctica de una destreza particular y, por lo tanto, pretende satisfacer una necesidad que hay en esta área, con la expectativa de añadir nuevos conocimientos al mismo.

3. Método de investigación

La presente investigación es un estudio con el propósito de añadir nuevos conocimientos al campo educativo y se acerca a lo estudiado tanto de manera teórica como aplicada, puesto que es una combinación entre una investigación formal y una investigación hecha por un docente. Hay una conexión directa entre la investigadora y el campo de acción, puesto que la investigadora es profesora de español y ha sido ella quien ha llevado a cabo la enseñanza del cuasi-experimento.

Se ha recopilado datos tanto cuantitativos como cualitativos, por una parte, para mantener la objetividad en lo estudiado y, por otra, para tener una relación con lo estudiado (May 2001; Ellis 2012). Esto se suele llamar un método triangulado (Johannessen & Tufte 2003), el cual significa que se estudia el fenómeno desde perspectivas diferentes para obtener más datos sobre lo estudiado, un método usado dentro de campos poco estudiados.

En general, hay dificultades para realizar una investigación comparativa en el campo de la educación, ya que es difícil evaluar el efecto que puede tener un experimento en la educación para establecer una relación entre causa y efecto, teniendo en cuenta los factores que pueden influir (Pilkington 2008). Evidentemente, el campo de las TIC no es una excepción, de lo cual se es consciente al diseñar e interpretar los resultados del presente estudio.

Al diseñar el estudio se consideraron ciertos aspectos: la duración del cuasi-experimento para que haya un efecto visible, la actitud del profesor y los métodos de enseñanza del profesor y el hecho de que es un campo en el cual muchos tienen intereses propios por distintos motivos. Es importante que se aclare quién tiene interés por la investigación hecha sobre las TIC, por ejemplo el Estado, para que los ciudadanos tengan la mejor educación posible y las competencias que se necesiten para participar en la sociedad de hoy, o las empresas comerciales, para que tengan una mano de obra con competencias digitales o para que puedan vender sus productos a las instituciones educativas (Cox & Marshall 2007).

3.1 Diseño del estudio

El estudio[34] se basa en un cuasi-experimento con un grupo experimental y un grupo de control[35], para ver un posible efecto causal de un experimento (Cohen et al. 2011; Muijs 2011; Hedges 2012). Se ha diseñado el cuasi-experimento de manera cuidadosa para eliminar el riesgo de que haya factores que influyan en los resultados del estudio, por ejemplo la influencia del profesor, el contenido de la enseñanza, los métodos de enseñanza, los grupos de estudiantes y el tiempo dedicado a los estudios, esto para asegurar la validez de los resultados.

El uso de un diseño cuasi-experimental era preferible, ya que se realizó el experimento en un ambiente escolar, no en un laboratorio, lo cual es importante considerando que la enseñanza nunca se realiza en laboratorios (Muijs 2011). Hubiera sido deseable realizar un estudio de gran tamaño para responder a las preguntas de investigación; sin embargo hubiera sido imposible controlar todos los factores, un problema en muchas de las investigaciones y evaluaciones mencionadas anteriormente.[36] Tampoco se eligió un estudio de uno o dos informantes, aunque hubiera sido más fácil controlar los factores, porque con un estudio semejante hay poca posibilidad de generalizar los resultados.

Tabla 3.1.
El diseño del estudio comparativo entre un uso frecuente del ordenador y un uso limitado.

Contexto	Participantes	Método
Un estudio comparativo basado en un cuasi-experimento realizado entre agosto de 2013 y junio de 2014 en un instituto de bachillerato en el curso Español 4 (B1).	46 alumnos divididos en dos grupos de enseñanza, un grupo de control de 28 alumnos y un grupo experimental de 18 alumnos. La investigadora enseña a los dos grupos.	Un método mixto: cuantitativo, cualitativo e interpretativo.

Para que se viera un avance notable en las competencias lingüísticas de los informantes era deseable que el estudio durara un tiempo suficiente, por lo menos un

[34] Véase el apéndice 6 para un horario completo del estudio.

[35] En las tablas y diagramas se usará 'el grupo A' al referirse al grupo de control, y 'el grupo B' al referirse al grupo experimental.

[36] Véase el apartado 2.4

año escolar. Los informantes debían estudiar en un instituto donde se hubiera introducido un proyecto 'uno a uno', ya que el grupo experimental debía tener acceso constante a un ordenador propio en la clase para el estudio. Igualmente era necesario que los grupos de informantes estudiaran el mismo curso de lengua ofreciendo el mismo contenido y empleando los mismos métodos de enseñanza. Asimismo, para poder contrastar los resultados del estudio, había que eliminar el factor de la influencia individual del profesor, positiva o negativa. Era deseable que los informantes estudiaran en grupos mezclados, al referirse a los programas de estudios, para de esta manera reducir la influencia del motivo de estudiar español como materia obligatoria u opcional. En el presente estudio se ha conseguido esto, menos el hecho de reducir la influencia de estudiar en grupos mezclados.

3.2 El corpus

Se ha recurrido a varios métodos para poder responder a las cuatro preguntas de investigación. Se realizaron encuestas con los alumnos y, además, la profesora llevó tres diarios durante la investigación para reflexionar sobre lo que pasaba en los dos grupos de enseñanza, de esta manera se recopilaba datos cualitativos. Los datos cuantitativos se recopilaron a través de una prueba inicial y una prueba posterior de las competencias lingüísticas de los informantes. Las dos pruebas eran idénticas.

3.2.1 Las encuestas

Al realizar las pruebas iniciales y posteriores, los informantes rellenaron una encuesta sobre sus metas y su interés por el curso actual.[37] El propósito de la encuesta fue obtener datos que pudieran dar conocimientos sobre los informantes y el experimento que no se podían ver analizando los resultados cuantitativos.[38]

[37] En el estudio su usa el concepto de 'interés por el curso' en vez de usar el concepto de 'motivación', ya que el último es un concepto muy complicado y no hay manera de profundizar en el tema ni medir la motivación de manera consecuente en el presente estudio. 'El interés por el curso' se interpreta como la voluntad del alumno de estudiar el curso actual, de participar activamente en las clases y de dedicarse a los estudios tanto en clase como fuera de la clase.

[38] También se hizo una encuesta con los profesores de otras materias de los informantes para obtener una imagen de la frecuencia de uso del ordenador y de los recursos utilizados en otras materias con el objetivo de constatar si el uso del ordenador en otras materias influía en los resultados del presente estudio. Se constató que no había ninguna diferencia entre los grupos, y por consiguiente no se incluyó en el estudio.

Se realizaron las encuestas a los informantes dos veces para ver si había un cambio de interés por el curso durante el año escolar y, por lo tanto, ver si había una evolución por parte de los informantes que pudiera influir en los resultados. Las encuestas se diseñaron según la escala Likert (Ejlertsson 2005). Los resultados de esta sección de las encuestas se incluyen en el apartado 4.

En la post-encuesta, también había una pregunta abierta para que los informantes comentaran el uso del ordenador en clase durante el curso en relación con las competencias lingüísticas, la frecuencia del uso, la manera de usar el ordenador en clase, las ventajas o desventajas del uso, el material didáctico del curso y el ordenador como una fuente de distracción. También tenían la posibilidad de añadir información extra. De las respuestas, se hizo un análisis de contenido, el cual se incluye en los resultados, en el apartado 5.

3.2.2 Los diarios

Desde el principio del estudio, la profesora escribió tres diarios, uno sobre el grupo de control, otro sobre el grupo experimental y un diario general. Este último la profesora lo escribió al planificar las clases, al haber realizado las clases y también cuando ocurrió algo especial en conexión con la enseñanza. Inicialmente, no se limitó el diario en cuanto a los temas tratados por la profesora, para que ella, de esta manera, pudiera anotar temas no esperados. De tal forma, se pudo encontrar temas no esperados sobre el campo estudiado.

Al acabar el primer semestre, se hizo un análisis del contenido de los diarios para obtener un corpus de datos más comprensible del material y para sacar temas recurrentes del material a los cuales se prestaría atención el semestre siguiente (Cohen et al. 2011). Estos temas fueron: el grupo, el individuo, el trabajo de la profesora y la materia. Dentro de estos temas había subtemas que se destacaron por la cantidad de veces que aparecieron en los diarios.

Durante el segundo semestre, la profesora siguió llevando los diarios como antes, y al mismo tiempo prestó atención a los temas recurrentes en los diarios del otoño. Las TIC no fueron un tema separado de los otros porque el ordenador era un recurso natural en las clases.

Al concluir el experimento, se hizo otro análisis del contenido de todos los diarios y este se comparó con los resultados. Los diarios también se usaron para describir a los dos grupos de enseñanza[39] y las clases realizadas.[40]

[39] Véase el apartado 4.2.1.

[40] Véase el apéndice 7.

3.2.3 Las pruebas lingüísticas

Para recopilar datos sobre el nivel y el progreso lingüístico de los alumnos de los dos grupos, se realizaron pruebas al principio del estudio en septiembre de 2013 y al final en abril y mayo de 2014. Se utilizó una prueba idéntica para recopilar datos sobre los conocimientos previos y posteriores.[41]

El nivel lingüístico de la prueba tenía que ser considerado, ya que la prueba tenía que servir tanto para medir el nivel de los conocimientos al principio del curso como el nivel al final del curso, es decir, la prueba tenía que ser útil en las dos ocasiones. El hecho de confeccionar una prueba apropiada para el final de un curso, puede significar que los alumnos tengan resultados bajos en la prueba inicial, puesto que la prueba es demasiado difícil para ellos, mientras que lo contrario puede ocurrir si una prueba es demasiado fácil (Linn 1988). Este tipo de prueba usada impedía que los informantes obtuvieran resultados que alcanzaran un resultado mínimo o máximo.

En las pruebas se comprobaron las competencias de la producción escrita y oral y la comprensión lectora y oral, según las exigencias de los planes de estudio nacionales. Se añadió también una prueba de gramática y vocabulario para completar las otras destrezas, puesto que se trataba de un curso elemental de lengua. Las pruebas se realizaron sin que los estudiantes recibieran información explícita sobre cómo los resultados serían utilizados, todo para que los alumnos no se viesen influidos de una manera positiva o negativa al realizar sus estudios. En septiembre de 2013, se llevaron a cabo las pruebas en cuatro clases seguidas durante dos semanas.[42] Los alumnos que no estaban presentes las realizaron en otra ocasión.

En abril y mayo de 2014, se realizaron las pruebas posteriores en cuatro clases, durante cuatro semanas[43] porque durante este mismo período también se prepararon para las pruebas finales estatales del curso[44] y las realizaron. El grupo de control había tenido unas 4 horas más de clases que el grupo experimental al realizar las pruebas posteriores, lo cual dependía de que el grupo de control recibía 150 minutos de enseñanza a la semana durante el año escolar y el grupo experimental recibía 140 minutos.

---

[41] Teniendo en cuenta que la memoria de los alumnos podía tener un efecto en los resultados de la prueba posterior hubiera sido posible usar una prueba equivalente al nivel de la primera para sustituir a la prueba posterior. Sin embargo, este estudio no tuvo la posibilidad de realizar un estudio piloto para comprobar el nivel de la prueba y, por lo tanto, eso no fue posible.

[42] Véase el apéndice 8, tabla A8.1 para una descripción de la realización de las pruebas.

[43] Véase el apéndice 8, tabla A8.2 para una descripción de la realización de las pruebas. Se realizaron entre el 7 de abril y el 19 de mayo. Durante este período también tuvieron vacaciones de semana santa durante las cuales perdieron tres clases de español.

[44] En sueco: *provbanksprov*.

Otros 6 grupos de control de otros institutos de bachillerato realizaron una parte de la comprensión lectora (la comprensión lectora I) y la producción escrita, para que se pudiera comparar el nivel lingüístico y el avance lingüístico de los grupos estudiados con alumnos de español de otros institutos. Se realizaron las pruebas durante el mismo período tanto en el otoño como en la primavera. Estos grupos de control estudiaron en otros institutos de bachillerato en cuatro municipios en un área geográfica cercana al instituto estudiado. También eran institutos dirigidos por los municipios con proyectos 'uno a uno' en curso. Los alumnos estudiaron en los mismos programas de estudios que los informantes del presente estudio (Ponnert 2014). No ha sido posible comparar completamente a esos grupos con los grupos del presente estudio en relación con los métodos de enseñanza, el profesor de los grupos, el uso del ordenador, el entorno educativo etcétera y, por lo tanto, los resultados sólo pueden indicar si el nivel lingüístico de los participantes del estudio es equivalente a otros estudiantes del mismo curso.

La investigadora llevó a cabo todas las pruebas de la misma manera en los dos grupos. También era importante para que el contenido de las pruebas no se difundiera.

Las pruebas[45]

La prueba usada para medir el nivel lingüístico y el progreso de los alumnos durante el experimento fue una prueba que consistía en 6 secciones[46] probando todas las destrezas para que fuera una medida completa de sus competencias lingüísticas antes y después de un curso entero de español.

[45] Por la razón de *copyright*, las pruebas no están incluidas en el apéndice. Se puede contactar a la investigadora para tener acceso a las mismas.

[46] Véase el apéndice 9 para una descripción completa de las pruebas usadas.

Tabla 3.2.
Pruebas iniciales y posteriores usadas en el estudio comparativo.

Competencia lingüística	Tipo de prueba	Corrección/resultado máximo	Realizadas por
Producción escrita	Una narración y argumentación. Deben usar entre 130-170 palabras.	Se usa una matriz para evaluar el nivel lingüístico del texto considerando el vocabulario, expresiones idiomáticas, la gramática y el contenido del texto. 9 puntos.	Informantes del presente estudio y 6 grupos de control de otros institutos.
Comprensión lectora I	Consiste en una carta personal, un texto literario y un texto periodístico. Preguntas que exigen respuestas abiertas.	Clave elaborada por la autora y otra investigadora. 9 puntos.	Informantes del presente estudio y 6 grupos de control de otros institutos.
Comprensión lectora II	Textos de *Alegría cuatro.* Preguntas que exigen respuestas abiertas.	Clave elaborada del libro de texto. 12 puntos.	Informantes del presente estudio.
Producción oral	Ejercicio de *Alegría cuatro.* Cinco minutos de preparación sin usar recursos lingüísticos.	Se usa una matriz para evaluar el nivel lingüístico de la grabación considerando el vocabulario, expresiones idiomáticas, la gramática y el contenido del texto. 9 puntos.	Informantes del presente estudio.
Comprensión oral	Grabaciones de *Alegría cuatro.* Preguntas que exigen respuestas abiertas.	Clave elaborada del libro de texto. 16 puntos.	Informantes del presente estudio.
Gramática y vocabulario	Prueba de *Alegría cuatro.* Frases sueltas de tipo *cloze.*	Clave elaborada del libro de texto. 19 puntos.	Informantes del presente estudio.

Dos de las pruebas, la prueba de producción escrita y la comprensión lectora I, marcadas en gris en la tabla 3.2 y llamadas aquí 'la prueba común', se usaron también en los grupos de control de otros colegios. Estas pruebas se prepararon en la Escuela de Investigación de la Didáctica del Español como LE ya mencionada, un grupo con gran experiencia en la enseñanza del español en el bachillerato. Para comprobar la prueba se utilizó con anterioridad con un grupo de estudiantes de bachillerato que acabaron de terminar el curso 4 y se revisó antes de usarla en los ocho grupos de informantes, incluidos los dos grupos del presente estudio.

Para completar la prueba común con otras destrezas, se usaron otras pruebas basadas en el libro de texto actual[47]: la producción oral, la comprensión lectora II, la comprensión oral y la gramática y el vocabulario. Los resultados de las pruebas debían ser diferenciados para medir correctamente el nivel lingüístico de los alumnos y poder comparar los resultados de los grupos y los individuos. Todas las pruebas de las distintas destrezas se llaman aquí 'la prueba en conjunto'.

Las evaluaciones o correcciones de las pruebas

Se corrigió la prueba de comprensión lectora I, de la prueba común, junto con una investigadora de la Escuela de Investigación. Se desarrolló una clave con respuestas aceptadas y no aceptadas a las preguntas abiertas de la prueba en septiembre antes de evaluar las pruebas. En el caso de dudas sobre las correcciones, se tomaron las decisiones en conjunto. Se anotó el porqué se aceptaron las explicaciones o no; todo para que no hubiera dudas al evaluar las pruebas posteriores.

La producción escrita de la prueba común se evaluó junto con la misma investigadora. Las investigadoras evaluaron todos los textos producidos por los informantes de los ocho grupos estudiados para, de esta manera, tener resultados fiables en cuanto a los resultados cualitativos de las pruebas iniciales y posteriores. El hecho de evaluar los textos en conjunto disminuyó el riesgo de que la profesora del presente estudio tuviera una influencia consciente o inconsciente en los resultados obtenidos por sus propios alumnos.

Se usó una matriz dividida de 1 a 9 puntos para graduar la calidad de la comunicación escrita, evaluando la competencia de la comunicación en general, el contenido del texto, el vocabulario, las expresiones idiomáticas y la competencia gramatical tanto general como del curso actual. Para llegar a los niveles más altos, los alumnos tenían que escribir el texto usando el pasado y para obtener un punto aún más alto tenían que usar el subjuntivo, ya que estos dos fenómenos gramaticales se incluyen en el nivel del curso Español 4. No obstante, no bastaba con un texto escrito en el pasado donde

[47] Se usaron estas pruebas por la razón de que no había sido posible componer una prueba piloto para comprobar el nivel de una prueba construida. El uso del material del manual garantizó hasta cierto punto que el nivel de las pruebas fuera adecuado para el curso.

los alumnos usaran el subjuntivo una vez para obtener un punto alto, sino que el alumno tenía que presentar un nivel lingüístico alto en general.

Los dos fenómenos gramaticales mencionados aquí son difíciles para un alumno sueco y, por lo tanto, son fenómenos con los que se trabaja durante largo tiempo. Obviamente, un alumno que realmente aprende el contenido del curso Español 4 tiene más posibilidad de obtener un punto más alto en la producción escrita si el resto del texto también tiene un nivel elevado. Así que hay una conexión entre el resultado de la producción escrita y la gramática y el vocabulario del curso actual, lo cual es natural en un curso de lengua.

La investigadora del presente estudio hizo las correcciones de las pruebas de la comprensión oral y lectora basadas en el libro de texto con la ayuda de las claves del libro de texto y también las de gramática y vocabulario. Antes de las evaluaciones, se había adaptado las claves añadiendo otras respuestas posibles anotadas por la profesora[48], y además las respuestas no aceptables. También aquí se añadieron las explicaciones de por qué se las aceptaron o no para evitar problemas al evaluar las pruebas posteriores.

En cuanto a las pruebas de producción oral, se evaluaron las grabaciones hechas por los alumnos con la ayuda de una matriz, inspirada y elaborada en la matriz usada al evaluar la producción escrita, aunque no se exigía que se produjera una grabación en el pasado ni que se usara el subjuntivo, ya que la tarea de la prueba de producción oral era de otro carácter. Esta evaluación la hizo la investigadora.

3.3 Validez y fiabilidad

Para asegurar la validez del estudio, este se diseñó pensando en las variables que pudieran influir en los resultados. Se usó un diseño cuasi-experimental para obtener resultados contrastivos controlando los factores que influyen. La meta principal de la enseñanza de las LLEE es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos a través de las competencias lingüísticas, y en el estudio se usó el ordenador como un recurso para lograr este objetivo. Se anotó cuidadosamente el uso del ordenador para poder analizar el posible efecto del mismo.

Se recopilaron y se evaluaron los datos cuidosamente para que tuvieran validez en el análisis. Se elaboraron diferentes maneras de recopilar datos para dar una imagen completa del campo estudiado. Como la investigadora/profesora efectuó las pruebas del estudio, probablemente la mayoría de los informantes hizo lo mejor que podía

[48] Para ejemplificar, en una de las preguntas de la comprensión escrita la respuesta correcta era: "Latinoamérica". A esta respuesta se añadió la respuesta "Chile", una respuesta más concreta.

teniendo en cuenta que la profesora vería los resultados. Los informantes no eran conscientes de que la investigadora se interesaba por el efecto del uso del ordenador en la enseñanza al realizar las pruebas y por eso el llamado efecto de Hawthorne, a saber, que los resultados de los alumnos están influenciados por el hecho de saber en lo que se está enfocando la investigación (Cohen et al 2011), no tiene relevancia en este estudio. Los estudiantes no recibieron los resultados de las pruebas iniciales hasta el final del curso.

Al igual que en otros estudios hechos en el campo de las Ciencias Sociales o de las Humanidades, es imposible realizar un estudio totalmente idéntico a otro (Cohen et al. 2011). Sin embargo, se diseñó el estudio para que fuera posible hacer un estudio comparable, aunque con otros informantes.

En resumen, consideramos que el presente estudio tiene validez tanto por el diseño cuasi-experimental como por los datos recopilados. La fiabilidad del estudio se garantiza por medio de todos los detalles presentados sobre los grupos, la profesora, la enseñanza y los datos recogidos, los cuales posibilitan que los resultados sean iguales independientemente de la persona que los analice.

3.4 Consideraciones éticas

En la escuela sueca los profesores tienen gran libertad de planificar la enseñanza de los alumnos en lo que se refiere al contenido, método y recursos, si siguen el currículo nacional de la escuela y los planes de estudios, e invitan a los alumnos a participar en la planificación de la enseñanza. Esto implica que un profesor puede planificar la enseñanza de una manera, mientras que otro la planifica de otra manera, aunque los dos dan el mismo curso. En el estudio, se usó un libro de texto digital en uno de los grupos de enseñanza y se usó el libro de texto impreso en el otro grupo, lo cual es normal cuando se trata de evaluar nuevos manuales didácticos. Obviamente, el uso del libro de texto digital exigía que se usara el ordenador más frecuentemente. Los informantes estudiaron el mismo curso pero con recursos diferentes, es decir que haciendo una investigación o no, la profesora hubiera podido trabajar de formas diferentes con dos grupos al igual que en este estudio.

Los alumnos del estudio estaban informados sobre el hecho de que los dos grupos tenían distintos manuales didácticos. En cuanto a las pruebas, los estudiantes sabían que realizaron estas para evaluar los manuales didácticos distintos y para poder comparar con otros grupos de español que participaron en los estudios hechos por la Escuela de Investigación de Didáctica de Español como Lengua Extranjera de Lund. Al terminar el estudio, el alumno pudo negarse a participar en la comparación. Se tomó la decisión de no mencionar más específicamente el propósito del estudio al

iniciarlo, teniendo en cuenta la posibilidad de que los resultados pudieran ser influidos de alguna manera si los informantes eran conscientes del propósito. El director del instituto había aprobado el estudio.

4. Estudio realizado

El cuasi-experimento se realizó durante el año escolar 2013-2014, iniciado el estudio en agosto de 2013 y finalizado en junio de 2014. Se compararon dos grupos de enseñanza con diferentes usos del ordenador, uno con un uso limitado, el grupo de control, y otro con un uso frecuente, el grupo experimental. Los dos grupos de informantes estudiaron el mismo curso, el curso Español 4 como LE[49], en el mismo instituto. La misma profesora, la investigadora del presente estudio, enseñó a los dos grupos, trabajando con el mismo contenido y con los mismos métodos de enseñanza.

4.1 Contexto educativo

El municipio donde se realizó el estudio se encuentra en el sur de Suecia y tiene unos 40 000 habitantes. En el municipio, solamente hay un instituto de bachillerato que ofrece más de un programa de estudios. En el año escolar 2013-2014 unos 1300 estudiantes estudiaron 14 programas de estudios diferentes en el instituto, tanto programas de formación profesional como programas teóricos. El instituto público tiene una larga historia en la ciudad y el instituto también atrae a estudiantes de los municipios adyacentes.

Cuando se restauró el instituto en 2007-2008, se invirtió en varias salas de informática, en ordenadores para los alumnos en las salas de estudios, en ordenadores para todos los profesores y también un ordenador y proyector en cada aula, es decir que durante muchos años ha habido un buen acceso a ordenadores y a los recursos ofrecidos por el ordenador. En el otoño de 2012, el municipio inició el proyecto 'uno a uno' que significó que en tres años sucesivos todos los alumnos del municipio tendrían acceso a un ordenador propio para su trabajo escolar. Anteriormente, todos

[49] Este curso equivale a B1.1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para una comparación completa de los cursos suecos y el MCER, véase el apéndice 2. Para una versión completa del plan de estudio sueco de la materia Lenguas Modernas, véase el apéndice 10: El plan de estudio de la materia Lenguas Modernas. Curso cuatro. (Skolverket 2011c).

los profesores participaron en un curso de formación de competencia digital[50] para poder afrontar esta nueva situación escolar y el municipio siguió ofreciendo formación profesional y charlas sobre el tema. Con eso, se puede concluir que muchos de los profesores, igual que muchos de los alumnos, ya estaban acostumbrados a usar el ordenador en la enseñanza. La inversión en el proyecto 'uno a uno' iniciado por el municipio se hizo por los motivos mencionados anteriormente.[51]

Los alumnos de los dos grupos que participaron en el estudio ya habían recibido un ordenador cada uno el año anterior. Esto redujo el posible efecto motivador que podía tener el ordenador inicialmente, y este hecho también redujo los problemas de orden práctico, ya que los alumnos estaban acostumbrados a usar el ordenador.

4.2 Los grupos de informantes

Para el estudio, se eligió a dos grupos de informantes, 46 en total. Se decidió estudiar precisamente a estos dos grupos por factores prácticos: los grupos debían tener el mismo profesor y estudiar el mismo curso, lo cual sería imposible al integrar a más grupos y más institutos. El grupo más grande trabajaría con el ordenador de manera limitada mientras que el grupo más pequeño de manera frecuente. El primer grupo tenía 27 alumnos y el segundo 22 al tomarse la decisión en junio de 2013 antes de conocer la profesora a los grupos.

Al final, el grupo de control consistía en 28 alumnos[52], 27 del programa de Ciencias Sociales y uno de Humanidades. En el programa de Ciencias Sociales se estudia obligatoriamente dos años de una lengua extranjera en el bachillerato, siendo el curso 4 el curso del segundo año.[53] Había tres alumnos en este grupo que no habían aprobado el curso anterior, el curso 3, y por lo tanto estaban dentro de un programa de apoyo para que pudieran mejorar sus conocimientos durante el año escolar para aprobar el curso.

---

[50] PIM (Competencia práctica de tecnología de información y de medios de comunicación) fue una formación práctica para profesores con la meta de desarrollar las competencias digitales del profesorado.

[51] Véase el apartado 2.3.

[52] Llamado 'el grupo A' en las tablas y diagramas.

[53] En el programa de Humanidades también se estudia obligatoriamente otro curso de LE, en este caso más que el Inglés y el Español. Para los estudiantes de Ciencias Sociales hubiera sido posible también elegir una lengua para principiantes en vez de seguir sus estudios de español, pero entonces no obtendrían los puntos de méritos posibles mencionados en una nota a pie más adelante.

Durante casi todo el año escolar, el grupo experimental[54] consistió en 18 alumnos, once del programa de Ciencias Naturales y siete de Economía. Para estos alumnos, el español era una asignatura optativa este año, aunque para muchos era una manera de obtener una ventaja a la hora de solicitar una plaza en la universidad, ya que se obtiene algo que se llama 'puntos de mérito' al estudiar, por ejemplo, cursos de LE y de Matemáticas.[55] A mediados de marzo, un alumno dejó el grupo preocupado por el tiempo que debería invertir en sus estudios de español para obtener la nota deseada.

Las encuestas de los informantes[56] muestran que más de un 44 % del grupo de control[57] tenía un gran interés por el curso actual al iniciarlo y cerca de un 65 % del grupo experimental.[58] La gran diferencia entre los grupos era que cerca de un 30 % del grupo de control no tenía ningún interés por la materia[59], mientras que no había nadie en el grupo experimental sin interés. Algunos alumnos del grupo de control no habían aprobado el curso Español 3. Al final del curso, la mitad de los alumnos de los dos grupos decían tener un interés por el curso, un 52 % del grupo de control[60], comparado con un 53 % del grupo experimental.[61] Los alumnos del grupo de control que no tenían un interés en agosto, no cambiaron durante el año, mientras que un 18 % del grupo experimental[62] perdió el interés durante ese tiempo. Es posible que el hecho de que los alumnos de los dos grupos estudiaran el curso actual por motivos diferentes se refleje en el interés por el curso y también en el esfuerzo de los alumnos y, por lo tanto, los resultados pueden haber sido afectados.

El grupo experimental tenía un porcentaje más alto de mujeres: 13 mujeres y 5 hombres, comparado con 19 mujeres y 9 hombres en el grupo de control.

---

[54] Llamado 'el grupo B' en las tablas y diagramas.

[55] Estudiando ciertos cursos de Matemáticas, Inglés y Lenguas Modernas en bachillerato se obtiene la posibilidad de recibir 'puntos de mérito' que se añade al valor general sacado de la nota final de los estudios de bachillerato. Esta cifra se usa para seleccionar a los estudiantes que acceden a la universidad. En total se puede recibir 2,5 puntos de mérito, de los cuales 1,5 es el máximo obtenido en los cursos Lenguas Modernas. (http://www.studera.nu/download/18.4149f55713bbd91756380003453/gymnasiet-gy2011.pdf)

[56] Las cifras se basan en las respuestas de todos los alumnos de los dos grupos, menos los alumnos que faltaban el día de la realización de la encuesta (pre-encuesta: A 27 alumnos, B 17 alumnos, post-encuesta: A 25 alumnos, B 17 alumnos).

[57] 12 alumnos

[58] 11 alumnos

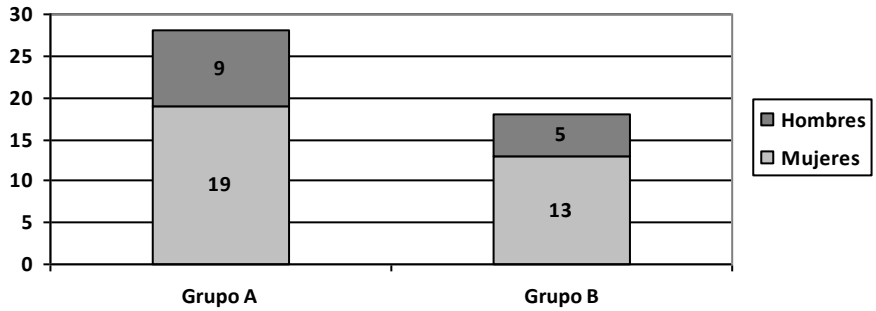
[59] 8 alumnos

[60] 13 alumnos

[61] 9 alumnos

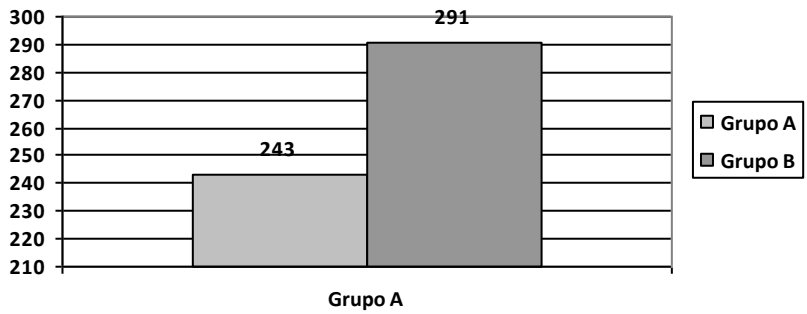
[62] 3 alumnos

Diagrama 4.1.
Los sexos representados en los dos grupos del estudio.



Los informantes eran estudiantes del curso Español 4 que estudiaban el segundo año de bachillerato en programas que les preparaban para estudios universitarios. En cuanto al promedio de las notas al ser admitidos en el bachillerato[63], se observó una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos. El grupo de control tenía unos 243 puntos y el grupo experimental unos 291 puntos.[64]

Diagrama 4.2.
El promedio de notas al ser admitidos en el bachillerato de los dos grupos del estudio.

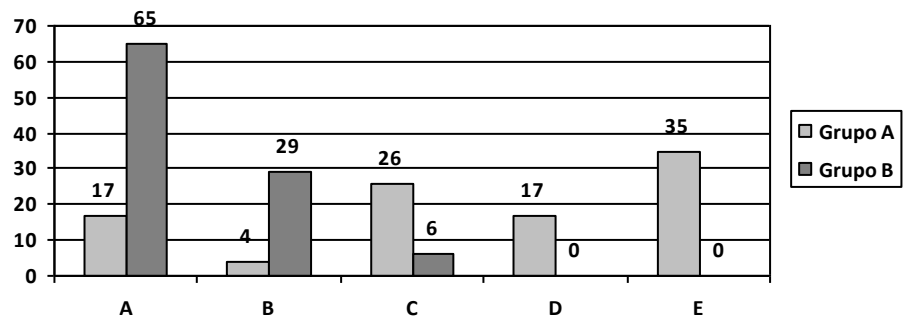


[63] En sueco *meritvärde*. Estos puntos se basan en las notas de la ESO. Cuando se admitieron a los informantes del presente estudio en el bachillerato, los puntos máximos eran 320, y si un alumno tenía la nota E en todas las materias recibía 160 puntos. El sistema actual está reformado.

[64] En las tablas y los diagramas siguientes, sólo se incluyen a los informantes que forman parte del estudio estadístico de las pruebas lingüísticas. Véase el apartado 5.3.

En el curso anterior Español 3, los alumnos habían tenido a otro profesor[65], o sea, la profesora del curso 4 era nueva para todos los alumnos. Había poca diferencia en el conjunto de los grupos comparado con el año anterior. Los estudiantes habían estudiado el español durante tres o posiblemente cuatro años en la ESO y un año en el bachillerato antes de empezar el curso actual. Respecto a las notas obtenidas en el curso anterior, el curso Español 3[66], el grupo de control en general tenía notas más bajas que el grupo experimental y, además, se constató que el grupo de control era más heterogéneo que el grupo experimental en lo que se refiere al nivel lingüístico. El promedio de las notas del grupo de control es 13,8 y el del grupo experimental es 18,97.[67] La tabla siguiente muestra las notas diferentes por grupo, ilustrado en porcentaje.

Diagrama 4.3.
Notas obtenidas de los dos grupos del estudio en el curso Español 3 (en %).



Durante el curso el absentismo es más notable en el grupo de control con un promedio de once horas de ausencia durante el curso entero, comparado con un promedio de cuatro horas en el grupo experimental. Sin embargo, hay que destacar que hay gran dispersión en cuanto al absentismo, en otras palabras, hay alumnos en los dos grupos que siempre están presentes. Es plausible que la falta de interés mostrada en las encuestas por algunos informantes se refleje en el absentismo.

[65] El año escolar 2012-2013, había tres grupos del curso 3 en el instituto impartidos por dos profesores, un profesor enseñó a dos grupos y otro profesor a un grupo. El año escolar 2013-2014, había dos grupos del curso 4, los dos que participaron en el estudio.

[66] Una nota obtenida durante el primer año de bachillerato.

[67] El sistema sueco de calificaciones: Hay seis notas A, B, C, D, E y F. La nota E indica que el alumno ha aprobado el curso con conocimientos suficientes y la nota A es la nota más alta. La nota F implica que el alumno no ha aprobado el curso. Para calcular el promedio de las notas se usa un sistema de puntos entre 0 a 20, donde una A corresponde a unos 20 puntos, B a 17,5, C a 15, D a 12,5, E a 10 y F a 0 puntos.

Tabla 4.1.
El absentismo de los dos grupos del estudio.

Grupo	Promedio de horas de absentismo del grupo	Absentismo individual
A	11 h	Entre 0 % - 27,4 %
B	4 h	Entre 0 % - 14,3 %

Se han comparado las notas al ser admitidos en el bachillerato de los dos grupos de este estudio con las notas de los seis grupos de control de otros institutos. El grupo experimental tiene un nivel por encima del promedio mientras que el grupo de control un nivel por debajo del promedio de los demás grupos. El promedio de las notas del curso Español 3 indica lo mismo.

La tabla 4.2 recoge las notas al ser admitidos en el bachillerato y las notas del curso Español 3. También recogen las notas de los alumnos de los otros institutos con las cuales se establece una comparación. Cuando hay dos grupos del mismo instituto se utiliza la misma letra para referirse a los dos grupos.

Tabla 4.2.
El promedio de las notas al ser admitidos en el bachillerato y las notas del curso Español 3 de los grupos del presente estudio y de los grupos de control de otros colegios.

Grupo	Las notas al ser admitidos en el bachillerato	Notas del curso Español 3
A	243	13,8
B	291	18,97
C1	232	13,25
C2	269	14,71
D	280	13,88
E	247	13,38
F1	283	15,5
F2	277	14,25
Promedio	265	14,72

En cuanto a las metas de las notas de los alumnos del presente curso al iniciar el curso 4, se constata que los alumnos del grupo experimental tienen metas más altas que las del grupo de control. Al analizar la post-encuesta, se observa que hay un desplazamiento de las metas iniciales hacia unas metas más bajas[68] en los dos grupos. No obstante, en el grupo de control, más alumnos aspiran a una nota más alta al final del curso que al principio. En lo que se refiere al tiempo que los alumnos dedican a los estudios de español, la diferencia en general no es grande entre los grupos si descontamos el 15 % del grupo de control que declara no querer dedicar tiempo a los estudios.[69] Son el núcleo duro de los alumnos que responden que no tienen ningún interés por el curso. La post-encuesta muestra que los dos grupos estudiados tenían la intención de dedicar más tiempo a los estudios de español del que al final les dedicaron.

[68] Los informantes realizaron la post-encuesta antes de saber exactamente su nota final del curso.

[69] 4 alumnos

Para resumir, los dos grupos estudian el mismo curso de español en el mismo instituto, en programas de estudios que les preparan para la universidad, con la misma profesora. El grupo experimental tiene mejores notas en la ESO y también en el curso anterior de español. Para el grupo experimental, el curso Español 4 es un curso optativo. Las metas, por lo que se refiere a las notas, del curso 4, el interés por el curso y el absentismo se diferencian bastante entre los grupos. El grupo experimental también destaca cuando se lo compara con los otros 6 grupos de control de otros institutos por tener notas altas de la ESO y por tener notas altas en el curso Español 3. Para el presente estudio, es posible que los factores mencionados aquí influyan en alguna medida en los resultados.

4.2.1 Descripción de los grupos de informantes

A continuación, se presentará una descripción de los grupos de informantes basada en los datos del material cualitativo recopilado a través de los diarios llevados por la profesora del estudio.

El grupo de control

Los apuntes de los diarios indican que en las clases del grupo de control hay un ambiente positivo. Los alumnos se conocen del año pasado y sólo hay dos alumnos nuevos en el grupo. Se nota que hay grupos pequeños ya formados dentro del grupo.

Se observa una diferencia entre los alumnos en cuanto al nivel lingüístico y al interés por los estudios, lo cual se confirma en las pre-encuestas. En otras palabras, es un grupo heterogéneo en cuanto a estos aspectos. El interés por el curso no está conectado al nivel lingüístico, ya que hay alumnos que se dedican a los estudios, tanto en clase como en casa, sabiendo que les faltan los conocimientos elementales, igual que hay alumnos con buenos conocimientos que no se esfuerzan tanto.

En clase, la profesora es muy activa, ayudando a los alumnos, dando explicaciones y guiando a los alumnos que lo necesiten, tanto los de un nivel lingüístico más bajo como los de un nivel más alto, y también anima a los alumnos no muy activos. Durante las clases, la profesora de vez en cuando tiene que animarles a trabajar y hasta reprender a los alumnos que no estudian.

A algunos alumnos les falta la costumbre de estudiar lenguas, hecho que se refleja en el aprendizaje, pero también en la enseñanza preparada por la profesora. Muchas veces debe guiar a este grupo para que el trabajo sea más exitoso y también las instrucciones y los ejercicios deben ser muy concretos para que los alumnos sepan cómo realizarlos. Los alumnos que tienen un nivel muy elemental necesitan instrucciones pormenorizadas para poder hacer las tareas. La profesora aconseja a muchos de los

alumnos que vayan al 'estudio de lenguas'[70] para trabajar más, aunque lamentablemente no lo hacen.

A menudo, la profesora tiene que cambiar partes del guión de las clases como resultado del absentismo, pero también porque los alumnos tienen ritmos diferentes por el nivel lingüístico individual. Es un hecho que hay una diferencia en el trabajo efectuado por el grupo los lunes comparado con los miércoles, puesto que los lunes los alumnos tienen dificultades para concentrarse por la tarde, lo cual se toma en consideración al planificar las clases.

El trabajo de la profesora en conexión con el grupo tiene que ver con la planificación de las clases, con la retroalimentación y con asuntos prácticos. Dedica tiempo a pensar en maneras de trabajar con un grupo tan heterogéneo, en cómo animar a los menos motivados y a la vez inspirar a los estudiosos, y en cómo desarrollar los conocimientos de todos los alumnos en cuanto al nivel lingüístico individual. Muchas veces la profesora tiene que elaborar o buscar ejercicios con los que se puede trabajar teniendo distintos niveles lingüísticos, o sea, los alumnos con un nivel lingüístico elemental deben trabajar en un nivel apropiado para ellos mientras que los alumnos de un nivel lingüístico más elevado deben trabajar en otro nivel. Para animar a los alumnos, la profesora trata de variar los métodos de enseñanza y las actividades y presentar temas con los cuales los alumnos puedan identificarse.

El grupo experimental

El ambiente social de las clases del grupo experimental es positivo. Existen diferencias lingüísticas significativas entre los individuos del grupo, y también en cuanto al interés por el curso, pero estas diferencias no afectan tanto al trabajo realizado por el grupo entero, aunque ha resultado en cambios de planificación para la profesora. La mayoría de los alumnos estudia de manera sistemática, tanto en las clases como en casa. No hay problemas de absentismo en el grupo.

El horario no tiene ningún efecto evidente en la manera de realizar los estudios, pero la carga de trabajo en otras materias sí lo tiene de vez en cuando. Es un grupo que se preocupa por las notas.

La mayoría de las veces los alumnos se preparan para la clase y están activos en el aula. La mayoría del grupo sabe muy bien cómo hacer el trabajo de la clase después de una presentación de la profesora. Están acostumbrados a estudiar y saben cómo abordar un ejercicio. Los alumnos que necesitan más ayuda están en minoría y, por lo tanto, no afectan al trabajo del grupo general. Desde el principio el grupo está acostumbrado a asumir su responsabilidad por los resultados, es decir, trabajan de manera autónoma.

[70] 'El estudio de lenguas' es un lugar donde los alumnos van una hora a la semana para trabajar con un profesor de Español.

Inicialmente, hay una tendencia entre algunos alumnos a echar la culpa de la falta de conocimiento a otros y no admitir su propia responsabilidad. Esta discusión se repite cada vez que tienen una prueba. También, tres alumnos reclaman un libro de texto impreso y presentaciones de gramática en el aula.

Fuera del aula, la profesora dedica mucho tiempo a las preparaciones de los recursos digitales, a la retroalimentación y a construir ejercicios digitales. Aunque la profesora dedica tiempo para disminuir los posibles problemas con la tecnología, las clases muchas veces deben ser cambiadas, por ejemplo, porque no se tiene acceso al recurso digital elegido. También en este grupo la profesora tiene que cambiar el guión de las clases pero por otro motivo. Sucede a veces que el grupo trabaja de manera más profunda de cómo estaba planificado. El trabajo de la clase es iniciado por la profesora y después los alumnos continúan por su cuenta, o sea, que la profesora actúa más como una guía después de haber presentado el contenido de la clase.

4.3 La profesora

La profesora obtuvo su titulación de inglés y español en 1994 y ha trabajado en la escuela sueca desde entonces. La mayoría de su tiempo ha enseñado en un instituto de bachillerato aunque también tiene experiencia en la ESO y en la enseñanza para adultos. Ha sido formada en el paradigma comunicativo y su pedagogía se caracteriza por la complementariedad de métodos. Ha introducido las TIC en sus dos materias de enseñanza gradualmente desde 1995. Antes del proyecto 'uno a uno' en el municipio donde trabaja, había usado las salas de informática con los alumnos y de esta manera había integrado las TIC en su enseñanza. Durante los últimos años ha usado el ordenador para administrar la enseñanza, para planificar las clases, para grabaciones digitales, para buscar y presentar material auténtico y para comunicarse. Hasta que se introdujo el proyecto 'uno a uno' en 2012 en su instituto, el uso de las TIC en las clases fue un complemento a la enseñanza, no un recurso diario para los alumnos.

Tener la misma profesora en los dos grupos de enseñanza redujo la influencia del factor profesor. La división entre el papel de la investigadora y la profesora era clara, ya que la investigadora realmente sólo cumplió una cosa en relación con los informantes: la realización de pruebas y encuestas. Aparte de esto, la profesora planificó e impartió las clases y evaluó los resultados de los estudiantes. Las pruebas no tenían ninguna conexión con lo que estaba pasando en el trabajo de cada día, sino que reflejaban las metas generales del curso. En este caso, el trabajo de la profesora ha sido tan grande o más que el de la investigadora y, probablemente, hubiera sido imposible convencer a otro profesor de aceptar realizar el trabajo con los diarios y con la tecnología como parte de su trabajo normal.

Se debe reflexionar sobre la influencia que pueda tener la profesora en los resultados del estudio. Muijs (2011:22) habla del 'efecto del experimentador', o sea, el posible efecto del profesor en las clases dependiendo de cómo es el grupo, de cómo reacciona el profesor en las clases, de cuál es la relación entre el grupo y el profesor o entre los individuos y el profesor. El profesor puede reaccionar de forma diferente en grupos distintos y, de esta manera, influir en el trabajo y los resultados. Según Cox & Marshall (2007), el profesor puede limitar el efecto de las TIC si no tiene una experiencia y un interés por el uso de las TIC y también si está limitado por el contexto educativo, por ejemplo, la escuela.

La profesora del estudio tiene una larga experiencia en la enseñanza de LE tanto sin el uso de las TIC como con el uso de las mismas. Integró el uso del ordenador en las clases de LE tan pronto como fue posible. Suele variar los métodos y las actividades de su enseñanza y adaptar la enseñanza al grupo. Además, tanto el municipio como el instituto ofrecían un buen ambiente para utilizar las TIC puesto que existía el proyecto 'uno a uno'.[71] En otras palabras, la profesora posee las calificaciones necesarias para poder realizar el estudio, o sea, tiene una base profunda de conocimientos en la materia, tiene un conocimiento pedagógico y también un conocimiento tecnológico que le facilita poder realizar la enseñanza exigida para el estudio.

4.4 La realización del curso

Los dos grupos del estudio recibieron dos clases de enseñanza cada semana durante el año escolar.[72] El grupo de control tenía 150 minutos de clase cada semana, mientras que el grupo experimental tenía 140 minutos. Al final, estos diez minutos de diferencia resultaron en que el grupo de control, en total, recibió unas 83 horas de enseñanza y el grupo experimental unas 78 horas.[73]

Las metas del curso Español 4 son las mismas independientemente del instituto donde se estudia y con qué profesor, puesto que el curso se basa en un plan de estudio nacional. En este caso los dos grupos de informantes estudiaron exactamente los

[71] En el municipio existe un recurso donde, entre otras cosas, los profesores pueden obtener formación de recursos digitales usados en la enseñanza y charlas de buenos ejemplos de cómo usar las TIC en la enseñanza. Además, en el instituto donde se realizó el estudio, había un pedagogo de las TIC que estaba a disposición de los profesores que necesitaran ayuda alguna en cuestiones pedagógicas relacionadas con las TIC.

[72] Véase el apéndice 8, tabla A8.3.

[73] Además, se ofreció a 10 alumnos del grupo de control cinco clases extra de español durante abril y mayo, puesto que tuvieron dificultades de alcanzar las metas para aprobar el curso.

mismos temas, el mismo material y los mismos fenómenos gramaticales. No se habla del tiempo dedicado por el alumno a sus estudios en casa porque es difícil controlarlo.

Al respecto de la influencia del alumno en la enseñanza que exige el currículo, en relación con las unidades didácticas, se procuró escuchar al grupo tanto en una comunicación abierta con la clase entera como en conversaciones individuales con los alumnos y se tomaron en consideración las sugerencias de los alumnos al planificar las clases.

En la enseñanza de LE se enfocan varias destrezas de la lengua: la comprensión, la producción, la interacción, el vocabulario y la gramática, entre otras. En las clases del estudio, se procuró utilizar métodos diferentes basados tanto en ideas tradicionales como constructivistas, siendo los mismos en los dos grupos, para practicar las áreas centrales del plan de estudio nacional. El uso de métodos variados de enseñanza es algo habitual en muchas clases de LE de hoy que se hallan dentro del paradigma comunicativo (Sánchez Pérez 2009).[74]

4.4.1 El contenido del curso

El contenido general del curso Español 4 está definido por el plan de estudio de las LE de la escuela de Suecia.[75] Se diseñó una serie de unidades didácticas[76], en las cuales se presentaron los objetivos didácticos, el contenido de las clases, los recursos y materiales y la evaluación de la unidad. Para cada unidad, se añadieron las actividades y el tiempo que se debían usar para que la unidad fuera completa y posible de imitar.

Evidentemente, las unidades didácticas diseñadas de antemano pueden implicar ciertas desventajas, por ejemplo, al elaborarlas, al comienzo no se conocen los conocimientos previos de los estudiantes. En este caso, la profesora había recibido información de que los alumnos no habían terminado de aprender el contenido correspondiente al curso Español 3, por lo cual se construyó la primera unidad didáctica como un repaso de una parte del curso anterior, usando un texto y el contenido del libro *Alegría Paso 3* (Vanäs-Hedberg et al. 2007).

[74] Véase el apartado 2.1.

[75] Véase el apéndice 10.

[76] Véase el apéndice 11.

4.4.2 El uso del ordenador en la enseñanza del estudio

Como se ha mencionado[77], al introducir el ordenador en las clases de lengua no siempre cambia la enseñanza y tampoco se ve siempre un efecto en los conocimientos de los alumnos. Un motivo por introducir los proyectos 'uno a uno' es querer promover una enseñanza en la cual el alumno es activo en clase elaborando sus propios conocimientos.[78] Para emplear el enfoque comunicativo en la enseñanza de LE, ya se aplican métodos para que el alumno sea el protagonista de su propio aprendizaje. El uso de las TIC en las clases de LE muchas veces ha reforzado estos métodos. La profesora del estudio, igual que muchos profesores formados en el paradigma comunicativo, ya había trabajado de esta forma antes de la llegada de los proyectos 'uno a uno'.

En el presente estudio, la profesora enseña a los dos grupos usando métodos y actividades variados.[79] El grupo de control usa el ordenador para obtener las competencias digitales elementales igual que para variar la enseñanza. El grupo experimental, al contrario, usa el ordenador en la práctica de cada destreza.

A continuación se presentará la diferencia entre un uso frecuente y limitado del ordenador para generar competencias lingüísticas.

La comprensión lectora y oral

En las clases se utilizó el libro de texto *Alegría paso 4* (Vanäs Hedberg et al. 2008) como base de la enseñanza, la versión impresa para el grupo de control y la versión digital para el grupo experimental. Al libro de texto se añadieron otros recursos didácticos, tales como otros textos, otras grabaciones y ejercicios extras, para profundizar en el contenido del libro de texto y para aumentar la cantidad de *input*. En el caso de usar textos que no existían en el manual, el grupo experimental recibió el texto en versión digital y el grupo de control el texto impreso. Se utilizaron los mismos métodos y actividades al trabajar con la comprensión lectora en los dos grupos.

La forma de practicar la comprensión oral en las clases fue a través de grabaciones digitales, ejercicios del libro de texto u otras grabaciones, por ejemplo de la red. Este trabajo se realizó de la misma manera en los dos grupos. Lo que distinguió el grupo de control del grupo experimental, en cuanto a la comprensión oral, fue que el grupo experimental tenía acceso a las grabaciones de los textos del libro de texto fuera de clase y podían escuchar las grabaciones más de una vez y no sólo una vez como el

[77] Véase el apartado 2.3.2.

[78] Véase el apartado 2.2.

[79] Véase el apéndice 7 para ver ejemplos de clases realizadas en el estudio.

grupo de control en clase. Naturalmente, no era seguro que los alumnos del grupo experimental escucharan los textos simplemente porque tenían acceso a los textos grabados o porque la profesora les había dicho que lo hicieran.

Para facilitar el avance de la comprensión oral, ya que el español se escucha poco en la sociedad sueca fuera del ambiente escolar, es importante que los alumnos escuchen el español cada vez que entran en la clase de español. Es una de las metas de las clases de LE en la actualidad que los alumnos y la profesora hablen en español todo el tiempo posible para aprovechar cada posibilidad de practicar la comprensión y la producción oral. No había diferencia entre los dos grupos en este aspecto. Sin embargo, el grupo de control escuchó las presentaciones orales de sus compañeros en clase, los alumnos del grupo experimental escucharon las presentaciones de sus compañeros en la red, puesto que se publicaron algunas de sus presentaciones en el blog de la clase.

En total, se constata que los dos grupos tenían acceso al mismo material, siendo de forma impresa o digital, y usaron los mismos métodos al trabajar con la comprensión lectora y oral, pero con recursos distintos. Había un pequeño aumento en cuanto al acceso del material didáctico oral y presentaciones orales de los alumnos propios en el grupo experimental siempre que los alumnos lo utilizaran.

La producción escrita y oral

En cuanto a la producción escrita, el grupo de control escribió textos a mano, usando diccionarios impresos o digitales, si era necesario. La profesora leyó los textos o un compañero, de vez en cuando, cuando eran textos cortos. Con la ayuda de la retroalimentación de la profesora, los alumnos tenían que reescribir y procesar sus textos en el ordenador. El grupo experimental practicó la producción escrita con la ayuda activa del programa de gramática y de ortografía de *Word*, introducido activamente en noviembre y con un diccionario digital, y muchas veces con el fin de publicar el texto en el blog de la clase o de mandar textos a sus compañeros de España.[80] Con la ayuda de la retroalimentación de la profesora, los estudiantes del grupo también tenían que revisar y procesar sus textos. Además, el grupo experimental usó otros programas digitales para practicar la producción escrita, por ejemplo en la colaboración con otros alumnos o cuando produjeron *mindmaps* en conjunto. Este trabajo escrito lo hizo el grupo de control a mano o en la pizarra.

Para practicar la producción oral, los estudiantes debían hablar en español en clase, hacer presentaciones orales, entrevistas, diálogos orales o discutir en pequeños grupos o en clase los temas relacionados con los textos estudiados o las grabaciones escuchadas. El grupo de control hizo esta práctica en clase, en grupos de pequeño tamaño, mientras que el grupo experimental hizo esta práctica la mayoría de las veces

[80] En noviembre se inició el contacto entre los estudiantes del grupo experimental y jóvenes españoles a través de un proyecto de *eTwinning*, un proyecto iniciado por la profesora hace muchos años.

en el ordenador haciendo grabaciones, solos o en grupos. Además, este grupo hizo presentaciones orales utilizando programas que mezclaban sonido e imágenes. En casa, todos los alumnos debían leer los textos del libro de textos en voz alta. El grupo experimental tuvo que grabar estas lecturas, mientras que el grupo de control las hizo sin grabaciones.

Recapitulando, se concluye que los dos grupos trabajaron de la misma manera con la producción escrita y oral, con o sin recursos digitales.

La gramática y el vocabulario

La gramática estudiada se basaba en los temas del libro de texto y en los acuerdos entre los profesores del instituto. Todos los estudiantes estudiaron activamente en clase ciertos fenómenos gramaticales en común y estudiaron fenómenos variados basados en sus necesidades individuales. El vocabulario estudiado se sacó del material estudiado relacionado con los diferentes temas, tanto del libro de texto como de otras fuentes.

En el caso de la gramática, el grupo de control recibió, a través de la profesora, una presentación del tema gramatical estudiado en clase y, posteriormente, la tarea era estudiar y practicar el tema en casa con ejercicios impresos. Al volver a la clase se hablaron de los ejercicios practicados y los alumnos siguieron practicando en clase.

El grupo experimental trabajó con lo que se suele llamar *flipped classroom*[81], o sea que la tarea en casa fue prepararse para la clase viendo una presentación del tema gramatical publicado en *YouTube,* la mayoría de las veces grabada por la profesora. Después de ver la grabación, los alumnos realizaron una encuesta digital para que la profesora viera si el grupo había entendido el fenómeno antes de llegar a clase. Se usó el resultado de las encuestas para planificar el trabajo de la clase siguiente y, finalmente, al venir a clase, hablaron juntos del tema y lo practicaron en común antes de seguir con ejercicios digitales individuales.[82] La idea de *flipped classroom* es liberar tiempo en clase para la cooperación y para la discusión.

La manera de trabajar con la gramática en clase era deductiva, o sea, la profesora presentaba la regla y mostraba ejemplos de lo estudiado, un método que la profesora usa desde hace años al presentar la gramática que tradicionalmente es difícil para los estudiantes. La forma inductiva, en la cual la profesora les daba a los alumnos

[81] *Flipped classrom* es cuando se da la vuelta a los conceptos tradicionales de la enseñanza. En este estudio se usaban grabaciones digitales para presentaciones de gramática en casa, en vez de presentarlas en clase. De esta manera se cambia el orden de trabajo un poco, y se provoca un trabajo más colaborativo. Nombres asociados al concepto son Eric Mazur, Aaron Sams y Jonathan Bergmann, igual que Khan Academy.

[82] A veces se digitalizaron simplemente los ejercicios impresos, mientras que a veces se usaron ejercicios digitales que daban retroalimentación directa a lo escrito.

ejemplos del tema estudiado y los estudiantes debían encontrar la estructura del fenómeno, se utilizaba para temas gramaticales menos complicados. Las dos formas presentadas ofrecían una variación en la enseñanza. En las presentaciones de fenómenos considerados difíciles para un alumno sueco, la profesora usó el sueco, mientras que al presentar un tema menos complicado usó el español.

Analizando estas dos maneras de trabajar con la gramática de los dos grupos, de cierto modo, se advierte una diferencia de método en la enseñanza. Los alumnos del grupo experimental se prepararon solos en casa y luego discutieron el tema en clase, mientras que el grupo de control recibió la presentación en clase con la posibilidad de discutir y luego trabajaron solos en casa con el tema.

Al trabajar con un vocabulario conectado a un tema estudiado, los grupos trabajaron con ejercicios y actividades variados de producción oral o escrita. Las pocas veces que los informantes estudiaron un vocabulario definido en clase, el grupo experimental practicó individualmente en *glosor.eu*[83] y el grupo de control trabajó con los mismos ejercicios impresos. En cuanto al trabajo con un diccionario, tanto en la producción escrita como en la lectura, el grupo de control usó una versión impresa del diccionario o la versión digital de manera esporádica, y el grupo experimental solamente usó la versión digital.

En resumen, los alumnos de los dos grupos estudiaron los mismos temas gramaticales y una parte común de vocabulario. En cuanto a los métodos usados para estudiar la gramática, el método de *flipped classroom* usado en el grupo experimental significó que los alumnos se prepararon de antemano antes de venir a clase, mientras que los alumnos del grupo de control trabajaron en casa con lo que la profesora había presentado en la clase anterior. Hay cierta diferencia de método entre los grupos y es imposible saber si esta diferencia del método pudo tener un efecto en los resultados.

Resumen del trabajo realizado en el ordenador en los dos grupos

En el grupo de control, no se excluyó el uso del ordenador totalmente del trabajo, sino que se usó de vez en cuando por ejemplo para redactar textos para que los estudiantes obtuvieran una competencia digital básica y para que recibieran una enseñanza variada. La profesora no intervino en el uso esporádico del ordenador en el grupo de control cuando se trató de apuntar o de buscar la definición de una palabra en un diccionario digital.

En el grupo experimental, se usó el ordenador en cada clase para practicar las distintas competencias lingüísticas. Todo el material estaba digitalizado y casi todo lo producido por los alumnos se hizo en formato digital. Si había alumnos en el grupo experimental que querían apuntar a mano o si querían trabajar con ejercicios

[83] Una página web donde se puede practicar vocabulario de formas distintas.

gramaticales extra de forma impresa en casa, la profesora no intervino, pero la profesora nunca inició este uso. Para participar en las clases, los alumnos necesitaban un ordenador propio en cada ocasión.

Si se compara el uso del ordenador de los grupos según los paradigmas descritos por Svensson & Ågren (1999) y Svensson (2008)[84], la enseñanza realizada comparte rasgos con todos los paradigmas, con la excepción del grupo de control que no usa el ordenador como un aparato automático. Obviamente, el grupo experimental tiene un uso más frecuente y más activo en todos los paradigmas. Al analizar la enseñanza realizada según el modelo de SAMR[85], a lo cual se ha referido muchas veces en escuelas suecas con proyectos 'uno a uno', se concluye que con el uso frecuente del ordenador la enseñanza abarca todos los niveles diferentes del modelo en el grupo experimental, mientras que el grupo de control los dos niveles iniciales del modelo.

En la tabla 4.3, se presentan los recursos usados en el cuasi-experimento y con qué fin se usaron. Hay una diferencia significativa entre los dos grupos en cuanto a los recursos digitales usados[86], reflejando los dos usos distintos.

[84] El primer paradigma: un aparato automático, el segundo paradigma: un instrumento, el tercer paradigma: una escena y el cuarto paradigma: un medio. Véase el apartado 2.3.1.

[85] S - Sustitución, A - Aumento, M – Modificación y R – Redefinición. Véase el apéndice 3.

[86] Para una descripción de los recursos usados por los dos grupos en las unidades didácticas diferentes y de la frecuencia del uso, véase el apéndice 5.

Tabla 4.3.
Los recursos digitales usados en clase para practicar las competencias lingüísticas.

Competencia		**Grupo A**	**Grupo B**
Producción	Oral	*PowerPoint*	*PowerPoint, Audacity, Screencast-O-Matic, YouTube*
	Escrita	*Microsoft Word*	*Microsoft Word, Wordpress*: blog, *GoogleDocs, TitanPad, Fronter*
Comprensión	Oral	*YouTube, Euronews, NE, Utbildningsradion, SoundCloud, Lyricstraining.com*, ejercicios orales del libro de texto	*YouTube, Euronews, NE, Utbildningsradion, SoundCloud, Lyricstraining.com*, ejercicios orales del libro de texto
	Escrita	Textos auténticos/*Firefox*	Textos auténticos/*Firefox, t*extos digitales, libro de texto
Interacción[87]	Oral		
	Escrita	Correo electrónico	Correo electrónico, *SurveyMonkey, AnswerGarden, Linoit, Mentimeter.com, TwinSpaces/eTwinning*
Otra cosa		*Firefox*; *Fronter:* administración	*Firefox*, *Fronter*: administración, pruebas, grabaciones, retroalimentación; diccionario digital, *YouTube* (gramática), ejercicios gramaticales, ejercicios de vocabulario, libro de texto digital, *glosor.eu*

Como era de esperar, el uso del ordenador de la profesora aumentó en las clases del grupo experimental, puesto que se digitalizaron los ejercicios y el material para este grupo. El hecho de que la profesora usara el ordenador para asuntos administrativos en los dos grupos no afectó al propósito del estudio, puesto que se centra en el uso del ordenador en el aprendizaje del español por parte del alumno, no en el uso por parte

[87] No se practicó la interacción oral de los alumnos con recursos digitales en ninguno de los grupos. La profesora quería que se realizara una tarea usando *Skype* al final del curso, pero no fue posible realizarla por razones ajenas a su volutad.

de la profesora. Los programas digitales usados en clase del grupo experimental eran de actualidad y usados en el mundo educativo sueco en el momento que se realizó el estudio (Diaz 2012; Löfving 2012). La idea pedagógica de la profesora de estudiar y practicar la lengua a través de una enseñanza variada viene de antes de la elección de los recursos digitales. Las TIC son recursos usados para reforzar la idea pedagógica de la profesora, de esta manera se facilita el aprendizaje del alumno.

Sería más fácil distinguir entre los dos grupos si uno de los dos grupos no hubiera usado el ordenador en absoluto, lo cual fue imposible por los motivos mencionados anteriormente. Durante algunas clases, las diferencias del uso del ordenador eran pequeñas dependiendo de la actividad y de las competencias practicadas, mientras que en la mayoría de las clases había gran diferencia. En total, puesto que el estudio duró un año escolar[88], hubo una gran diferencia entre los dos grupos en cuanto al uso activo e intencional del ordenador.

[88] Había por lo menos siete meses entre las pruebas iniciales y posteriores.

5. Resultados

En este apartado se presentará primero el análisis del contenido de los resultados cualitativos: las encuestas y los diarios. Después, se añadirá el análisis estadístico de los resultados cuantitativos obtenidos en las pruebas lingüísticas de los dos grupos. Finalmente, se comparará a los dos grupos del estudio con los otros grupos de control de los otros colegios.

5.1 Las encuestas

Se presentarán aquí los comentarios de los informantes en la pregunta abierta de la post-encuesta en la cual los alumnos comunican sus experiencias de la enseñanza realizada en los dos grupos en cuanto al uso del ordenador y de temas conectados al uso en las clases.[89]

En las post-encuestas, los alumnos de los dos grupos se muestran conformes con el uso del ordenador actual de la clase, un uso limitado en el grupo de control y frecuente en el grupo experimental. En el grupo de control hay tres alumnos que opinan que hubieran querido usar el ordenador más frecuentemente de lo que habían hecho, mientras que en el grupo experimental hay un alumno que advierte que hubiera preferido tener el material del curso de forma impresa o, por lo menos, parte del material, puesto que le parece más fácil trabajar usando papeles.

A los alumnos del grupo de control les gusta el uso administrativo del ordenador puesto que los alumnos tienen acceso al material y a la información del curso a través de *Fronter*, la plataforma educativa de la escuela. El grupo experimental no menciona la plataforma educativa aunque se usa más comparado con el grupo de control.

La gran mayoría de los alumnos prefieren escribir con el ordenador, tanto para apuntar como para escribir textos más largos, aunque hay excepciones individuales. En el grupo de control hay un alumno que prefiere escribir a mano puesto que piensa que se aprende mejor, y al mismo tiempo, hay otros que hubieran querido escribir más usando el ordenador. Un alumno del grupo experimental dice que le gusta

[89] Véase el apartado 3.2.1.

escribir a los amigos españoles a través del proyecto de *ETwinning* porque es una situación auténtica que le obliga a mejorar su lengua. Dos alumnos del grupo experimental añaden que cuando tienen que colaborar al escribir un texto, el ordenador es un buen recurso, ya que todos los alumnos tienen la posibilidad de escribir simultáneamente.

Les parece positivo a los alumnos, tanto del grupo de control como del experimental, practicar la producción oral a través de grabaciones orales.[90] La posibilidad de grabar un ejercicio más de una vez es una manera de practicar la lengua oral, o sea, seguir practicando hasta que el alumno esté contento con la grabación. Otra ventaja, según los alumnos, es que al grabar no se necesita hacer la presentación en clase en frente de otros alumnos. Sin embargo, hay un alumno del grupo de control que explica que para él es más fácil hacer una presentación oral en clase con la profesora y unos compañeros.

La comprensión oral también es una competencia que les gusta practicar a través del ordenador, puesto que pueden parar la grabación y escuchar más de una vez. Los alumnos del grupo experimental opinan que es mejor si los ejercicios de comprensión oral (del manual) son accesibles a los alumnos fuera de la clase.

La comprensión lectora casi no se comenta en el grupo de control, supuestamente porque no es pertinente para ellos, ya que todo lo que han leído ha sido material impreso. Un informante del grupo menciona que le gusta tener los textos impresos. Muchos de los alumnos del grupo experimental prefieren leer textos impresos porque cansa leer en el ordenador, pero al mismo tiempo les gusta tener acceso al manual en la red. Al trabajar con un texto quieren por ejemplo apuntar, subrayar y ver otras páginas, lo cual no es tan fácil con un texto digital.

Los alumnos del grupo de control mencionan como algo positivo los diccionarios digitales y otros recursos para encontrar vocabulario y les gusta el acceso rápido a una palabra. Los del grupo experimental no mencionan estos recursos. Un alumno del grupo de control advierte que la tentación de usar los traductores automáticos en la red es grande y que esto impide su progreso lingüístico.

En general el grupo de control aprecia el acceso a las presentaciones de *PowerPoint* de gramática producidas por la profesora, igual que la mayoría de los alumnos del grupo experimental afirma que le gusta el acceso a las grabaciones de gramática, en *YouTube*. Es una ventaja poder escucharlas más de una vez, sobre todo para prepararse para las pruebas. Sin embargo, también hay dos alumnos del grupo experimental que opinan que es más difícil entender una presentación de gramática grabada puesto que no hay

[90] Es interesante que los alumnos del grupo de control mencionan esto, ya que durante el curso solamente han tenido que realizar dos grabaciones en clase, durante las pruebas iniciales y posteriores de producción oral.

posibilidad de preguntar o discutir directamente lo que no se entiende. A ellos, la discusión en clase les parece una buena manera de aprender. Estos alumnos quieren presentaciones tradicionales en clase y además tener acceso a las películas.

Lo que les preocupa a casi todos los alumnos del grupo de control es que el ordenador resulta una distracción. *Facebook* y las redes sociales son una amenaza para la concentración, según el grupo. Para los alumnos que no se sienten motivados, o que no tienen disciplina, es una tentación enorme. Sólo hay un alumno en el grupo experimental que percibe el ordenador como una distracción, pero añade que en las clases de español no ha sido un problema, ya que siempre está ocupado con tareas.

5.2 Los diarios

Los diarios de la profesora consisten en un material extenso que se analiza con un método de análisis de contenido. Muchas veces los apuntes son descripciones de la enseñanza y de los informantes. Se describe una enseñanza realizada con buenas condiciones en cuanto al contexto educativo, el material usado, el horario y el acceso a distintos recursos didácticos. La enseñanza es variada en lo que se refiere al contenido, a las competencias lingüísticas practicadas en clase, pero también a propósito de los métodos usados y de las actividades realizadas.

Los diarios contienen las observaciones y las experiencias que agregan información no vista en el material cuantitativo del estudio y, por lo tanto, se incluye en los resultados. La presentación se concentrará en el grupo y el individuo, la enseñanza y las competencias lingüísticas.[91] Como se ha mencionado con anterioridad, el tema de las TIC está entrelazado con los otros apartados y, por lo tanto, se presenta en conjunto con estos.

5.2.1 El grupo y el individuo

En los diarios se escribe mucho sobre la actitud frente a los estudios, el interés por el curso y el nivel lingüístico de los alumnos. Se observa que los alumnos con un interés por el curso avanzan, ya que tienen el interés de avanzar y, por ende, sacan provecho de la enseñanza ofrecida, y además estudian fuera de la clase. Así funciona para los alumnos de todos los niveles lingüísticos.

[91] Al analizar el material se utilizaron los temas: el grupo, el individuo, el trabajo de la profesora y la materia. Véase el apartado 3.2.2. En esta presentación se han ajustado los títulos de los temas para crear una presentación más adecuada.

Sin embargo, en ambos grupos, entre los alumnos con poco interés por el curso existe una actitud de no querer esforzarse más de lo necesario para una tarea o para una clase, o sea, no existe la voluntad de aprender por la simple razón de aprender, sino se cumple una tarea suficientemente bien y no se dedica profundamente a una tarea sin que la profesora obligue a los alumnos a hacerlo. Para los alumnos que tienen un nivel lingüístico elemental, en este caso muchas veces los del grupo de control, esta actitud es alarmante si se piensa en su progreso. Necesitan un avance considerable para alcanzar las metas. Los esfuerzos de animarles a estos alumnos para que estudien en clase y fuera de clase[92], no tienen efecto hasta el final del año escolar cuando los alumnos entienden que se arriesgan a obtener un suspenso. Entonces, para los alumnos con un nivel lingüístico bajo es demasiado tarde para obtener una nota aprobada en el curso. Los alumnos del grupo experimental con la misma actitud se esfuerzan más cuando se acercan las notas finales del curso puesto que tienen interés en obtener notas, para ellos, adecuadas. Además, tienen ya un nivel lingüístico más elevado, lo cual les ayuda a sacar adelante los estudios.

Los alumnos con poco interés por el curso de los dos grupos se dejan distraer por el ordenador y el móvil, aunque es un problema más grande para los alumnos del grupo de control, puesto que muchas veces ellos tienen un nivel lingüístico elemental. Como tienen un nivel lingüístico bajo, la distracción es fatal para su aprendizaje, ya que para ellos es difícil estudiar solos, fuera del aula. En el grupo experimental, a los alumnos con poco interés su nivel lingüístico les permite que se distraigan un poco sin perder el hilo del curso, aunque hay que preguntarse si no hubieran avanzado más concentrándose en las actividades de las clases. Se discute en los diarios la posibilidad de que los alumnos con poco interés hubieran cambiado su actitud frente a los estudios con un uso más frecuente del ordenador, pero se percibe que el uso del ordenador por parte del alumno se trata de un gusto personal. Para los alumnos con un nivel lingüístico bajo, el problema es estudiar el contenido del curso con los conocimientos bajos que tienen, con o sin la ayuda del ordenador.[93]

Se observa que durante todo el año escolar hay un absentismo mayor en el grupo de control, pero hay que destacar que hay grandes diferencias entre los individuos.[94] Hay una correlación entre el absentismo y el interés por el curso en los dos grupos. El bajo interés por los estudios, el absentismo, la distracción y el nivel lingüístico del alumno están entrelazados y es imposible saber cuál es la causa y el efecto.

---

[92] Por ejemplo adaptar los temas, el material y las actividades de la clase a sus intereses y los ejercicios a su nivel, guiarles en su trabajo en clase, elogiarles cuando avanzan y animarles a ir a las clases de apoyo.

[93] En conversaciones con algunos alumnos, ellos dicen que perdieron el interés por la materia ya el año anterior por diferentes motivos y como consecuencia no avanzaron durante ese curso. El curso 4 es aún más difícil y los alumnos tienen problemas para motivarse.

[94] Véase el apartado 4.2.

5.2.2 La enseñanza

Se considera importante que la enseñanza esté bien planificada y estructurada para que los alumnos tengan metas claras de lo que están aprendiendo y practicando en clase y en casa. Precisamente para clarificar la estructura del curso, se ven las ventajas en usar la plataforma educativa del instituto, *Fronter*, tanto para los alumnos como para la profesora. El uso de la plataforma facilita los estudios de los alumnos que necesitan un apoyo estructural; no obstante significa también que los alumnos no asumen la responsabilidad de estructurar sus propios estudios. En total, no se sabe si la estructura del curso tiene un efecto significativo en los resultados de los alumnos. Se sabe que los alumnos con un interés por el curso usan la información de la plataforma y que hay otros alumnos que no. En cierto sentido, el trabajo de la profesora aumenta al darles a los alumnos este servicio, pero a la vez se ahorra tiempo al tener todo el material en un lugar y no tener que estar pendiente de los alumnos descuidados.

Con clases bien preparadas y estructuradas, y con mucho tiempo dedicado a lo mismo, la espontaneidad en la clase desaparece un poco, y aún más al usar recursos digitales. No se quiere perder el tiempo invertido en las preparaciones, tampoco las del ordenador, al cambiar las clases. Al mismo tiempo, la estructura y las preparaciones benefician al aprendizaje en general porque el énfasis está en el propósito de la clase.

A pesar de haberse preparado de manera meticulosa, a veces falla la tecnología y se pierde tiempo. Los alumnos no deben perder la oportunidad de practicar la lengua en clase por los fallos de la tecnología o por emplear tiempo en clase en cosas que evidentemente no mejoran el aprendizaje de la lengua. Con un tiempo limitado para alcanzar las metas del curso, no hay tiempo para el fracaso. A pesar de que la profesora tiene mucha experiencia en el uso del ordenador en clase, dedica mucho tiempo a estos asuntos. Poco a poco, los alumnos del grupo experimental se encargan de algunos de los asuntos tecnológicos ellos mismos y reutilizan las preparaciones tecnológicas más de una vez cuando sea posible. A veces los programas que deben ahorrar tiempo no funcionan, igual que como la fotocopiadora no funciona.

Se nota una diferencia en el trabajo de la profesora en clase y fuera de la clase en los dos grupos en cuanto a las evaluaciones de la producción oral. Se usa más tiempo fuera de clase para evaluaciones de material oral entregado por el grupo experimental, mientras que hay más actividad en la clase con el grupo de control para evaluar la producción oral de este grupo. No se sabe en qué medida este trabajo distinto influye en los resultados de los alumnos al final porque las evaluaciones en clase son directas, pero a la vez, la evaluación no es tan profunda. De todas formas, el resultado de la retroalimentación se debe a cómo maneja el alumno la información. No se sabe si la diferencia en el trabajo influye en los resultados, aunque definitivamente afecta la carga de trabajo de la profesora. Haciendo presentaciones orales de manera digital es

una manera de ahorrar tiempo en clase, puesto que todos los alumnos pueden grabar sus presentaciones a la vez, pero se pierde el tiempo fuera de la clase para la profesora.

Se reflexiona sobre el contenido del curso en relación con las actividades realizadas en clase. Los alumnos deben tener tiempo para reflexionar, aprender y practicar todas las destrezas. De vez en cuando, la cantidad de actividades en clase interrumpe el aprendizaje del alumno y hay que moderar el guión de clase. En general, este dilema no tiene nada que ver con el uso del ordenador, sino con los métodos empleados, pero puesto que se usa el ordenador muchas veces para actividades creativas, hay que ser consciente de esto al preparar las clases.

En el diario se discute la posibilidad de trabajar con sólo uno o dos recursos digitales en clase a la vez, un recurso que va bien con los métodos del profesor, que practica una competencia lingüística y que, a la vez, les da una competencia digital.

Se nota una falta de tiempo de clase para que todos los alumnos progresen, sobre todo los alumnos de nivel lingüístico elemental, y también de tiempo para preparar una enseñanza de alta calidad. Como consecuencia, surge la pregunta de a qué deben dedicarse los alumnos en clase y a qué deben dedicarse los profesores durante el tiempo asignado.

5.2.3 Las competencias lingüísticas

La cantidad de material auténtico disponible en la red que se puede usar en la clase de lengua es enorme. Se entiende que la autenticidad de un material puede estimular a algunos alumnos, o sea, puede despertar el interés por la lengua y la cultura y quizás animarles a estudiar.

Con la Internet existe la posibilidad de escuchar y leer español fuera de la clase, pero se necesita evaluar el material auténtico para ver si es un material adecuado para el nivel lingüístico de los alumnos y si el material sirve al propósito de las clases. Además, quizás hay que elaborar un material de apoyo, por ejemplo, producir preguntas de comprensión o listas de palabras. Sobre todo los alumnos con un nivel lingüístico elemental, tienen dificultades para sacar provecho del *input* de un material auténtico de la red. El material auténtico engendra un trabajo extra para el profesor y puede tener el efecto contrario si no tiene un nivel adecuado para el alumno. Lamentablemente, de vez en cuando se excluye el material auténtico de la enseñanza por falta de tiempo para prepararlo.

Para la comprensión lectora no se nota ninguna diferencia entre el uso de un texto impreso o digital, sino que es el método empleado al trabajar con el texto lo que es decisivo. En general, se piensa que la producción es más fácil practicar con el uso de los recursos digitales, o sea, cuando el alumno debe construir algo propio. Practicar la

producción escrita a través de recursos digitales o en contacto con amigos españoles, construir un blog de clase o grabar el habla del alumno, es una manera concreta de practicar la producción con la ayuda del ordenador. No obstante, no es el trabajo con el recurso en sí que influye en los conocimientos, sino que para mejorar la producción escrita hay que dedicarse a la gramática, el vocabulario y expresiones idiomáticas en combinación con la práctica. Además, hay que trabajar activamente con la retroalimentación dada por el profesor.

La rapidez del ordenador como instrumento para escribir es sin duda un motivo para usarlo y para muchos alumnos el uso del ordenador facilita el trabajo con la estructura del texto. Sin embargo, se duda que la redacción de un texto digital sea más eficaz para el aprendizaje, dado que muchas veces se realizan las correcciones rápidamente y muchas veces no hay tiempo para la reflexión. Otra vez, se trata de cómo los alumnos manejan la retroalimentación, no si trabajan de forma digital o no. Lo que el ordenador añade a la producción es el aspecto de tener un público más grande y de variar la enseñanza. Esto puede animar a algunos, pero no anima a todos. Por ejemplo, en el grupo experimental hay alumnos que no quieren publicar en el blog de la clase.

Respecto a la gramática estudiada, el uso de *flipped classroom* funciona para el grupo experimental, puesto que la mayoría de los alumnos cumplen sus deberes en casa, o sea, son alumnos con un interés por el curso. Los alumnos que no se preparan en casa, pierden la oportunidad de preguntar o discutir en clase al trabajar con el fenómeno. Se necesita bastante tiempo para las grabaciones gramaticales, ya que los alumnos no tienen posibilidad de preguntar a la profesora directamente y se deben prever las preguntas. Naturalmente, las grabaciones, una vez hechas, se pueden usar otra vez. Los alumnos del grupo de control con un interés por el curso avanzan con el uso del método empleado para la gramática, a saber, escuchar la presentación gramatical en clase y luego practicar el fenómeno en casa. Es decir, los métodos usados en los grupos funcionan para los alumnos con un interés por el curso de niveles lingüísticos distintos, pero no para los alumnos sin interés porque no siguen la enseñanza preparada.

No se percibe que el trabajo con el recurso en sí, digital o no, influye en el aprendizaje de los conocimientos, sino que es el método empleado en una enseñanza variada lo que tiene efecto. En resumen, el método de enseñanza empleado en combinación con la meta del ejercicio determina el éxito en el aprendizaje, no los recursos, digitales o no. Para ejemplificar, el uso del diccionario digital en comparación con una versión impresa es más directo y más rápido, pero hay que entender cómo funciona un diccionario en los dos casos para que el uso sea útil. Si la intención del uso es buscar la traducción de la palabra para poder entender un texto es preferible que sea rápido para no perder el contenido del texto. En cambio, si la intención es aprender la

palabra a la vez de buscar la traducción, no es la fuente o la rapidez de la traducción que es lo importante.

5.2.4 Resumen de los diarios

No se discute el ordenador como un tema aparte sino que el tema está incluido en la discusión general. Los temas discutidos en los diarios son el interés por el curso, la actitud frente a los estudios, la participación activa en la enseñanza y el nivel lingüístico del alumno. Estos factores se entrelazan. Además, los métodos empleados en clase son más importantes para el aprendizaje que los recursos usados, en este caso el ordenador. Por último, por la falta de tiempo en el trabajo diario del profesor se cuestiona a qué se debe dedicar para que los alumnos se beneficien de su trabajo. Lo mismo se aplica para el tiempo en clase; se debe administrar bien y usar los métodos y las actividades con los cuales los alumnos aprenden mejor.

5.3 Las pruebas lingüísticas

En el cuasi-experimento, el grupo de control consistía en 28 alumnos de los programas de Ciencias Sociales y Humanidades aunque sólo se usarán los resultados de 23 informantes en el estudio.[95] Hasta marzo de 2014, el grupo experimental consistía en 18 alumnos, de los programas de Ciencias Naturales y Economía, de los cuales participaron 17 informantes en el estudio comparativo.[96]

Anteriormente, al describir a los informantes de los dos grupos[97], se concluyó que había diferencias entre los grupos que posiblemente pudieran influir en los resultados del estudio, por ejemplo el interés por el curso, las notas al ser admitidos en el bachillerato y el nivel lingüístico, según las notas del curso Español 3. Por eso, es imposible ver el efecto individual que tiene una variable en los resultados, en este caso el ordenador y, por lo tanto, estas variables son parte del análisis estadístico de las pruebas. En el análisis estadístico se incluyeron los factores de las notas al ser

[95] Un informante no está incluido en el estudio por no haber realizado las pruebas iniciales. Se excluyó a otro informante por la ausencia continua durante el curso, más de un 50% de las clases. Además, se excluyó a otros tres informantes del grupo de control, ya que todavía no habían alcanzado las metas del curso Español 3 y ellos tenían que concentrarse en las metas de este curso.

[96] Un alumno dejó el curso en marzo y como consecuencia no realizó las pruebas posteriores. Por lo tanto, se excluyó al informante del estudio.

[97] Véase el apartado 4.2.

admitidos en el bachillerato y las notas de Español 3.[98] Los otros factores no se analizan en el material cuantitativo por la dificultad de medirlos, sino que forman parte del material cualitativo.[99]

Para analizar los resultados se utiliza un análisis estadístico de regresión[100], es decir, la relación entre una variable dependiente y otra independiente está evaluada. El resultado de este análisis muestra si una variable independiente tiene un efecto estadísticamente significativo en el resultado. En el caso de *missing values*[101] en las pruebas, o sea, cuando un informante no realizó una prueba, se excluye al informante del análisis. Se crearon tablas de a*nalysis-of-variance* y de ellas se sacaron los *p-values* presentados en el texto.

Hubiera sido deseable un número de informantes más grande de lo que ofrece este estudio, puesto que hay un riesgo de que los resultados obtenidos en un grupo de tal tamaño no correspondan a los resultados de un grupo más grande. Hay que interpretar los resultados estadísticos con cierta cautela, pero indican ciertas tendencias.

Los resultados de las pruebas lingüísticas de los grupos estudiados serán presentados comentando tres de las preguntas de investigación: nivel de grupo, de individuo y de competencias lingüísticas.[102] Se concluirá el apartado con una comparación entre los grupos del presente estudio y los grupos de control de otros institutos.

5.3.1 A nivel de grupo

Hay una correlación significativa entre todos los pares de variables estudiados: la comprensión lectora y oral, la producción escrita y oral, y la gramática y el vocabulario. Además, hay una correlación casi perfecta en cuanto a los resultados de las competencias lingüísticas y la prueba en conjunto (entre r=0,85 y 0,92).[103] Esto significa que es posible adjuntar los resultados de las pruebas de las diferentes destrezas a una variable para que la descripción del análisis sea más eficaz, a saber, a 'la prueba

[98] Junto con los resultados de las pruebas lingüísticas, se usan estas para indicar el nivel lingüístico del alumno al iniciar el curso Español 4.

[99] Véase el apartado 5.1 y 5.2.

[100] Todos los análisis estadísticos han sido elaborados en cooperación con Joost van de Weijer de la Universidad de Lund, experto en análisis de estadística, usando un programa llamado "R" (versión 3.0.3, R core team, 2014).

[101] Véase el apéndice 12.

[102] Véase apéndice 16 para una tabla completa de los resultados cuantitativos del estudio.

[103] Véase apéndice 13.

en conjunto'. Se utiliza la prueba en conjunto para presentar los resultados de nivel de grupo.

Los resultados obtenidos del grupo experimental, tanto en las pruebas iniciales como en las posteriores, son significativamente más altos que los del grupo de control, o sea, el grupo experimental empieza el curso con un nivel lingüístico más alto que el grupo de control y termina el curso con un nivel lingüístico más alto también. Para todas las variables, los resultados de la prueba posterior de los dos grupos son estadísticamente significativos más altos que los de la prueba inicial. Esto significa que el avance lingüístico de los alumnos de los dos grupos es causal, es decir, que la participación en el curso ha mejorado sus competencias lingüísticas.

Al analizar la diferencia entre el avance de los dos grupos estudiados, se constata que no hay ninguna diferencia estadísticamente significativa en el resultado de la prueba en conjunto (p=0,15), así que parece que el uso del ordenador en este contexto no ha tenido un efecto en el avance de las destrezas lingüísticas.

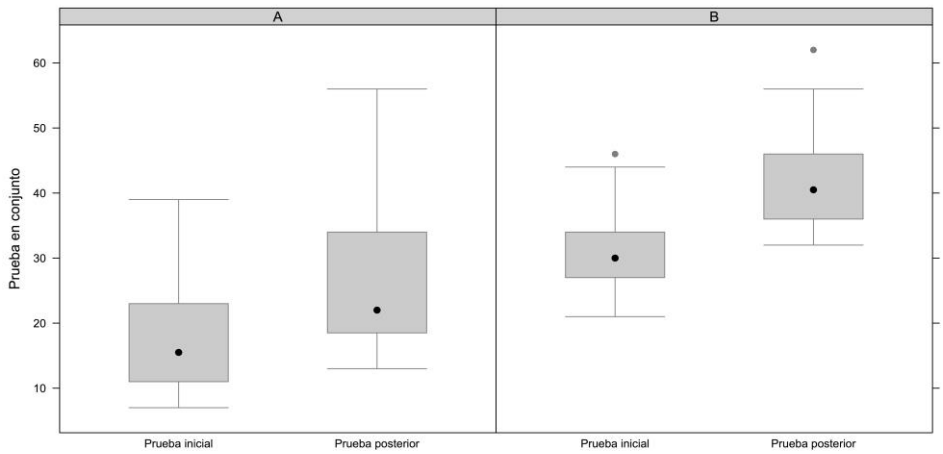
Tabla 5.1.
Promedio de los resultados de la prueba en conjunto y el avance lingüístico (máximo 74)

Grupo	Prueba en conjunto	Resultado y avance (promedio)
A	Prueba inicial	18,36
A	Prueba posterior	27,26
A	Avance	8,9
B	Prueba inicial	30,65
B	Prueba posterior	42,50
B	Avance	11,85
	Puntos máximos	74

En la prueba en conjunto, se muestra una gran variedad en cuanto a los resultados individuales dentro de los grupos, y también hay una gran diferencia entre los dos grupos. En el diagrama 5.1, se muestran las diferencias de resultados de las pruebas iniciales y posteriores de los dos grupos estudiados, indicando tanto el peor resultado como el mejor, igual que las diferencias entre los dos grupos estudiados. La caja en el diagrama indica dónde se hallan los resultados de la mitad del grupo y también el punto indica la mediana del grupo de la prueba.

Se constata que el grupo de control es más heterogéneo que el otro, ya que los informantes del grupo muestran resultados entre 7 y 39 en la prueba inicial, mientras que los informantes del grupo experimental muestran resultados entre 21 y 46. En la prueba posterior las cifras son entre 13 y 56 en el grupo de control, y entre 32 y 62 en el grupo experimental.

Diagrama 5.1.
Diagrama de caja de la prueba inicial y posterior en conjunto (máximo 74 puntos).



En total, en el contexto de este estudio no hay ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos en cuanto al avance lingüístico (p=0,15). Se constata que el grupo experimental tiene un nivel lingüístico más alto que el grupo de control tanto al iniciar el estudio como al finalizar el mismo y que hay una gran dispersión de resultados en el grupo de control.

5.3.2 A nivel de individuo

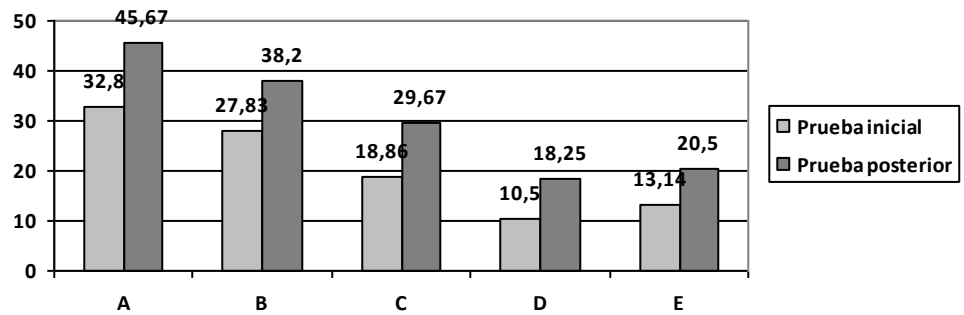
Como consecuencia del número bajo de informantes del presente estudio, no ha sido posible realizar un análisis del nivel de individuo en conexión con el grupo, o sea, lo que se dice sobre los individuos aquí es válido para todos los informantes independientemente del grupo.

Al analizar los factores que junto con el uso del ordenador pueden influir en los resultados de las diferentes competencias lingüísticas, se observa que hay una correlación estadísticamente significativa entre las notas del curso Español 3 y los resultados obtenidos en todas las sub-pruebas. En otras palabras, los alumnos con las

notas más altas en el curso Español 3 también tienen los resultados más altos en tanto las pruebas iniciales como las pruebas posteriores de los conocimientos diferentes, lo que indica que los resultados de las pruebas lingüísticas del estudio corresponden con las notas de los cursos 3.

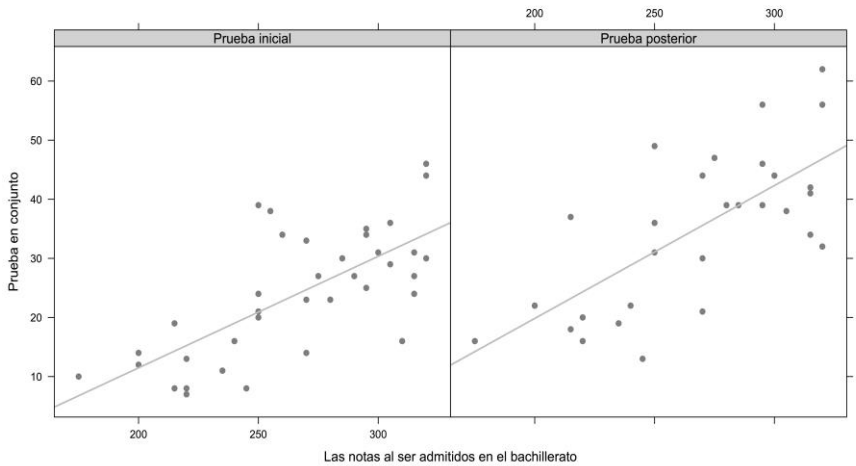
Como en el caso del análisis de nivel de grupo, se realiza aquí el análisis partiendo de los resultados de la prueba en conjunto. En lo que se refiere al avance lingüístico en la prueba en conjunto, no se observa ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos que tienen las notas más altas del curso Español 3 y el progreso lingüístico durante el curso en la prueba en conjunto (p=0,06) comparado con los que tienen notas bajas en los dos grupos, pero es una diferencia estadística de menor efecto.

Diagrama 5.2. Resultado medio del resultado de la prueba en conjunto inicial y posterior en relación con la nota obtenida en el curso Español 3 (resultado máximo 74).



No obstante, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre el avance medio en los resultados de la prueba en conjunto de los alumnos que tienen las notas altas al ser admitidos en el bachillerato y los que tienen notas bajas (p=0,02), lo cual indica que los alumnos en los dos grupos con las notas altas de la ESO progresan más. Esto se muestra en el diagrama siguiente donde los puntos a la derecha del primer cuadro, los cuales indican los resultados de la prueba inicial de los alumnos con las notas más altas al ser admitidos en el bachillerato, se mueven hacia arriba en el segundo cuadro, lo que indica que mejoran sus resultados más que los alumnos con las notas bajas, indicado por los puntos que están a la izquierda. Se ilustra el avance con las líneas.

Diagrama 5.3.
La correlación entre las notas al ser admitidos en el bachillerato y los resultados de la prueba en conjunto de las pruebas iniciales y posteriores.



En otras palabras, en el presente estudio se muestra que hay una pequeña tendencia de que los alumnos que tienen un nivel lingüístico más alto al iniciar el estudio y las notas altas al ser admitidos en el bachillerato progresan más en las pruebas que los alumnos que tienen las notas más bajas. Esto vale para los dos grupos.

5.3.3 A nivel de competencias lingüísticas

Los dos grupos estudiados avanzan de manera estadísticamente significativa en todas las competencias lingüísticas ($p<0{,}0001$). En los apartados siguientes presentaremos el avance de las competencias usando el resultado de las distintas pruebas de las competencias lingüísticas.

El avance en la comprensión y la producción oral

El grupo experimental avanza algo más en comparación con el grupo de control en cuanto a la comprensión y la producción oral, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa: la comprensión oral ($p=0{,}33$) y la producción oral ($p=0{,}86$).

Tabla 5.2.
Promedio de los resultados de las pruebas de comprensión y producción oral.

Grupo	Pruebas	Comprensión oral (16)	Producción oral (9)
A	Prueba inicial	3,96	3,36
A	Prueba posterior	6,13	3,85
A	Avance	2,17	0,49
B	Prueba inicial	6,88	4,94
B	Prueba posterior	9,88	5,93
B	Avance	3	0,99

El avance en la comprensión lectora[104]

Se deduce que no hay ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el avance de los dos grupos en cuanto a la comprensión lectora (p=0,53). No obstante, la comprensión lectora es la única competencia en la cual los informantes del grupo de control muestran un avance más grande que el grupo experimental.

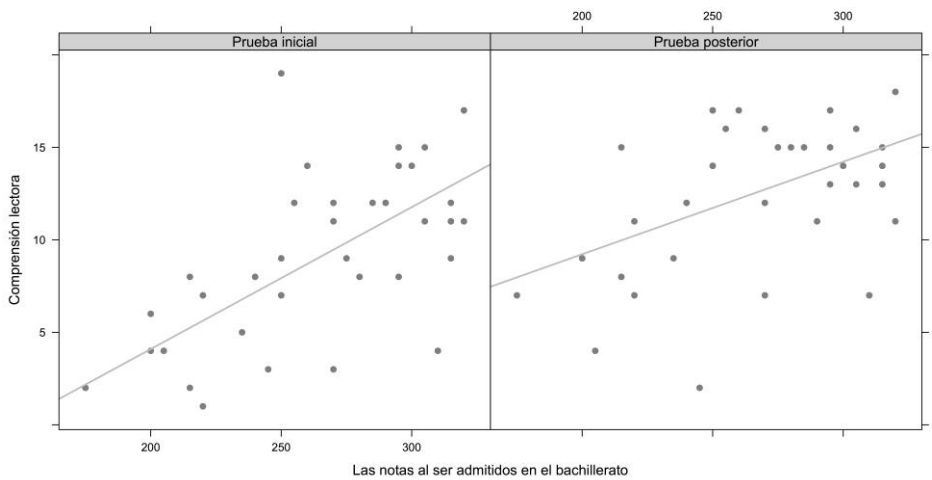
Tabla 5.3.
Promedio de los resultados de la prueba de comprensión lectora.

Grupo	Pruebas	Comprensión lectora (21)
A	Prueba inicial	6,91
A	Prueba posterior	10,45
A	Avance	3,54
B	Prueba inicial	11,88
B	Prueba posterior	14,88
B	Avance	3

[104] Véase apéndice 14.

Además, se observa una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos que tienen las notas altas y bajas al ser admitidos en el bachillerato y el avance de la destreza (p=0,00). La comprensión lectora se distingue de los resultados de la prueba en conjunto en un aspecto. En la prueba en conjunto, los alumnos que tienen las notas más altas al ser admitidos en el bachillerato tienen mejores resultados que los que tienen las notas más bajas y además, avanzan más[105], mientras que en la comprensión lectora las notas al ser admitidos en el bachillerato pierden su importancia durante el curso. La diferencia entre los resultados de la comprensión lectora entre los alumnos que tienen las notas altas al ser admitidos en el bachillerato y los que tienen notas bajas, disminuye durante el año. En el diagrama de abajo se distingue que los puntos a la derecha del primer cuadro, los cuales indican los resultados de los alumnos con las notas más altas al ser admitidos en el bachillerato, no avanzan tanto como aquellos otros con las notas bajas, ilustrados por los puntos a la izquierda. Las líneas ilustran el avance.

Diagrama 5.4.
La correlación entre las notas al ser admitidos en el bachillerato y los resultados totales de la prueba de comprensión lectora en las pruebas iniciales y posteriores.



El avance en la producción escrita

Al comparar el progreso de los resultados de la producción escrita de los grupos estudiados se observa una diferencia del progreso lingüístico estadísticamente significativa (p=0,02), a favor del grupo experimental.

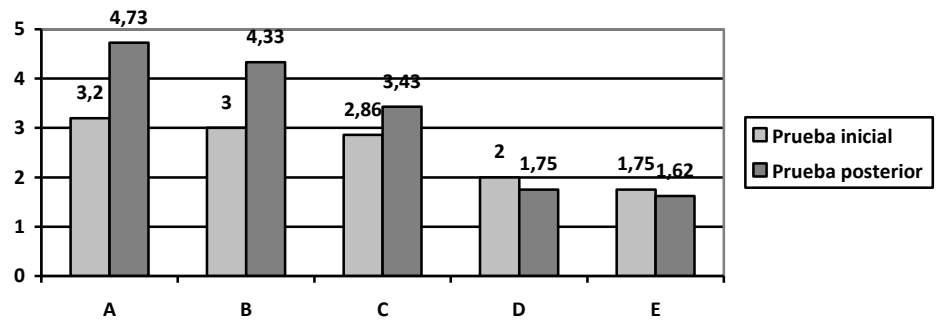
[105] Véase Apartado 5.3.2.

Tabla 5.4.
Promedio de los resultados de la prueba de producción escrita.

Grupo	Pruebas	Producción escrita (9)
A	Prueba inicial	2,30
A	Prueba posterior	2,83
A	Avance	0,53
B	Prueba inicial	3,24
B	Prueba posterior	4,47
B	Avance	1,23

Al mismo tiempo, hay una diferencia estadísticamente significativa entre los alumnos que tienen las notas bajas y notas altas del curso 3 (p=0,00). En el diagrama 5.5, se ilustra el avance de los alumnos que tienen las notas altas y bajas en el curso Español 3.

Diagrama 5.5.
Resultado medio del resultado de la producción escrita de las pruebas iniciales y posteriores en relación con la nota obtenida en el curso Español 3 (resultado máximo 9).



En el contexto estudiado, existe la posibilidad de una relación positiva ante el uso frecuente del ordenador y la mejora de producción escrita, aunque también pueden haber influido otros factores, como el del nivel lingüístico alto.

El avance en la gramática y el vocabulario

Semejante a la producción escrita, la diferencia entre el avance de los grupos estudiados en cuanto a la gramática y el vocabulario es estadísticamente significativa (p= 0,02).

Tabla 5.5.
Promedio de los resultados de la prueba de la gramática y el vocabulario.

Grupo	Pruebas	Gramática y vocabulario (19)
A	Prueba inicial	1,48
A	Prueba posterior	3,17
A	Avance	1,69
B	Prueba inicial	3,71
B	Prueba posterior	7,18
B	Avance	3,47

Se concluye que en el presente estudio se observa una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos estudiados a propósito del aprendizaje de la gramática y el vocabulario.

5.3.4 Comparación con otros colegios

Para concluir el apartado de las pruebas lingüísticas, se compararán los resultados de 6 grupos de control con los de los dos grupos del presente estudio. La comparación entre estos ocho grupos[106] se realiza sobre todo para ver si los dos grupos del presente estudio se diferencian de alguna forma extraordinaria comparándolos con una población más grande.[107]

Los informantes de los grupos de control de los otros cuatro institutos son 142 en total y estudian en 6 grupos diferentes. Igual que los dos grupos del presente estudio,

[106] Los grupos, en la presentación, son los grupos de control y experimental del presente estudio (A y B) y los grupos de control: C1, C2, D, E, F1 y F2. Estos últimos grupos de control son de cuatro institutos (C, D, E y F). En dos de los institutos hay más de un grupo (1 y 2).

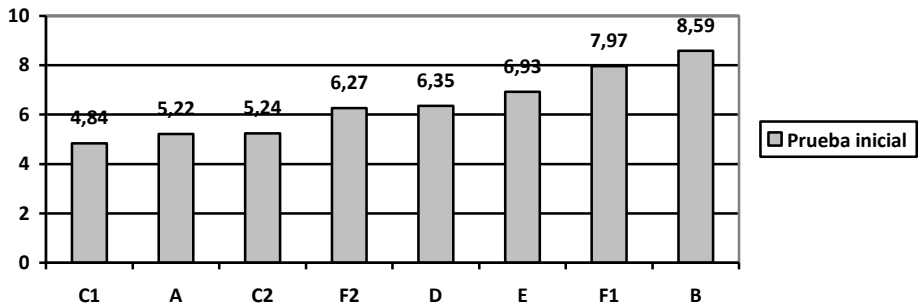
[107] Véase el apartado 4.2 para más información sobre los grupos de control extra.

estudian en el segundo año en los programas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Economía. Todos los grupos tienen acceso a un ordenador propio, pero el uso del mismo depende mucho de la enseñanza realizada en clase (Ponnert 2014).

La prueba común[108]

En la prueba común se concluye que el grupo de control está entre los tres grupos con los resultados más modestos, junto con los grupos de control C1 y C2, y que el grupo experimental muestra los mejores resultados de todos los grupos al iniciar el año escolar junto con los grupos de control E y F1.

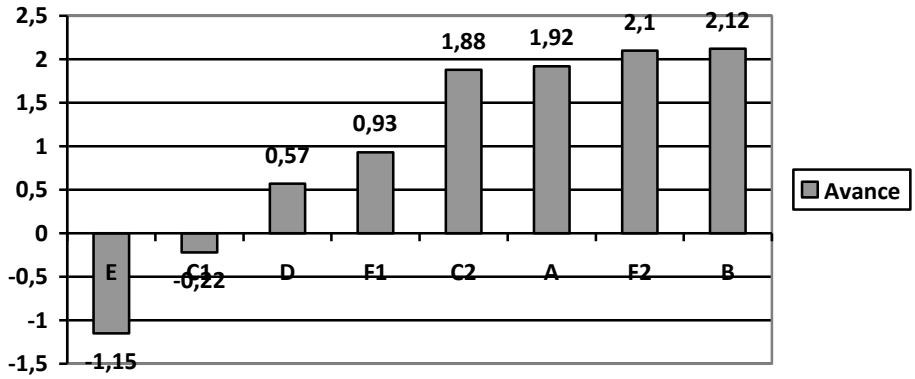
Diagrama 5.6.
Los resultados de la prueba común inicial en comparación con los otros grupos de control (máximo 18 puntos).



El avance lingüístico durante el año escolar, mostrado en la prueba común, de los dos grupos del presente estudio, está entre los tres mejores de los ocho grupos, ilustrado en el diagrama siguiente.

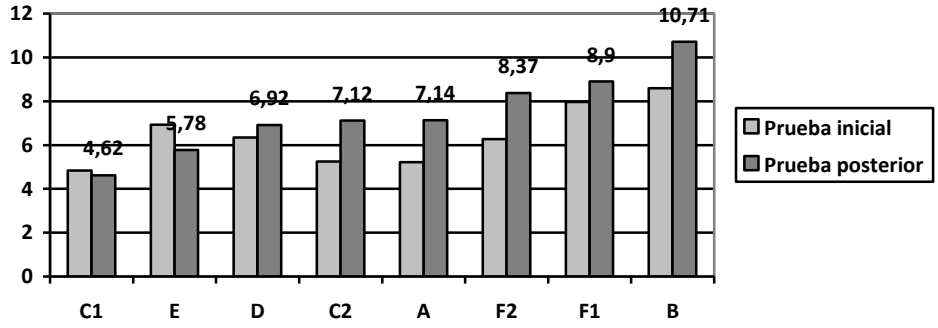
[108] La prueba común consiste en la comprensión lectora I y la producción escrita. Véase el apéndice 15 para más tablas sobre las sub-pruebas.

Diagrama 5.7.
El avance lingüístico entre la prueba inicial y posterior de la prueba común de los ocho grupos (en puntos).



Al final, este avance resulta en que el grupo experimental mantiene la posición más alta en los resultados y que el grupo de control avanza 3 posiciones, hasta el cuarto puesto, tal y como se demuestra en el diagrama 5.8. El grupo de control C2, comparable con el grupo de control A, progresa de manera similar, mientras que el grupo de control C1 no avanza. El grupo de control comparable con el grupo experimental, el grupo de control F1, no avanza tanto pero mantiene sus buenos resultados.

Diagrama 5.8.
Los resultados de la prueba común de los ocho grupos (máximo 18 puntos). Centrado en la prueba posterior.



Se ve que el grupo experimental avanza mucho en las dos competencias, pero sobre todo en la producción.[109] El grupo de control muestra un gran avance en la comprensión lectora[110], el mejor de los 8 grupos, pero un poco menos en la producción escrita. El nivel inicial de los dos grupos es comparable a otros grupos, aunque el grupo experimental entra en el estudio con el nivel más alto de todos. En resumen, se concluye que los dos grupos de este estudio (A y B) pertenecen a los cuatro grupos que se destacan por avanzar más en la prueba común.

Analizando los resultados de la prueba común realizada por los 8 grupos en combinación con las notas al ser admitidos en el bachillerato y las notas del curso Español 3, se observa una tendencia a que los grupos con promedios altos, en general también obtienen promedios altos en la prueba posterior y también en la nota de Español 4, igual que los grupos con promedios bajos mantienen su posición. En la tabla 5.6, se presenta a los grupos con el promedio más bajo más arriba en la tabla y los grupos con el promedio más alto, más abajo. Sólo en los resultados de las pruebas iniciales y posteriores, de algunos grupos, se observan resultados que van en contra de la tendencia.

[109] Véase el apéndice 15, diagrama A15.4, A15.5 y A15.6.

[110] Véase apéndice 15, diagrama A15.1, A15.2 y A15.3.

Tabla 5.6.
El orden de los 8 grupos basado en el promedio. Los promedios bajos más arriba en la tabla.

Las notas al ser adm. en el bach	Notas Español 3	Prueba inicial	Prueba posterior	Notas Español 4
C1	C1	C1	C1	E
A	E	A	E	A
E	A	C2	D	C1
C2	D	F2	A	D
F2	F2	D	C2	C2
D	C2	E	F2	F2
F1	F1	F1	F1	F1
B	B	B	B	B

5.3.5 Resumen de los resultados de las pruebas lingüísticas

Al iniciar el estudio, los dos grupos del presente estudio muestran diferencias en las notas al ser admitidos en el bachillerato y el nivel lingüístico, mostrado tanto en las notas del curso 3 como en los resultados de las pruebas del estudio. Los dos grupos avanzan de manera estadísticamente significativa al participar en el curso Español 4. Se constata que el grupo experimental avanza más que el grupo de control en todas las competencias lingüísticas menos la comprensión lectora, aunque la diferencia no es estadísticamente significativa.

En el contexto del presente estudio no se observa ningún efecto en el uso del ordenador en lo que se refiere al avance lingüístico general demostrado en la prueba en conjunto. Sin embargo, el análisis estadístico muestra que el nivel lingüístico, medido a través de las notas del curso Español 3, tiene un menor efecto estadístico en el avance lingüístico y que hay una correlación entre las notas al ser admitidos en el bachillerato y el avance lingüístico.

Hay una correlación estadísticamente significativa entre el nivel lingüístico medida por las notas del curso Español 3 y el avance en cuanto a la producción escrita. Además, en el contexto de este estudio se observa una diferencia estadísticamente

significativa en el avance de la producción escrita y en la competencia de la gramática y el vocabulario entre el grupo de control y el experimental.

Además, hay que destacar el progreso de la comprensión lectora del grupo de control, aunque no hay una diferencia estadísticamente significativa entre el avance de los dos grupos. El grupo de control tiene el mejor avance de todos los grupos, también si se incluyen a los otros grupos de control de otros institutos.

Se concluye de la comparación con los otros grupos de control que los grupos del presente estudio avanzan de manera similar a los grupos de control de un nivel lingüístico similar y que también para estos grupos parece haber una correlación entre las notas al ser admitidos en el bachillerato, las notas del curso Español 3 y los resultados de las pruebas lingüísticas.

6. Discusión

Finalmente, se analizarán y discutirán los resultados cualitativos y cuantitativos en conjunto. En la discusión, partiremos de las preguntas de investigación para, de esta manera, poner a prueba la hipótesis. Se discute la última pregunta de investigación en conjunto con las otras tres preguntas.

6.1 A nivel de grupo

Hay que subrayar que aunque se ha pretendido reducir al mínimo los factores que influían en los dos grupos del estudio, se destacan características que les diferencian a los grupos el uno del otro. Se observan diferencias en las notas al ser admitidos en el bachillerato, en el interés por el curso y en el nivel lingüístico medido tanto en las notas del curso Español 3 como en los resultados de la prueba inicial.

Los dos grupos progresan lingüísticamente de manera estadísticamente significativa, siendo el avance un poco mayor en el grupo experimental; no obstante, la diferencia en el progreso entre los grupos no es estadísticamente significativa. El presente estudio muestra que el uso frecuente del ordenador no significa que los alumnos avancen más ni menos que con un uso limitado, sino que parece que los dos grupos avanzan de manera similar, lo cual indica que hay otros factores que influyen en el progreso lingüístico.

Se ha comentado que hay investigadores que han propuesto que el profesor y los métodos usados por el mismo son decisivos para el efecto positivo de las TIC (Penuel 2006; Cox & Marshall 2007; Valiente 2010; Håkansson & Sundberg 2012). El experimento da un avance similar en los dos grupos estudiados y también en comparación con muchos de los otros grupos de control de los otros institutos, y de eso se concluye que el profesor y sus métodos de enseñanza son un factor que incide en todo tipo de enseñanza, con o sin el uso de las TIC.

Hay que reflexionar sobre la manera de usar el ordenador en el estudio al discutir los resultados. El punto de partida de la enseñanza de la profesora en el estudio ha sido claro desde el inicio. La enseñanza tiene un enfoque comunicativo, lo cual influye en los métodos y las actividades usados en clase. El ordenador es un instrumento que se

usa para reforzar los métodos y las actividades elegidos. El estudio muestra una variedad de usos para practicar todas las destrezas. El presente estudio no es un estudio de métodos de enseñanza y, por lo tanto, se emplean los mismos métodos y actividades en los dos grupos. ¿Se podría criticar el estudio por solamente añadir el ordenador a una enseñanza tradicional ya existente, por no reformar la enseñanza y así explicar la falta de resultados más diferenciados? Al contrario, se considera que la profesora no es una profesora tradicional en este aspecto, sino que enseña de diferentes maneras, también usando métodos constructivistas, una enseñanza desarrollada durante muchos años.

En el contexto de este estudio, consta que el ordenador no ha tenido un papel decisivo para el avance lingüístico general a nivel de grupo, no obstante se observa que hay una correlación menor significativa entre el nivel lingüístico, medido a través de las notas del curso Español 3, y también una correlación estadísticamente significativa entre las notas al ser admitidos en el bachillerato y el avance lingüístico durante el curso. Esta misma correlación se muestra al analizar los resultados de la prueba común realizada por los 8 grupos en total. Los grupos con promedios altos al ser admitidos en el bachillerato, en la nota de Español 3 y en el resultado de la prueba inicial, mantienen sus promedios altos en la prueba posterior y en la nota del curso Español 4, igual que los grupos con promedios bajos mantienen su posición. En otras palabras, esto indica que los alumnos que ya tienen un nivel alto, avanzan más que los alumnos con un nivel elemental, lo cual es un ejemplo del 'efecto Mateo'.

En vista a los resultados de la prueba en conjunto y al hecho de que no hay ninguna diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos a propósito del progreso, es posible que el avance del grupo de control realmente sea mejor que el del grupo experimental, ya que partieron de un nivel más bajo. Sin embargo, el progreso del grupo experimental es un poco más grande que el del grupo de control, aunque no significativamente y de esta manera los resultados se compensan.

¿Hubiera avanzado más el grupo de control que el grupo experimental si hubiera partido del mismo nivel lingüístico? El grupo de control avanza un poco menos que el grupo experimental, aunque es un grupo heterogéneo en cuanto al nivel lingüístico y al interés por el curso, por ejemplo. También se puede discutir si el grupo de control hubiera podido avanzar más con la ayuda de un uso frecuente del ordenador. Es posible pensar que los alumnos con poco interés por el curso pudieran haber sido motivados por un uso frecuente del ordenador y, de esta manera, hubieran podido avanzar más lingüísticamente, aunque no hay nada que apoye esta suposición en los diarios y las encuestas. Además, los alumnos de los dos grupos declaran que están contentos con el uso actual del ordenador en el curso, con algunas excepciones individuales.

De la misma manera, hay que preguntarse si el grupo experimental hubiera podido avanzar aún más con un uso limitado del ordenador, o sea, que el uso del ordenador

les impide avanzar más de lo que realmente avanzan. El grupo tiene un interés por los estudios en general y un nivel lingüístico alto. ¿Cómo es posible que un grupo con estas condiciones no progrese más comparado con el grupo de control? Sin embargo, se observa que al comparar los resultados de los dos grupos del presente estudio con los otros grupos de control de otros institutos, los grupos de este estudio avanzan de manera comparable con otros grupos de control con un nivel lingüístico similar.

6.2 A nivel de individuo

Los resultados cuantitativos del presente estudio indican una tendencia a que son los alumnos con las competencias lingüísticas iniciales más altas los que avanzan más en sus competencias lingüísticas generales independientemente de un uso frecuente o limitado del ordenador. También hay una correlación significativa entre las notas de ser admitidos en el bachillerato y el avance de las destrezas lingüísticas generales en los dos grupos. En total, los que ya tienen un nivel lingüístico alto, aprenderán más que los que tienen un nivel lingüístico elemental.

Hay que poner en cuestión el porqué los alumnos de un nivel lingüístico bajo no avanzan más en el curso actual. Los diarios de la profesora revelan que hay alumnos con niveles lingüísticos elementales que progresan, ya que tienen un interés por los estudios, igual que hay alumnos con niveles lingüísticos altos con un interés bajo que no progresan tanto. Es posible que la falta de conocimientos de la lengua combinada con un interés bajo por los estudios sea una razón, no el nivel lingüístico en sí. La pregunta es cuál es la determinante.

Los esfuerzos de la profesora en el estudio de animar a los alumnos sin un interés inicial por el curso no tienen efecto para motivarles a estudiar, sino que el factor determinante para algunos fueron las notas, o sea, una motivación extrínseca. En general, el absentismo se muestra sobre todo entre los alumnos con poco interés por el curso. Estos alumnos pierden la posibilidad de avanzar, ya que la clase no se repite para ellos. Tampoco hay que olvidar que la mayoría de los alumnos de los dos grupos tiene un interés por el curso y estudian de manera continuada, algo visto en las encuestas, y parece que la actitud individual tiene influencia en el avance lingüístico, igual que el nivel lingüístico del alumno.

¿Es posible que el ordenador tenga un efecto motivador para que el alumno aumente su interés por la materia y que el alumno empiece a estudiar y, de esta manera, progrese en sus conocimientos de la lengua? Aunque mucha investigación realizada comenta el aumento de la motivación por parte de los alumnos al usar el ordenador (Harrison et al. 2002; Becta 2006; Hallerström & Tallvid 2008; Lei & Zhao 2008; Tallvid & Hallerström 2009; Tallvid 2010; Hylén 2013b; Fleischer 2013), hay que

discutir si es un aumento de la motivación por la materia o por el ordenador (Fleischer 2013). Además hay que preguntarse cuánto tiempo el ordenador tendrá este posible efecto motivador cuando los alumnos tienen acceso a un ordenador desde los primeros años de la escuela. El efecto motivador inicial que posiblemente conlleva el ordenador se pierde probablemente. En el material cualitativo se observa que el uso del ordenador en el aprendizaje atrae a unos pero no a otros.

Tanto la profesora como los alumnos del estudio hablan del factor de la distracción del ordenador. Es un problema grave para los alumnos con poco interés por el curso. La distracción del ordenador es también una de las advertencias del gran estudio de los proyectos 'uno a uno' en Suecia (Grönlund 2014). No es difícil entender el resultado de la combinación de distracciones y conocimientos bajos. No obstante, hay que destacar que los factores de distracción siempre han existido, no han aparecido con la introducción de las TIC. Sin embargo, con el ordenador estamos ofreciéndoles a los alumnos una distracción enormemente atractiva, lo cual significa que los profesores deben ser muy conscientes de por qué, cómo y cuánto usar el ordenador para que no se distraigan los alumnos, algo también confirmado por Grönlund et al. (2011) en el informe sobre los proyectos 'uno a uno'. Hay que preguntarse si los alumnos con poco interés y con competencias lingüísticas bajas hubieran avanzado más, no teniendo la distracción del ordenador. Lamentablemente, la respuesta no se muestra en el presente estudio.

6.3 A nivel de conocimientos

En dos casos hay una diferencia estadísticamente significativa entre el avance de los dos grupos: en la producción escrita y la gramática y el vocabulario. En el contexto de este estudio, tanto el uso del ordenador como nivel lingüístico influyen en la diferencia entre los resultados de la producción escrita, pero no se sabe hasta qué grado influye un factor individual. Sin embargo, hay que utilizar los resultados con cautela ya que la evaluación y corrección de la producción escrita, aparte de evaluar la competencia comunicativa en general, también evaluaba el nivel gramatical del texto.

Es posible que el uso del ordenador para practicar la producción escrita sea especialmente eficaz ya que se puede estructurar un texto mejor y se puede corregir el texto más fácilmente. Esta efectividad puede mejorar la posibilidad de escribir y de procesar más un texto. Sin embargo, no se observa nada que aporta esto en los diarios. Los alumnos de los dos grupos prefieren escribir usando el ordenador porque es una manera más fácil y eficaz de trabajar con un texto. Hay que preguntarse si el hecho de que el grupo experimental que publicaron sus textos en un blog o mandaron sus textos a sus compañeros en España a través del proyecto de *ETwinning* ha tenido otra dimensión al escribir y puede ser que haya una voluntad extra de tener un texto de

nivel elevado puesto que hay más gente que lo leerá. No obstante, sólo un alumno mencionó este aspecto en la pregunta abierta de la post-encuesta y tampoco se nota este aspecto en los apuntes de la profesora.

En cuanto a la diferencia entre el progreso de los grupos de la gramática y el vocabulario, a favor del grupo experimental, hay que preguntarse cómo la diferencia entre los métodos empleados en clase ha influido en los resultados. Como es imposible saber hasta qué grado el método ha influido en los resultados, es imposible sacar conclusiones de los resultados, aunque se supone que un alumno que sigue el curso de manera consecuente tiene mejor posibilidad de conseguir buenos resultados que un alumno sin interés por el curso. Es posible que un interés por el curso en combinación con un nivel lingüístico alto haya influenciado en los resultados más que el método. Además, es probable que los alumnos con un interés por el curso hubieran avanzado de manera similar usando el mismo método que el grupo de control.

La comprensión lectora es la única destreza en la cual el grupo de control progresa más que el grupo experimental, aunque no es una diferencia estadísticamente significativa. Se podría explicar la diferencia en progreso con el hecho de que es más fácil mejorar una competencia desde un punto de partida más bajo, o sea que los alumnos del grupo de control progresan más que el otro grupo simplemente porque es más fácil progresar desde un nivel bajo. Sin embargo, los alumnos del grupo de control no avanzan de manera igual en las otras competencias estudiadas aunque parten de un nivel lingüístico más bajo en todas las competencias. Además, comparando con el avance de los otros grupos de control de otros institutos, se observa que el grupo de control avanza más que todos los grupos en esta destreza, también más que los grupos con un punto de partida lingüístico similar y, por ende, no queda claro la causa de la diferencia de avance entre los dos grupos. En el caso de la comprensión lectora, el 'efecto Mateo' no es pertinente.

Para los resultados de la comprensión lectora es probable que haya otro factor que influye, no visto en los resultados cuantitativos. En los diarios, los alumnos de los dos grupos, en general, dicen que prefieren practicar la comprensión lectora con textos impresos, aunque al grupo experimental le gusta el acceso constante del libro de texto digital. Los métodos y las actividades del curso al practicar la comprensión lectora han sido idénticos, pero es posible que los métodos usados sean favorables para los alumnos con un nivel lingüístico elemental. Además, es posible que la forma digital de un texto les moleste a los alumnos al practicar la comprensión lectora, quizás por falta de experiencia y que esto les impide avanzar tanto como hubiera sido posible.

6.4 La hipótesis

La hipótesis probada en la presente investigación es la siguiente:

> En una enseñanza variada con un enfoque comunicativo, el uso del ordenador no es un factor decisivo en el aprendizaje de las competencias lingüísticas.

En la hipótesis se usa el concepto 'decisivo' y se interpreta como una diferencia estadísticamente significativa entre los resultados. En este estudio se ha confirmado la hipótesis de que el uso del ordenador no es un factor decisivo para el aprendizaje de las competencias lingüísticas, sino que hay otros factores que probablemente influyen más en los resultados, por ejemplo el nivel lingüístico del alumno. Sin embargo, en el presente estudio, se observa la tendencia que la producción escrita se beneficia de un uso frecuente del ordenador.

Los resultados también demuestran que para un alumno con un nivel lingüístico alto en combinación con un interés alto, no es decisivo el uso del ordenador para un progreso lingüístico. La importancia del nivel lingüístico del alumno también se comprueba en los resultados de la prueba común realizada por 8 grupos en total. Los alumnos con un bajo interés por el curso en combinación con un nivel lingüístico bajo, tienen dificultades para aprovechar la enseñanza y, por ende, se distraen fácilmente.

Los resultados del presente estudio confirman los resultados de otros investigadores, que sostienen que el efecto positivo del ordenador visto en los resultados no es un efecto del ordenador en sí, sino que es un efecto de los métodos de enseñanza y un buen profesor (Condie & Munro 2007, Svensson 2008, Granath & Estling Vannestål 2008, Håkansson & Sundberg 2012). En la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en un ambiente escolar sueco se ofrecen métodos y actividades variados. En el estudio se usa el ordenador como un recurso que refuerza la enseñanza de la profesora que se halla dentro del paradigma comunicativo. Es posible que la falta de resultados positivos del uso del ordenador sea por no emplear más métodos constructivistas en la enseñanza. Los métodos empleados se basan en la pedagogía en boga y los métodos no deben ajustarse al ordenador, sino al contrario. Si es necesario que se ajusten los métodos de enseñanza para que el efecto del ordenador sea notable, sin que la teoría pedagógica lo apoye, el proyecto 'uno a uno' ha perdido su propósito inicial de ser un proyecto pedagógico y hay que preguntarse quién tiene el interés en ese proyecto tecnológico.

En el currículo nacional se presenta como un objetivo la destreza digital; lo quiera o no, el profesor tiene que intentar alcanzar esta meta. Sin embargo, hay que reflexionar sobre si obtener competencias digitales a través de todas las materias es la manera más eficaz o si algunas materias podrían dedicarse a las competencias digitales con más

facilidad que otras. También, debe preguntarse qué es lo que debe digitalizar: la escuela, la enseñanza o el aprendizaje. Obviamente hay grandes ventajas en digitalizar la administración y en gran medida ya está hecho. Una enseñanza digitalizada depende completamente del profesor y sus métodos. El aprendizaje digitalizado parece una contradicción ya que el aprendizaje es un proceso cognitivo del individuo, en contacto con su entorno; no puede ser un proceso digital, aunque, por supuesto, puede iniciarse con un estímulo digital.

7. Conclusión

Se comprueba en el presente estudio, realizado en un contexto escolar con una enseñanza que tiene un enfoque comunicativo basada en métodos variados, la hipótesis de que el uso del ordenador no es decisivo para el avance en las competencias lingüísticas en general, ni positiva ni negativamente, pero también que es posible que el ordenador, en combinación con un nivel lingüístico alto, tenga un efecto positivo en el avance de la producción escrita. Además, en el análisis hay indicaciones de que los conocimientos previos del alumno y sus esfuerzos por aprender tienen un impacto fuerte en el aprendizaje.

Por consiguiente, es sumamente importante que los profesores usen el tiempo asignado de manera eficaz para el avance lingüístico del alumno. El uso del ordenador para darles a los alumnos una competencia digital debe apoyar la pedagogía y reforzar los métodos usados en clase por motivos didácticos. Además, se debe ayudar a los alumnos con un nivel lingüístico elemental lo antes posible y no dejarles pasar por el sistema sin ayudarles, ya que un nivel lingüístico bajo en combinación con un curso demasiado elevado puede crear un desinterés por el curso que se muestra en una actitud indiferente frente a los estudios, un absentismo y una distracción por parte del alumno.

7.1 Propuestas de futuros estudios

Puesto que el presente estudio es de tamaño limitado, se debe realizar más investigación sobre el efecto del ordenador en más clases de lenguas, igual que en otras materias. También, surgen preguntas que el presente estudio no logra responder:

- No queda claro la diferencia del avance de la comprensión lectora de los dos grupos del estudio y, por ende, se debería investigar.
- En vista al resultado de la gramática y el vocabulario de este estudio, se propone que se estudie más el concepto de *flipped classroom* en la enseñanza de LE, puesto que puede ser un método para afrontar una parte difícil del curso. Se debe investigar en clases con alumnos de niveles variados y con mucho y poco interés por el curso.

- Para explicar mejor el efecto del ordenador en los resultados de la producción escrita, se debería realizar más estudios sobre esta destreza en combinación con el uso del ordenador.

Bibliografía

Amaral, Luiz A. & Meurer, Detmar (2011). "On using intelligent computer-assisted language learning in real-life foreign language teaching and learning" en *ReCALL* 23 (1), 4-24.

Balanskat, Anja & Blamire, Roger & Kefala, Stella (2006). *The ICT impact report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Brussels: European Schoolnet.

Becta (2006). *The Becta review: evidence on the progress of ICT in education* [en línea]. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/1427/1/becta_2006_bectareview_report.pdf [2014-08-28]

Bordallo Huidobro, Eliezer (1995). *Una mujer en apuros*. Centro Virtual Cervantes [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/intermedio/lectura_07/ [2014-08-26]

Cohen, Louis & Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education*. Milton Park, Abingdon, Oxon, [England]: Routledge.

Condie, Rae & Munro, Bob (2007). *The impact of ICT in schools, a landscape review*. Becta Research. Quality in Education Centre, University of Strathclyde [en línea]. Disponible en: http://dera.ioe.ac.uk/1627/1/becta_2007_landscapeimpactreview_report.pdf [2014-02-28]

Consejo de Europa (2006). "Recomendación del Parlamento europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)" en Consejo de Europa [en línea]. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF [2014-08-26]

Consejo de Europa (2011). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)* en Council of Europe [en línea]. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp [2014-09-11]

Cox, Margaret J. & Marshall, Gail (2007). "Effects of ICT: Do we know what we should know?" en *Education and Information Technologies*, June 1007, Volume 12 Issue 2, 59-70.

Davies, Graham & Otto, Sue E. K. & Rüschoff, Bernd (2013). "Historical perspectives on CALL" en *Contemporary computer-assisted language learning [Recurso electrónico]*. Thomas, Michael & Reinders, Hayo & Warschauer, Mark (ed.) London: Bloomsbury Academic, 19-38.

Diaz, Patricia (2012). *Webben i undervisningen: digitala verktyg och sociala medier för lärande.* Lund: Studentlitteratur.

Dynarski, Mark & Agodini, Roberto & Heaviside, Sheila & Novak, Timothy & Carey, Nancy & Campuzano, Larissa & Means, Barbara & Murphy, Roberto & Penuel, William & Javitz, Hal & Emery, Deborah & Sussex, Willow (2007). *Effectiveness of Reading and Mathematics Software Products: Findings from the First Student Cohort.* Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, 1-26.

Ejlertsson, Göran (2005). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik.* Lund: Studentlitteratur.

E-learning Nordic 2006 (2006). Copenhague: Ramboll Management, 1-22.

Ellis, Rod (2012). *Language teaching research and language pedagogy.* Malden: John Wiley & Sons Inc.

European Commission (2012). "First European Survey On Language Competences. Executive Summary" en *European Commission* [en línea]. Disponible en: http://www.surveylang.org/media/ExecutivesummaryoftheESLC_210612.pdf [2014-08-26]

European Commission (2013). "Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Study report 2013" en European Commission [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/digital-agenda/en/news/survey-schools-ict-education [2014-09-11]

Fleischer, Håkan (2011). "What is our current understanding of one-to-one computer projects: A systematic narrative research review" en *Educational Research Review*, ISSN 1747-938X, 11/2011, Volume 7, Issue 2, 107-122.

Fleischer, Håkan (2013). *En elev - en dator: kunskapsbildningens kvalitet och villkor i den datoriserade skolan.* Diss. (sammanfattning) Jönköping: Högskolan i Jönköping.

Francia, Guadalupe & Riis, Ulla (2013). *Lärare, elever och spanska som modernt språk: styrkor och svagheter - möjligheter och hot.* Uppsala: Fortbildningsavdelningen för skolans internationalisering, Uppsala universitet.

Granath, Solveig & Estling Vannestål, Maria (2008) "IT i språkundervisningen i teori och praktik" en *Fönster mot språk och litteratur.* Granath, Solveig & Bihl, Björn & Wennö, Elisabeth (ed.). Karlstad University: Centrum för språk- och litteraturdidaktik, 125-149.

Grönlund, Åke (2014). *Att förändra skolan med teknik: bortom "en dator per elev".* Örebro: Örebro universitet.

Grönlund, Åke & Andersson, Annika & Wiklund, Matilda (2014). *Unos uno årsrapport 2013.* Örebro universitet.

Grönlund, Åke & Englund, Tomas & Andersson, Annika & Wiklund, Matilda & Norén, Isabella & Hatakka Mathias (2011). *Unos uno årsrapport 2011.* Örebro universitet.

Grönlund, Åke & Englund, Tomas & Andersson, Annika & Wiklund, Matilda & Norén, Isabella (2013). *Unos uno årsrapport 2012*. Örebro universitet.

Gulek, James Cengiz & Demirtas, Hakan (2005). "Learning With Technology: The Impact of Laptop Use on Student Achievement" en *The Journal of Tecnology, Learning, and Assessment*. Volume 3, Number 2, January 2005.

Hallerström, Helena & Tallvid, Martin (2008). *En egen dator som redskap för lärande: utvärdering av projektet "En-till-en" i två grundskolor i Falkenbergs kommun: delrapport 1*. Lund: Sociology of Law, Lund University.

Harrison, Colin & Comber, Chris & Fisher, Tony & Haw, Kaye & Lewin, Cathy & Lunzer, Eric & McFarlane, Angela & Mavers, Di & Scrimshaw, Peter & Somekh, Bridget & Watling, Rob (2002). "ImpaCT2. The Impact of Information and Communication Technologies on Pupil Learning and Attainment" en *ICT in Schools Research and Evaluation series*, No 7: British Educational Communications and Technology Agency.

Hedges, Larry V. (2012). "Design of Empirical Research" en *Research methods and methodologies in education*. Arthur, James & Waring, Michael & Coe, Robert & Hedges, Larry V. (ed.). Los Angeles [Calif]: SAGE, 23-30.

Heo, Heeok & Kang, Myunghee (2009). "Impacts of ICT use on school learning outcome" en *Assessing the effects of ICT in education. Indicators, criteria and benchmarks for international comparisons*. Scheuermann, Friedrich & Pedró, Francesc (ed.). Luxembourg: Publications Office of the European Union, 189-198.

Hylén, Jan (2010). *Digitaliseringen av skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Hylén, Jan (2013a). *Digitalisering i skolan – en kunskapsöversikt*. Ifous rapportserie 2013:1 Kommunförbundet Skåne [en línea]. Disponible en: http://www.janhylen.se/wp-content/uploads/2013/04/Ifous-Digitalisering-i-skolan-2013_11.pdf [2014-08-26]

Hylén, Jan (2013b). *Lägesrapport om it i skolan. Nationellt forum för it i skolan*. Education analytics [en línea]. Disponible en: http://www.skl.se/download/18.47f265d5147af9ff1781d679/1407852131116/Lagesrapport_om_it_i_skolan_SKL_2013.pdf [2014-10-14]

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt undervisning: framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Johannessen, Asbjørn & Tufte, Per Arne (2003). *Introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Liber.

Katz, Steven & Dack, Lisa A. (2013). *Intentional Interruption. Breaking Down Learning barriers to Transform Professional Practice*. California: Corwin.

Kaufman, Dorit (2004). "Constructivist Issues in Language Learning and Teaching" en *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol 24, 303-319.

Koehler, J.M. (ed.) (2014). *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)* [en línea]. Disponible en: http://www.tpck.org/ [2014-10-09]

Lei, Jing & Zhao, Yong (2008). "One-to-one computing: What does it bring to schools?" en *J. Educational Computing Research*, Vol. 39(2), 97-122.

Linn, R. L. (1988). "Change Assessment" en *Educational research, methodology, and measurement: an international handbook*. Keeves, John P. (ed.). Oxford: Pergamon Press, 597-601.

Livingstone, Sonia (2012). "Critical reflections on the benefits of ICT in education" en *Oxford Review of Education*, 38:1, 9-24.

Lowther, Deborah L. & Ross, Steven, M. & Morrison, Gary M. (2003). "When Each One Has One: The Influences on Teaching Strategies and Student Achievement of Using Laptops in the Classroom" en *ETR&D*, Vol. 51, No. 3, 2003, 23–44.

Lärarnas Riksförbund (2014). *Med hela världen i klassrummet. Fyra lärare om IT i deras undervisning*. Rapport från Lärarnas Riksförbund: Stockholm.

Löfving, Christina (2012). *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen: så skapar vi en relevant skola utifrån Lgr 11*. Stockholm: Liber.

Machin, Stephen & Mcnally, Sandra & Silva, Olmo (2006). "New Technology in Schools: Is there a Payoff?" [en línea]. *IZA Discussion Paper* No. 2234. Disponible en: http://ssrn.com/abstract=923543 [2014-03-13]

Maltén, Arne (2003). *Att undervisa: en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

May, Tim (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Met, Miriam (1995). "Foreign language" en *Handbook of research on improving student achievement*. Cawelti, Gordon (ed.). Arlington, VA: Educational Research Service, 43-59.

Miquel, Lourdes (2003). *¿Eres tú, María?* Barcelona: Difusión.

Muijs, Daniel. (2011). *Doing quantitative research in education with SPSS*. London: Sage Publications, 11-29.

Naeslund, Lars (2001). *Att organisera pedagogisk frihet. En fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap.

Penuel, William R. (2006). "Implementation and Effects of One-to-One Computing Initiatives: A Research Synthesis" en *Journal of Research on Technology in Education*. Spring 2006: Volume 38 Number 3.

Piaget, Jean (2008). *Barnets själsliga utveckling*. Falun: Norstedts.

Pilkington, Rachel (2008). "Measuring the Impact of Information Technology on Students' Learning" en *International Handbook of Information Technology in Primary and Second Education*. Voogt, Joke & Knezek, Gerald (ed.) New York: Springer, 1003-1018.

Ponnert, Anna (2014). *La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores*. Lund: Lunds universitet.

Puenteduras, Ruben (2013). *SAMR: Moving from Enhancement to Transformation* [en línea]. Disponible en:

http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf [2014-02-07]

R Core Team (2014). *R: A language and environmental for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing: Vienna. Disponible en: http://www.R-project.org [2014-10-20]

Reagan, Timothy (1999). "Constructivist Epistemology and Second/Foreign Language Pedagogy" en *Foreign Language Annals*, Vol 32, No. 4, 413-425.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* [en línea]. Disponible en: http://www.rae.es/ [2014-10-14]

Sánchez Pérez, Aquilino (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Schaumburg, Heike (2001). *Fostering girls' computer literacy through laptop learning –can mobile computers help to level out the gender difference?* Informe presentado en National Educational Computing Conference, Chicago IL [en línea]. Disponible en: http://www.notesys.com/Copies/necc01.pdf [2014-09-12]

Scheerens, Jaap & Luyten, Hans & Steen, Rien & Luytens – de Thouars (2007). *Review and Meta analyses of School and Teaching Effectiveness*. The Netherlands: University of Twente.

Silvernail, David. L., & Gritter, Aaron. K. (2007). *Maine's middle school laptop program: Creating better writers, 2010*. Maine Education Policy Research Institute, University of Southern Maine. Disponible en: http://apple.spsd.org/mlti/mltiwritinglaptops.pdf [2014-09-16]

Silvernail, David, L. & Pinkham, Caroline, A. & Wintle, Sarah, E. & Walker, Leanne C. & Bartlett, Courtney, L. (2011). *A Middle School One-to-One Laptop Program: The Maine Experience*. Maine Education Policy Research Institute, University of Southern Maine.

Skolinspektionen (2010). "Moderna språk. Skolinspektionens rapport 2010:6" en *Skolinspektionen* [en línea]. Disponible en: http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/moderna-sprak/webb-slutrapport-moderna-sprak.pdf?epslanguage=sv [2014-08-26]

Skolinspektionen (2012). "Satsningarna på IT används inte i skolornas undervisning. PM Dnr 40- 2011:2928" en *Skolinspektionen* [en línea]. Disponible en: http://skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/it/pm-it-iundervisningen.pdf [2014-08-26]

Skolverket (2011a). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Skolverket. Disponible en: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2705 [2014-08-26]

Skolverket (2011b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket. Disponible en: http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575 [2014-08-26]

Skolverket (2011c). *Ämne – Moderna språk* en *Skolverket* [en línea]. Disponible en: http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod?tos=gy&subjectCode=MOD&lang=sv [2014-09-11]

Skolverket (2012). *Internationella språkstudien 2011: elevernas kunskaper i engelska och spanska*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap: resultaten i koncentrat*. Stockholm: Skolverket. Disponible en: http://www.skolverket.se/publikationer?id=3127 [2014-08-26]

Statistiska centralbyrån (2012). "Tyska språket förlorar mark i Europa" en *Välfärd*. 2012/2, 25-25. Disponible en: http://www.scb.se/statistik/_publikationer/LE0001_2012K02_TI_00_A05TI1202.pdf [2014-10-14]

Studera.nu (2013). *För dig med examen från gymnasieskolan (Gy11)* [en línea]. Disponible en: http://www.studera.nu/download/18.4149f55713bbd91756380003453/gymnasiet-gy2011.pdf [2014-08-26]

Sundgren, Gunnar (2011). "John Dewey – reformpedagog för vår tid?" en *Pedagogerna*. Anna Forssell (ed.) Stockholm: Liber.

Svenska datatermgruppen (2013). Ordlista [en línea]. Disponible en: http://www.datatermgruppen.se/ordlista.html [2014-08-26]

Svensson, Patrik & Ågren, Per-Olof (1999). "Automater, bricoleurer och virtuella bröllop. Tre paradigm för informationsteknik i undervisning" en *Human IT. 1999/3* [en línea]. Disponible en: http://etjanst.hb.se/bhs/ith/3-99/ps.htm [2014-08-26]

Svensson, Patrik (2008). *Språkutbildning i en digital värld: informationsteknik, kommunikation och lärande*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Sverige (2010). *Skollagen (2010:800): med Lagen om införande av skollagen (2010:801)*. Stockholm: Norstedts juridik.

Säljö, Roger (2011). "L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär" en *Pedagogerna*. Anna Forssell (ed.). Stockholm: Liber.

Tallvid, Martin (2010). *En-till-En Falkenbergs väg till framtiden? Utvärdering av projektet En-till-En i två grundskolor i Falkenbergs kommun: delrapport 3*. Falkenberg: Falkenbergs kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen.

Tallvid, Martin & Hallerström, Helena (2009). *En egen dator i skolarbetet - redskap för lärande?: utvärdering av projektet En-till-En i två grundskolor i Falkenbergs kommun: delrapport 2*. Falkenberg: Falkenbergs kommun, Barn- och utbildningsförvaltningen.

Thomas, Michael & Reinders, Hayo & Warschauer, Mark (2013). "Computer-assisted language learning: The role of digital media and incremental change" en *Contemporary computer-assisted language learning [Recurso electrónico]*. Thomas, Michael & Reinders, Hayo & Warschauer, Mark (ed.). London: Bloomsbury Academic, 1-12.

Tornberg, Ulrika (1997). *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerup.

Valiente, Oscar (2010). "1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications" en *OECD Education Working Papers, No. 44, OECD Publishing* [en línea]. Disponible en: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5kmjzwfl9vr2.pdf?expires=1395924323&id=id&accname=guest&checksum=079023154FF1DA0CA7A7D4234F623CD6 [2014-08-26]

Vanäs-Hedberg, Margareta & Herrador Quero, Elvira & Dawson, Patricia (2007). *Alegría: paso tres: läromedel i spanska för steg 3. [Allt-i-ett-bok]*. Stockholm: Liber.

Vanäs-Hedberg, Margareta & Herrador Quero, Elvira & Vaccia Izami, Sylvia (2008). *Alegría: paso cuatro: läromedel i spanska för steg 4. [Allt-i-ett-bok]*. Stockholm: Liber.

Vidal Puga, María del Pilar (2006). "Investigación de las TIC en la educación" en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 539-552. Disponible en: http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php/relatec/article/view/293/277 [2014-08-26]

Warschauer, Mark (2006). *Laptops and literacy: learning in the wireless classroom*. New York: Teachers College Press.

Apéndice

Apéndice 1 Diagrama del uso de las TIC por parte del profesor.

Apéndice 2 Los cursos suecos de LE y MCER.

Apéndice 3 El modelo de SAMR.

Apéndice 4 El modelo de TPACK.

Apéndice 5 Una descripción de los recursos utilizados.

Apéndice 6 Un horario del estudio comparativo.

Apéndice 7 Ejemplos de clases realizadas en el estudio.

Apéndice 8 Realización de las pruebas y horario.

Apéndice 9 Una descripción completa de las pruebas usadas.

Apéndice 10 Plan de estudio de la materia de Lenguas Modernas.

Apéndice 11 Unidades didácticas.

Apéndice 12 Información sobre *missing values*.

Apéndice 13 Tabla de correlación entre las diferentes variables.

Apéndice 14 Tablas de comprensión lectora.

Apéndice 15 Tablas de la prueba común de los grupos de control.

Apéndice 16 Resultados de las pruebas, el avance lingüístico y *p-value*.

Apéndice 1

Diagrama A1.1.
El uso de las TIC por parte del profesor. Diagrama elaborado de Lärarnas Riksförbund (2014).



Med hela världen i klassrummet. Fyra lärare om IT i deras undervisning. Rapport från Lärarnas riksförbund, Stockholm: 2014. Traducción de la autora.

Apéndice 2

Tabla A2.1.
Los cursos suecos de LE en comparación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El nivel aprobado de cada curso (Skolverket 2011c).

Cursos suecos de lenguas extranjeras	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)
Curso 1	A1
Curso 2	A2 nivel elemental
Curso 3	A2
Curso 4 -llamado Español 4 en el estudio	B1 nivel elemental
Curso 5	B1
Curso 6	B2 nivel elemental
Curso 7	B2

Apéndice 3

El modelo de SAMR. Traducción de la autora.

Sustitución (*substitution*)	La tecnología es un sustituto por lo antiguo, no hay un cambio funcional en el uso.
Aumento (augmentation)	La tecnología es un recurso que sustituye a otro, pero conlleva una mejora funcional.

Estos dos conceptos no indican un cambio de la manera de trabajar de los alumnos, sino que la tecnología simplemente ha reemplazado otros recursos pedagógicos.

Modificación (*modification*)	La tecnología permite que las tareas sean rediseñadas de manera significante.
Redefinición (*redefinition*)	La tecnología permite la creación de nuevas tareas, antes inimaginables.

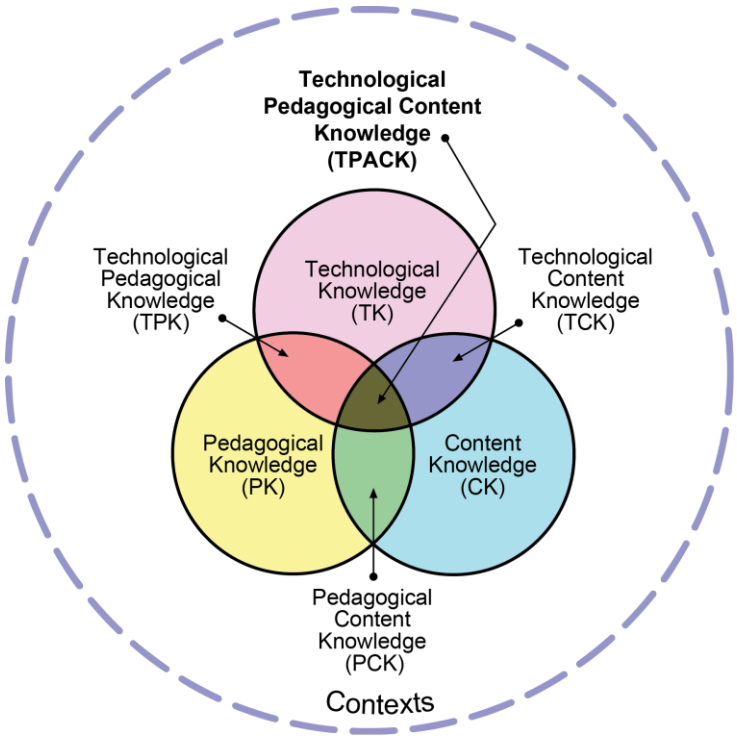
Los últimos conceptos significan que la enseñanza cambia con la ayuda de la tecnología, de una manera no posible con los recursos anteriores.

http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf (2014-08-25)

Apéndice 4

El modelo de TPACK

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) identifica los conocimientos que deben tener los profesores hoy para poder trabajar de forma eficiente con las TIC, conocimientos tecnológicos, conocimientos pedagógicos y conocimientos de la materia enseñada. La combinación de estos tres constituye lo que se llama el modelo TPACK. Véase la imagen abajo.



Reproducido con el permiso del editor, © 2012 por tpack.org.

http://www.tpck.org/ (2014-10-09)

Apéndice 5

Tabla A5.1.
Una descripción de los recursos utilizados en las unidades didácticas. Los recursos que distinguen los dos grupos de cada unidad están marcados en gris.

Grupo/ Unidad didáctica	**Recursos usados**	**¿Cómo usarlos?**
A/1	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Diccionario digital (opcional)	Buscar palabras desconocidas
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
	PowerPoint	Para reforzar una presentación oral
B/1	*Fronter*	Administración, ejercicios gramaticales, foro de chat, retroalimentación, escribir, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Diccionario digital	Buscar palabras desconocidas
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
	PowerPoint	Para reforzar una presentación oral
	Libro de texto digital	El libro del cual se basa la enseñanza del curso actual
	Glosor.eu	Practicar vocabulario y gramática
	Ejercicios gramaticales digitales	Ejercicios en la red
	Audacity	Para grabar lecturas, presentaciones, discusiones, etc.
	YouTube	Para escuchar presentaciones gramaticales

	SurveyMonkey	Para realizar encuestas sobre los fenómenos gramaticales estudiados
	WordPress -blog	Presentaciones orales o escritas, publicarse
	AnswerGarden	Hacer un *mindmap*
	Screencast-O-Matic	Realizar grabaciones de pantallas
A/2	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Lyricstraining.com	Practicar la comprensión oral
B/2	*Fronter*	Administración, pruebas, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Lyricstraining.com	Practicar la comprensión oral
	Libro de texto digital	El libro del cual se basa la enseñanza del curso actual
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
	Glosor.eu	Practicar vocabulario y gramática
	Ejercicios gramaticales digitales	Ejercicios en la red
	WordPress -blog	Presentaciones orales o escritas, publicarse
	Audacity	Para grabar lecturas, presentaciones, discusiones etc
	YouTube	Para escuchar presentaciones gramaticales
	SurveyMonkey	Para realizar encuestas sobre los fenómenos gramaticales estudiados
	AnswerGarden	Crear un *mindmap*

A/3	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Diccionario digital (opcional)	Buscar palabras desconocidas
	Utbildningsradion, euronews, YouTube, NE	Ejercicios de comprensión oral
B/3	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Diccionario digital	Buscar palabras desconocidas
	Utbildningsradion, euronews, YouTube, NE	Ejercicios de comprensión oral
	Libro de texto digital	El libro del cual se basa la enseñanza del curso actual
	Mentimeter	Responder a preguntas: escribir y presentar ideas
A/4	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
B/4	*Fronter*	Administración, escribir, pruebas, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
	Textos digitales	Textos estudiados extraídos de la red
	YouTube	Para escuchar presentaciones gramaticales

	GoogleDocs	Escribir en un documento compartido
	TitanPad	Escribir en un documento compartido
	WordPress -blog	Presentaciones orales o escritas, publicarse
	TwinSpaces	Comunicarse con los amigos españoles
A/5	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Firefox o programa similar	Encontrar información en la red
	Textos digitales	Textos estudiados extraídos de la red
B/5	*Fronter*	Administración, escribir, pruebas, retroalimentación, escribir, pruebas, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Firefox o programa similar	Encontrar información en la red
	Textos digitales	Textos estudiados extraídos de la red
	Libro de texto digital	El libro del cual se basa la enseñanza del curso actual
	Audacity	Para grabar lecturas, presentaciones, discusiones etc
	YouTube	Para escuchar presentaciones gramaticales
	WordPress -blog	Presentaciones orales o escritas
	AnswerGarden	Crear un *mindmap*
A/6	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto

	Diccionario digital (opcional)	Buscar palabras desconocidas
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
	Utbildningsradion, euronews, YouTube	Ejercicios de comprensión oral
B/6	*Fronter*	Administración, ejercicios gramaticales, escribir, pruebas, correo electrónico
	Ejercicios de comprensión oral digital	Extraídos del libro de texto
	Diccionario digital	Buscar palabras desconocidas
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
	Utbildningsradion, euronews, YouTube	Ejercicios de comprensión oral
	Libro de texto digital	El libro del cual se basa la enseñanza del curso actual
	Audacity	Para grabar lecturas, presentaciones, discusiones, etc.
	YouTube	Para escuchar presentaciones gramaticales
	SurveyMonkey	Para realiar encuestas sobre los fenómenos gramaticales estudiados
	Mentimeter	Responder a preguntas: Escribir y presentar ideas
	TitanPad	Escribir en un documento compartido
	TwinSpaces	Comunicarse con los amigos españoles
A/7	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	SoundCloud (opcional)	Escuchar grabaciones
	Utbildningsradion, euronews, YouTube, NE	Ejercicios de comprensión oral

	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
B/7	*Fronter*	Administración, ejercicios gramaticales, escribir, pruebas, correo electrónico
	SoundCloud (opcional)	Escuchar grabaciones
	Utbildningsradion, euronews, YouTube, NE	Ejercicios de comprensión oral
	Microsoft Word	Para escribir y redactar textos
	Linoit	Para estructurar ideas juntos
	Textos digitales	Textos estudiados extraídos de la red
	TwinSpaces	Comunicarse con los amigos españoles
	Ejercicios gramaticales digitales	Ejercicios en la red o ejercicios digitalizados
	Audacity	Para grabar lecturas, presentaciones, discusiones etc
	GoogleDocs	Escribir en un documento compartido
A/8	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Audacity, Microsoft Word	Para realizar las pruebas posteriores
	GoogleDocs, Microsoft Word, diccionario digital, *YouTube, PowerPoint, Screencast-O-Matic, iMovie* (el uso opcional)	Recursos usados por algunos alumnos (los mismos recursos que en el grupo B)
B/8	*Fronter*	Administración, correo electrónico
	Audacity, Microsoft Word	Para realizar las pruebas posteriores
	GoogleDocs, Microsoft Word, diccionario digital, *YouTube, PowerPoint, Screencast-O-Matic, iMovie*	Recursos usados por los alumnos (los mismos recursos que en el grupo A)
	Creaza/Fronter	Recursos usados por algunos alumnos del grupo B

	Mindomo/Fronter	Recursos usados por algunos alumnos del grupo B

Apéndice 6

Tabla A6.1.
Horario del estudio comparativo.

Horario	**Actividad**
Enero de 2013	Empezar a diseñar el estudio
Marzo de 2013	Determinar grupos de informantes
	Obtener aprobación del director del instituto
Junio de 2013	Elaborar las pruebas
Agosto de 2013	Terminar el trabajo de las pruebas después de probarlas y revisarlas
	Iniciar la enseñanza en los dos grupos
	Iniciar el trabajo con los diarios
Septiembre de 2013	Realizar las pruebas iniciales
	Realizar las pre-encuestas
Enero de 2014	Analizar los diarios del primer semestre
	Analizar las pre-encuestas
Abril-mayo de 2014	Realizar las pruebas posteriores
	Realizar las post-encuestas
Junio de 2014-	Terminar la enseñanza de los dos grupos
	Terminar los diarios de la profesora
	Analizar las post-encuestas
	Analizar los diarios del último semestre
	Analizar los resultados de las pruebas iniciales y posteriores
	Analizar los resultados del estudio entero

Apéndice 7

Ejemplos de clases realizadas en el estudio

La selección de clases aquí se basa en la voluntad de describir clases, realizadas los dos semestres, en las cuales se practican las competencias lingüísticas distintas, usando el mismo contenido y los mismos métodos, pero con recursos diferentes.

Las clases son extraídas de unidades didácticas diferentes. La enseñanza se lleva a cabo en un aula, menos la clase del miércoles del grupo experimental, con una disposición de mesas puestas en grupos de seis, de esta manera se facilita la cooperación e interacción de los alumnos.

Las descripciones están basadas en los planes de las clases de la profesora, en la documentación en *Fronte*r y en los diarios de la profesora. Se centra en la diferencia del uso del ordenador en los dos grupos estudiados y la práctica de las competencias lingüísticas distintas.

A primera vista las descripciones siguientes de las clases de los dos grupos no parecen ser muy diferentes. Hay que destacar que el presente estudio no es un estudio comparativo de métodos, a saber, los métodos de la enseñanza son los mismos en los dos grupos, ya que es el uso del ordenador, de los recursos que ofrece, por parte del alumno en su aprendizaje que es el objetivo principal.

Una descripción de las clases del lunes, 25 de noviembre.

Los grupos acaban de terminar la unidad didáctica tres, con una prueba de comprensión lectora y producción escrita. Siguen trabajando con la unidad didáctica cuatro, que está basada en la lectura de un capítulo del libro *Una mujer en apuros* (Bordallo Huidobro 1995). En esta clase se trabaja tanto con cosas de la tercera unidad como de la cuarta unidad.

En la cuarta unidad, los dos grupos usan los recursos digitales *Fronter*, ejercicios de comprensión oral digital y *Microsoft Word*. Además de estas, el grupo experimental hace uso de un texto digital, *YouTube*, *GoogleDocs*, *TitanPad*, *WordPress* y *TwinSpaces*.

Las clases de los grupos

Esta clase está organizada de manera diferente en los dos grupos. Se divide en dos apartados para el grupo de control y en tres para el grupo experimental, un apartado siendo una tarea que el grupo de control terminó la clase anterior.

Como es habitual, la clase empieza con una charla en español, iniciada por la profesora, en la cual todos los alumnos participan, y posteriormente, el grupo de control pasa al trabajo con la introducción de la nueva unidad didáctica. El grupo experimental tiene que terminar una tarea que ha realizado de vocabulario en la unidad didáctica tres, haciendo grabaciones orales de explicaciones de vocabulario en

PowerPoint en grupos. Estas se publican en el blog de la clase. Para estar tranquilos al realizar este trabajo los grupos se van a lugares distintos para poder grabar sin ruido, aunque dos grupos se quedan en el aula. Todos terminan este trabajo en unos quince minutos[111] y vuelven al aula.

El grupo de control empieza la clase con una introducción de la nueva unidad didáctica. Para el grupo experimental, esta es la tercera parte de la clase. La profesora reparte un material impreso de un texto que van a estudiar. El grupo experimental recibe el texto en una versión digital. Los alumnos miran el título del texto que van a estudiar, y los alumnos deben adivinar de qué trata el texto. Leen individualmente las primeras frases del texto para, de esta manera, poder responder oralmente a preguntas como: "¿Quién está llamando a quién? ¿Las personas mencionadas son mujeres u hombres? ¿Qué relación tienen?". Los alumnos de los dos grupos están atentos, sobre todo los del grupo de control que, según ellos, tienen malas experiencias con la lectura.

Los alumnos vuelven al texto y tienen que formar nuevos grupos de cuatro o cinco personas, decididos por la profesora de antemano. Por el absentismo en el grupo de control, la profesora ha tenido que reagrupar a los alumnos. La división en grupo está hecha considerando el nivel del alumno y también las diferencias dentro del grupo. Los estudiantes leen el primer apartado del texto individualmente, marcando lo que no entienden. Hablan con sus compañeros de grupo sobre lo que han leído y tratan de resolver los problemas de comprensión. El grupo experimental debería haber grabado esta discusión, pero la profesora cambia los planes, ya que los alumnos acaban de terminar una grabación trabajando con el vocabulario. Los dos grupos repasan el texto en clase en común para saber bien de qué trata.

La segunda parte de la clase se usa para revisar la prueba de comprensión lectora que realizaron la semana pasada. La profesora les devuelve las pruebas a los alumnos del grupo de control con los resultados y ellos trabajan con los grupos ya formados, buscando las respuestas correctas. Deben buscar la respuesta en el texto con la ayuda de sus compañeros. Los que no logran encontrar las respuestas, preguntan a la profesora. El grupo experimental ha realizado la prueba de forma digital, en *Fronter*, pero resulta que los alumnos no tienen acceso a sus propias respuestas de la prueba, sólo los resultados. La profesora no ha podido anticipar esto y, por lo tanto, copia el texto y pone las preguntas en la pantalla general rápidamente para que los alumnos puedan realizar la tarea de buscar las respuestas correctas. Funciona, pero la clase no discurre como se había planificado y se pierde tiempo.

[111] El grupo de control ya ha terminado este apartado de la unidad didáctica 3. Para el grupo experimental, la tarea de grabar ha tardado más que trabajar y presentar el vocabulario en clase como hace el grupo de control.

La profesora concluye la clase hablando de la tarea para la próxima clase. Puesto que hay tantos alumnos ausentes en el grupo de control, para la próxima vez, aquellos alumnos deben leer el primer apartado del texto para poder seguir la clase. Para el grupo experimental, la tarea para la próxima vez es leer el primer apartado del texto y sacar las palabras desconocidas para ellos y traducirlas, en un documento compartido por el grupo en *GoogleDocs,* algo que el grupo de control hará en la clase que viene.

Una descripción de las clases del lunes, 27 de enero.

Los grupos trabajan con la quinta unidad didáctica, con un tema basado en un capítulo del libro de texto actual del curso.

Para el trabajo de la unidad con el grupo de control, se usa *Fronter*, los ejercicios de comprensión oral digital y textos digitales encontrados en la red usando por ejemplo *Firefox*. Aparte de estos recursos, en el grupo experimental se utiliza también el libro de texto digital, *Audacity*, *YouTube*, *WordPress* y *AnswerGarden*.

Las clases de los grupos

Esta clase se usa para presentar oralmente un anuncio publicitario de radio de un país latinoamericano, el cual han preparado las últimas clases. Los alumnos deben emplear el imperativo en las presentaciones.

La profesora inicia la clase del grupo de control dando instrucciones a los alumnos para que preparen sus presentaciones orales durante quince minutos. Las presentaciones las realizan en grupos de tres a cuatro personas y con la profesora en un aula de al lado. La profesora ha preparado los grupos de antemano, pero tiene que cambiarlos tanto por la ausencia de dos alumnos como por los alumnos que dicen que no pueden presentar hoy por razones diferentes.[112] Los alumnos que realizan sus presentaciones están bien preparados. Reciben retroalimentación oral directa de la profesora después de haber realizado su presentación. No hay tiempo para escuchar a todos los grupos en esta clase.

El grupo experimental dedica la primera parte de la clase a las grabaciones de los anuncios publicitarios. Usan *Audacity* para las grabaciones, un programa que ya saben manejar. Todos están preparados y realizan las grabaciones sin problemas. Un alumno que ha entendido mal las instrucciones del ejercicio y, por ende, ha usado formas incorrectas para la tarea, cambia las formas antes de la grabación. Dos alumnos ponen sus anuncios grabados directamente en el blog. Los otros lo harán la próxima vez puesto que no tienen acceso al blog por causa desconocida. La retroalimentación de la profesora a los alumnos se da en *Fronter*, después de la clase.

[112] Por ejemplo: el ordenador no funciona, los papeles olvidados en casa, la tarea no hecha de la manera adecuada.

En la clase del grupo de control, cuando un grupo está presentando, los otros están trabajando con un material de repaso: ejercicios variados impresos de verbos de diptongos, de verbos con cambio de vocal, de imperativo, de futuro, de condicional y de expresiones extraídas del capítulo estudiado. Los ejercicios son de diferentes tipos. El grupo experimental, al terminar la grabación, sigue trabajando con el material de repaso ya mencionado en el grupo de control, en formato digital. También, los alumnos que tienen tiempo entran en *TwinSpaces*[113] para ver si hay cartas de sus compañeros de España.

Una descripción de las clases del miércoles, 23 de abril.

En esta clase se realiza un trabajo conectado a la unidad didáctica ocho compuesta de dos partes con objetivos distintos. La primera parte es un trabajo en grupo donde los alumnos tienen que crear su propia historia de detectives, después de haber leído una historia de detectives en la unidad didáctica anterior. Tienen que realizar una presentación oral de sus historias, usando distintos recursos. Se enfoca la producción en general y también el vocabulario y la gramática. La segunda parte se dedica a la realización de las pruebas posteriores. Estas pruebas funcionan como una preparación para las pruebas finales del curso en mayo. El 23 de abril es la segunda clase de la unidad para el grupo de control mientras que es la tercera para el grupo experimental.

Los recursos usados en esta unidad son *Fronter*, *Word* y *Audacity* para los dos grupos. Para las presentaciones de su trabajo los alumnos del grupo de control pueden elegir cómo presentar, mientras que los del grupo experimental deben producir una presentación digital. Los alumnos eligen los recursos digitales que quieren usar.

Las clases de los grupos

Antes de que entren los alumnos, la profesora ha preparado las instrucciones de la clase en la pizarra, para el grupo experimental proyecta la pantalla del ordenador. La clase empieza con una introducción oral corta y, a continuación, la profesora presenta la organización de la clase compuesta de dos partes.

En la primera parte tienen que leer y redactar unos textos escritos anteriormente. Con la ayuda de la retroalimentación de la profesora, tienen que corregir lo que debe ser corregido, añadir nueva información y mejorar su vocabulario eligiendo conectores de una lista de palabras impresa, o digital, preparada de antemano. Todos tienen que redactar sus textos en el ordenador aunque hayan escrito la prueba a mano. En el grupo de control, hay tres alumnos que no han hecho la prueba y, por lo tanto, deben hacerla mientras que los otros están trabajando con sus textos.

[113] Es la plataforma usada para el proyecto de *eTwinning*.

Los dos grupos usan las presentaciones gramaticales hechas por la profesora, *PowerPoint* o *YouTube*, para redactar sus textos. La profesora es activa en los dos grupos y ayuda a muchos alumnos. Es evidente que los alumnos menos motivados se esconden un poco y no se toman en serio el trabajo. Al terminar la redacción los alumnos tienen que poner el texto en el archivo personal de *Fronter*.

Después de 40 minutos la profesora interrumpe el trabajo de la redacción para los que aún no han terminado, y les dice que tienen que terminar la redacción en casa y ponerlo en *Fronter*, y los alumnos tienen que reagruparse en otros grupos y trabajar con la historia de detectives.

El grupo experimental ha tenido una hora más para trabajar con la tarea y por eso ha avanzado más. Todos los grupos ya están escribiendo texto, aunque unos grupos han avanzado más que otros. En una parte del grupo experimental se escribe el texto en un documento compartido. A la mayoría de los alumnos le gusta el trabajo, puesto que pueden usar su imaginación y su creatividad. Para algunos es difícil trabajar debido a la ausencia de algunos compañeros. Algunos alumnos solucionan este problema trabajando con documentos compartidos o contactándose con los compañeros a través de medios sociales. La clase se concluye con la profesora repitiendo la tarea de los alumnos para la próxima vez.

Apéndice 8

Tabla A8.1.
Las pruebas iniciales.

Ocasión	Prueba
1ª	Las pruebas de comprensión lectora
2ª	La prueba de producción escrita
3ª	La prueba de comprensión oral y la de gramática y vocabulario
4ª	La prueba de producción oral y la pre-encuesta

La tabla A8.2.
Las pruebas posteriores.

Ocasión	Prueba
1ª	La prueba de producción escrita
2ª	La prueba de producción oral
3ª	Las pruebas de comprensión lectora
4ª	La prueba de comprensión oral, la de gramática y vocabulario, y la post-encuesta

Tabla A8.3.
El horario de los grupos de los informantes.

Horario	Lunes	Miércoles
Grupo A	13.45-15.00	8.10-9.25
Grupo B	9.30-10.45	13.25-14.30

Apéndice 9

Tabla A9.1.
Una descripción completa de las pruebas usadas.

Competencia lingüística	**Tipo de prueba**	**Resultado máximo/ Corrección**	**Realizadas por**
Producción escrita	Una contribución a un blog fingido donde los alumnos tienen que narrar y argumentar. Deben usar entre 130-170 palabras. Una sección construida por la Escuela de Investigación de Lund	Se usa una matriz para evaluar el nivel lingüístico del texto considerando el vocabulario, expresiones idiomáticas, la gramática y el contenido del texto. Se exigen a los alumnos que escriban un texto en el pasado y además usar construcciones que exigen que se use el subjuntivo. 9 puntos.	Informantes del presente estudio y 6 grupos de control de otros institutos.
Comprensión lectora I	Consiste en una carta personal, un texto literario y un texto periodístico. Preguntas que exigen respuestas abiertas. Una sección construida por la Escuela de Investigación, Lund	Clave elaborada por la autora y otra investigadora. 9 puntos.	Informantes del presente estudio y otros grupos de control de otros institutos.
Comprensión lectora II	Textos de *Alegría cuatro*, cuaderno del profesor: Adaptado del capítulo 3 y 9. Preguntas que exigen respuestas abiertas.	Clave elaborada del libro de texto. 12 puntos.	Informantes del presente estudio.
Producción oral	Planificar una visita turística para una familia española. *Alegría cuatro*, cuaderno del profesor: Prueba 2 adaptada del capítulo 4. Cinco	Se usa una matriz para evaluar el nivel lingüístico del texto considerando el vocabulario, expresiones idiomáticas, la gramática y el contenido del texto. 9	Informantes del presente estudio.

	minutos de preparación sin usar recursos lingüísticos.	puntos.	
Comprensión oral	*Alegría cuatro*, cuaderno del profesor: Adaptado del capítulo 9, 10. Preguntas que exigen respuestas abiertas.	Clave elaborada del libro de texto. 16 puntos.	Informantes del presente estudio.
Gramática y vocabulario	*Alegría cuatro*, cuaderno del profesor: Capítulo 10. Frases sueltas de tipo *cloze*.	Clave elaborada del libro de texto. 19 puntos.	Informantes del presente estudio.
Resultados		Prueba común: 18 puntos. Prueba en conjunto: 74 puntos.	

Las dos primeras secciones, marcadas en gris en la tabla, forman 'la prueba común'. Todas las secciones forman 'la prueba en conjunto'.

Apéndice 10

Plan de estudio de la materia Lenguas Modernas (Skolverket 2011c). Traducción de la autora

Lenguas extranjeras

La enseñanza de la materia Lenguas Modernas les dará a los alumnos las condiciones para que desarrollen lo siguiente:

- Comprensión oral y escrita de la lengua estudiada y la competencia de interpretar el contenido.
- La competencia oral y escrita para expresarse y comunicar en la lengua estudiada.
- La competencia de usar estrategias lingüísticas en distintos contextos.
- La competencia de adaptar la lengua según metas distintas, receptores y situaciones.
- La competencia de discutir y reflexionar sobre condiciones de vida, cuestiones sociales y fenómenos culturales en contextos y áreas distintos donde se habla la lengua.

Contenido central en curso 4

La enseñanza del curso tratará del contenido central siguiente:

Contenido de la comunicación: Áreas relevantes y conocidos; intereses, situaciones diarias, actividades y hechos; relaciones y preguntas éticas; opiniones, experiencias, sentimientos y planes del futuro.

Condiciones de vida, tradiciones, relaciones sociales y hechos culturales en contextos y áreas donde se usa el idioma.

Recepción: Lengua hablada, también con una influencia regional y social, y textos instructivos, descriptivos, narrativos, discursivos, argumentativos y que crean contactos [en sueco: kontaktskapande], también a través de películas y otros medios.

Conversaciones y lengua hablada coherentes, por ejemplo diálogos y entrevistas.

Literatura y otra ficción, también de una forma hablada y dramatizada, y canciones y poemas.

Prosa no de ficción de tipos distintos y con metas distintas, por ejemplo reportajes.

Estrategias para percibir detalles y entender el contexto y para adaptar la comprensión oral y lectora a la forma de la presentación, el contenido y la meta.

Distintas maneras de buscar, elegir y evaluar el contenido de textos y de lengua hablada.

Fenómenos lingüísticos, por ejemplo pronunciación, entonación, estructuras gramaticales y construcción de frases y palabras con diferentes valores de estilo y expresiones lingüísticas, en el lenguaje que los alumnos encuentran.

Cómo textos y la lengua hablada puede cambiar para metas y contextos distintos.

Cómo se utilizan palabras conectoras y otras expresiones para crear una estructura y entidades conectadoras lingüísticas.

Producción e interacción**:** Instrucciones, narrativas y descripciones en lengua hablada y escrita. Conversaciones, discusiones y argumentación para comunicación y contacto en situaciones diferentes.

Estrategias para solucionar problemas lingüísticos, por ejemplo con la ayuda de reformulaciones, preguntas y explicaciones.

Estrategias para contribuir y participar activamente en conversaciones, por ejemplo para confirmar, formar preguntas sucesivas e iniciar nuevas preguntas o temas.

Seguridad lingüística cuando se trata de pronunciación, entonación, expresiones lingüísticas y construcción de oraciones, hacia claridad, variación y fluidez.

Elaborar presentaciones orales y escritas propias o de otros para variar, clarificar, precisar y adaptar a una meta, receptor y situación.

Apéndice 11

Unidad didáctica 1 El primer amor	Grupo A: 8h; Grupo B: 7,5h
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Tema: Amor. Vocabulario Gramática: Repetición del pretérito indefinido e imperfecto; el uso de los dos
Actividades:	Escuchar, leer, comprender el texto estudiado y otros textos Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase (escrito y oral) Discusión de gramática en clase Hablar de amor/chatear de amor Describir un cómic en el pasado en forma escrita Presentar/grabar la descripción del cómic en forma oral
Recursos y material:	*Alegría* 3: capítulo 8, pp 142-144, 147-149, 152 Grabaciones/presentaciones gramaticales Ejercicios gramaticales y de vocabulario (impresos/digitales) Un cómic
Evaluación:	Escribir un texto en el pasado usando tanto el pretérito indefinido como el pretérito imperfecto. Revisar su texto nuevamente después de la retroalimentación.
Unidad didáctica 2 ¡Imagínate!	Grupo A: 7,5h; Grupo B: 7h
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Temas: Jóvenes, estudiar lenguas, restaurante/comer/bar Vocabulario: Comer, orígenes y lenguas Gramática: Repetición de verbos regulares (–ar) de tiempos variados; repetición del pretérito indefinido/imperfecto;

	Tiempo verbal nuevo: pluscuamperfecto
Actividades:	Escuchar, leer, comprender el texto estudiado y otros textos Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase de forma escrita y oral (ejercicios imprimidos/digitales), Discusión de gramática en clase Juegos de rol (en clase/grabaciones) Trabajar con ejercicios individuales, en grupos y en clase en forma oral y escrita (ejercicios imprimidos/digitales) Practicar la comprensión oral
Recursos y material:	*Alegría* 4: capítulo 1, pp 7-15, 17-19, 21, 23-24 Presentaciones/grabaciones gramaticales Ejercicios gramaticales
Evaluación:	Pruebas sencillas de trabajo de vocabulario y gramática Realizar situaciones orales basadas en el vocabulario (en clase/grabaciones)
Unidad didáctica 3 ¡Que apruebes!	Grupo A: 8h; Grupo B: 7,5
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Temas: Jóvenes, carné de conducir Vocabulario: jóvenes, herramientas, coche, conducir Gramática: Repetición de verbos regulares (–er/-ir) de tiempos variados; repetición del pluscuamperfecto y de verbos reflexivos
Actividades:	Escuchar, leer, comprender el texto estudiado y otros textos Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase de forma escrita y oral (ejercicios imprimidos/digitales), Discusión de gramática en clase Discusión de vocabulario en clase

	Juegos de rol (en clase/grabaciones) Trabajar con ejercicios individuales, en grupos y en clase en forma oral y escrita (ejercicios imprimidos/digitales) Practicar la comprensión oral a través de varios ejercicios de escuchar del libro de texto y otros
Recursos y material:	*Alegría* 4: Capítulo 2, pp 25-31, 33-38 Presentación/Grabación gramatical Ejercicios gramaticales (impresos/digitales)
Evaluación:	Pruebas sencillas de trabajo de vocabulario y gramática Participar en una discusión sobre el tema de tener un carnet de conducir. Escribir un texto en diferentes tiempos verbales. Tema: presentación personal y ser joven en X. Prueba de comprensión lectora.
Unidad didáctica 4 Literatura	Grupo A: 8h; Grupo B: 7,5h
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Texto literario Vocabulario: contexto literario Gramática: el futuro
Actividades:	Leer, comprender el texto estudiado Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase de forma escrita y oral (ejercicios imprimidos/digitales), Adivinar la historia del texto Resumir lo leído de forma oral Discusión de gramática en clase Escribir el final del texto estudiado en parejas Practicar la comprensión oral a través de ejercicios orales del libro de texto

Recursos y material:	Una mujer en apuros (impreso/digital) Presentación/grabación gramatical Ejercicios gramaticales Ejercicios orales del capítulo 3, *Alegría* paso 4: p 51 Ejercicio de vocabulario de capítulo 3, *Alegría* paso 4: p 44
Evaluación:	Preguntas de comprensión de la lectura Prueba sencilla de vocabulario y gramática. En conjunto con un amigo ser capaz de escribir un texto en el pasado para terminar la historia estudiada.
Unidad didáctica 5 ¡Hasta pronto!	Grupo A: 8,75h; Grupo B: 8,1h
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Tema: Estar en otro país Vocabulario: Viajes, costumbres Gramática: Verbos con cambio de vocal y verbos con diptongos en tiempos variados, el imperativo, el futuro
Actividades:	Leer, comprender el texto estudiado Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase de forma escrita y oral (ejercicios imprimidos/digitales), Discusión de gramática en clase Practicar la producción oral en ejercicios variados Practicar la comprensión oral a través de ejercicios orales del libro de texto y de la visita de una chica hispanohablante Buscar información sobre un país latinoamericano Crear un anuncio publicitario de radio (oral)
Recursos y material:	*Alegría* 4: capítulo 4, pp 63—69;71-75; 78 Ejercicios gramaticales (impresos/digitales) Ejercicios del vocabulario

	Presentaciones/grabaciones gramaticales Textos extras de comprensión lectora: p 53-4, p 57-61 El mapa de Latinoamérica; información en la red sobre países latinoamericanos Visita de Guatemala - oral
Evaluación:	Participar en discusiones sobre viajes, sobre su propio país, sobre otro país estudiado usando el vocabulario del tema estudiado, Crear un anuncio publicitario de radio: ser capaz de realizar una presentación oral sobre un país, enfocar el imperativo.
Unidad didáctica 6 ¡SOS!	Grupo A: 10h; Grupo B: 9,3h
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Tema: Estar en otro país Vocabulario: Conectado al tema del capítulo Gramática: El subjuntivo del presente, el imperativo
Actividades:	Leer, comprender el texto estudiado y otros textos Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase de forma escrita y oral (ejercicios imprimidos/digitales), Discusión de gramática en clase Practicar la producción oral en ejercicios variados Practicar la producción escrita a través de un texto sobre las posibilidades y preocupaciones de un joven sueco y revisarlo después de retroalimentación Practicar la comprensión oral a través de ejercicios orales del libro de texto y de *Utbildningsradion*
Recursos y material:	Capítulo 5 *Alegría* 4; p 79-84; 85-6; 89-92 Ejercicios gramaticales impresos/digitales Presentaciones/Grabaciones gramaticales
Evaluación:	Prueba sencilla de trabajo

	Escribir una carta a un español donde se presentan las posibilidades y preocupaciones de un joven sueco. Revisar su texto nuevamente después de la retroalimentación Prueba gramatical Prueba de comprensión oral
Unidad didáctica 7 ¿Eres tú, María?	Grupo A: 8,75h; Grupo B: 8,75h
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Libro: Lola Lagos, ¿Eres tú, María? Tema: Conectado al contenido del libro Vocabulario: Conectado al tema del libro Gramática: Los tiempos verbales.
Actividades:	Leer, escuchar, comprender el texto estudiado Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase de forma escrita y oral (ejercicios imprimidos/digitales), Resumir y discutir el contenido del libro Practicar la producción oral en ejercicios variados Practicar la producción escrita a través de un resumen de lo leído Practicar la comprensión oral a través de ejercicios orales de *euronews.com* y de *NE/e-språk*
Recursos y material:	Lola Lagos, ¿Eres tú, María? Grabaciones del libro Ejercicios gramaticales (impresos/digitales) Ejercicios del vocabulario (impresos/digitales) Ejercicios de comprensión oral: *euronews.com; NE/e-språk*
Evaluación:	Prueba sencilla de trabajo Resumir el libro de manera oral durante las clases Resumir el libro de manera escrita

Unidad didáctica 8 Una historia detective	Grupo A: 15 h; Grupo B: 13h 50
Objetivos didácticos:	Extraídos del plan de estudios de lenguas extranjeras
Contenido:	Practicar las competencias lingüísticas de maneras diferentes Gramática: La gramática del curso y necesidades individuales Vocabulario: Conectado al tema de los ejercicios
Actividades:	Crear una historia detective en conjunto con dos compañeros (oral/programa de grabación; imagen y sonido) para practicar la producción Aprender el vocabulario y la gramática enfocados; individualmente, en grupos y en clase de forma escrita y oral (ejercicios imprimidos/digitales) Realizar las pruebas posteriores y revisarlas Trabajar con el material de gramática, vocabulario, comprensión oral a través de ejercicios orales de *euronews.com* y de *NE/e-språk*
Recursos y material:	Ejercicios gramaticales (impresos/digitales) Ejercicios del vocabulario Ejercicios de comprensión oral: euronews.com; NE-e-språk El material de las pruebas posteriores
Evaluación:	La presentación oral de una historia de detectives, un trabajo hecho en grupos de tres personas (oral/digital) Las pruebas posteriores

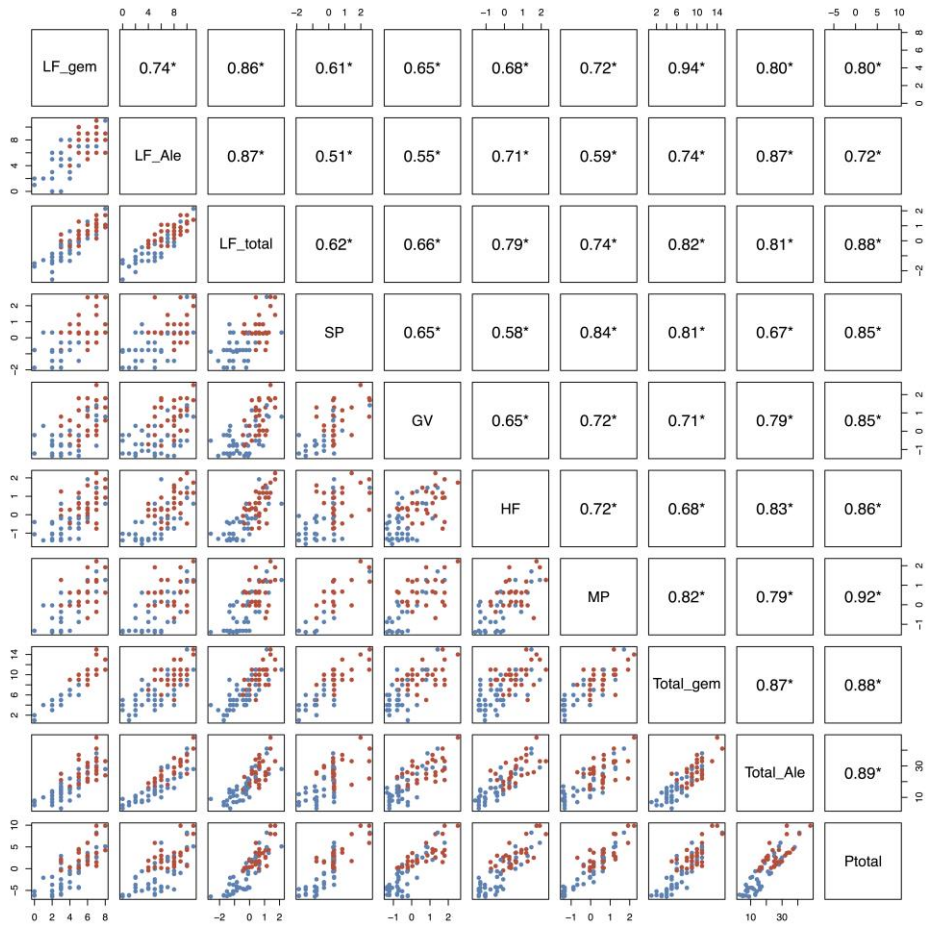
Apéndice 12

Tabla A12.1.
***Missing values*, en las pruebas iniciales y posteriores.**

Informante	Prueba inicial de producción oral	Prueba posterior de producción oral	Prueba posterior de comprensión lectora I
A3			X
A5	X	X	
A12		X	
A22		X	
B9		X	
B13		X	
B15		X	

Apéndice 13

Diagrama A13.1.
Tabla de la correlación entre las diferentes variables.



LF_gem = la prueba de comprensión lectora I

LF_Ale = la prueba de comprensión lectora II

LF_total = la comprensión lectora en total, la comprensión lectora I y II

SP = la prueba de producción escrita

GV = la prueba de gramática y vocabulario

HF = la prueba de comprensión oral

MP = la prueba de producción oral

Total_gem = la prueba común en total

Total_Ale = el resultado total de la comprensión lectora II, la gramática y el vocabulario, la producción oral, la comprensión oral (no se usa en el estudio)

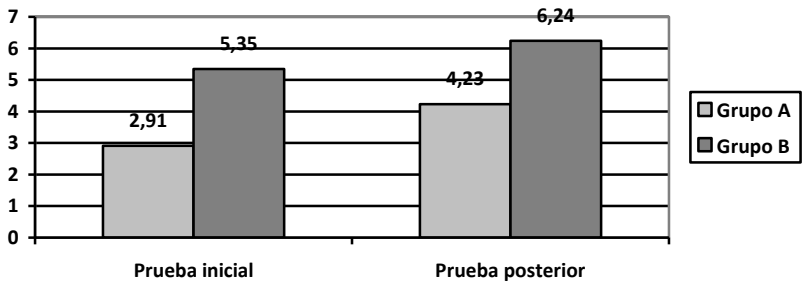
PTotal = el resultado de la prueba en conjunto

Apéndice 14

La comprensión lectora I (de la prueba común)

Los dos grupos mejoran su comprensión lectora aunque el avance para el grupo de control es un poco más notable, pero la diferencia entre los dos grupos no es estadísticamente significativa (p=0,4255).

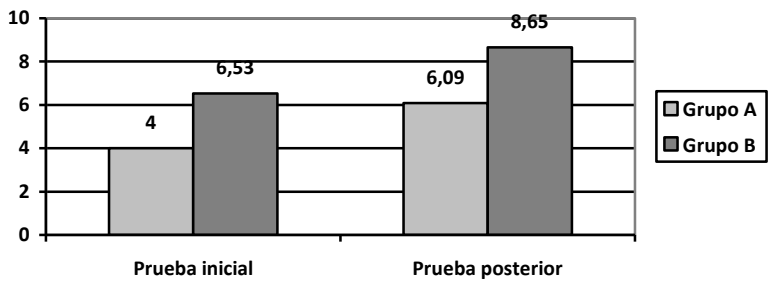
Diagrama A14.1.
La comprensión lectora I. El promedio de los resultados de los grupos estudiados. Resultado máximo, 9 puntos.



La prueba de comprensión lectora II

El avance de la comprensión lectora de los dos grupos es aproximadamente igual al comparar los resultados de la prueba inicial con la prueba posterior analizando la prueba de comprensión lectora II, lo cual significa que no hay ninguna diferencia estadísticamente significativa entre el avance de los grupos (p=0,8972).

Diagrama A14.2.
La comprensión lectora II. El promedio de los resultados de los grupos estudiados. Resultado máximo, 12 puntos.



Apéndice 15

La comprensión lectora I

Diagrama A15.1.
Los resultados de la comprensión lectora I de los ocho grupos (máximo 9 puntos). La prueba inicial.

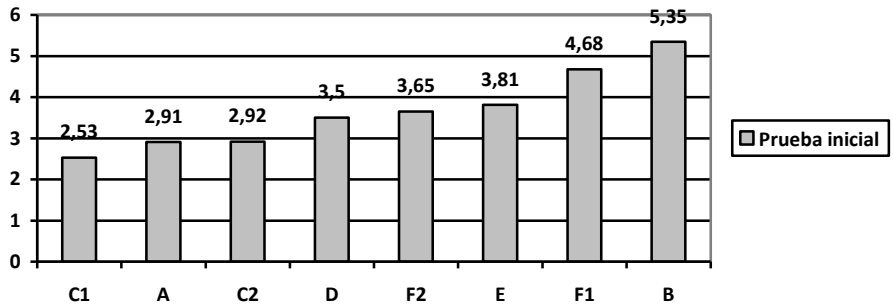


Diagrama A15.2.
El avance medio de los resultados de la comprensión lectora I de los ocho grupos (en puntos).

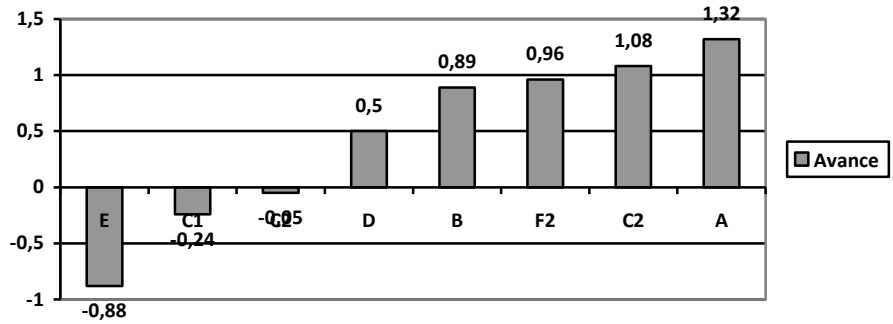
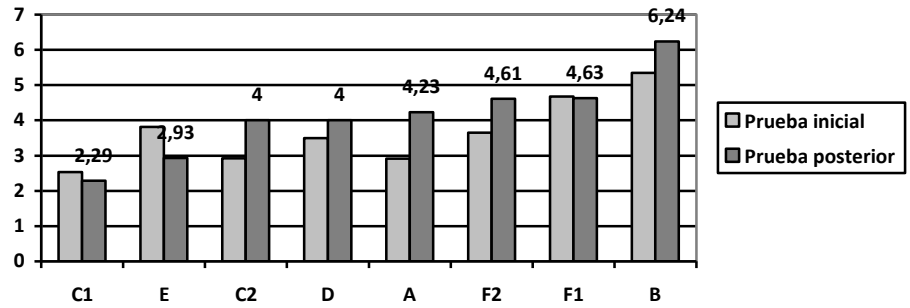


Diagrama A15.3.
Los resultados de la comprensión lectora I de los ocho grupos (máximo 9 puntos). Centrado en la prueba posterior.



La producción escrita

Diagrama A15.4.
Los resultados de la producción escrita común de los ocho grupos (máximo 9 puntos). Centrado en la prueba inicial.

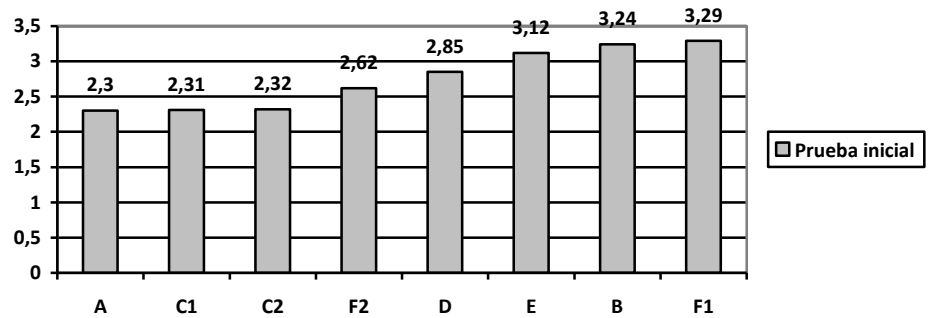


Diagrama A15.5.
El avance de la producción escrita de la prueba común de los ocho grupos (máximo 9 puntos).

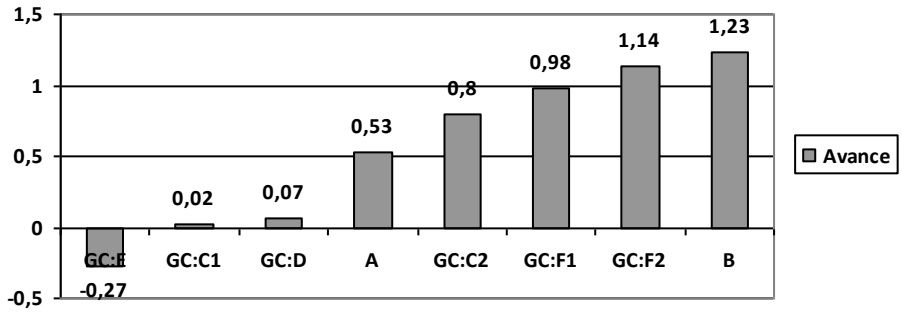
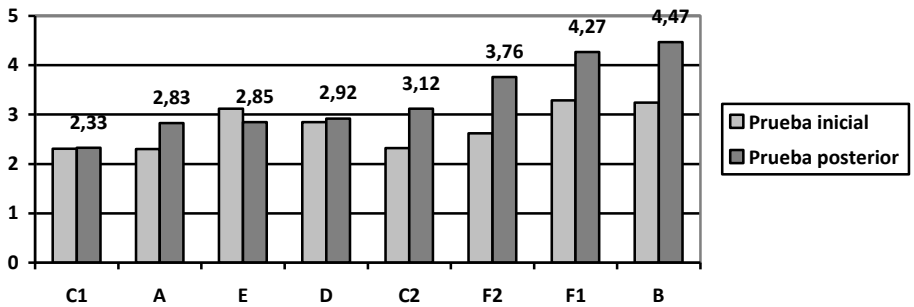


Diagrama A15.6.
Los resultados de la producción escrita común de los ocho grupos (máximo 9 puntos). Centrado en la prueba posterior.



Apéndice 16

Tabla A16.1.
Resultados de las pruebas iniciales y posteriores, el avance y *p-value*.

	Prueba inicial		**Prueba posterior**		**Avance**		**Grupo**	**Notas curso 3**	**Notas al ser adm. en el bach.**
Grupo/ Comp. lingüística	**A**	**B**	**A**	**B**	**A**	**B**	***p-value***		
Producción escrita (9)	2,30	3,24	2,83	4,47	0,53	1,23	0,0207	0,0005	0,1987
Comp. lectora I (9)	2,91	5,35	4,23	6,24	1,32	0,89	0,4255	0,1952	0,9977
Comp. lectora II (12)	4,00	6,53	6,09	8,65	2,09	2,12	0,8972	0,0967	0,0001
Comp. lectora I y II (21)	6,91	11,88	10,45	14,88	3,54	3	0,5282	0,1083	0,0020
Producción oral (9)	3,36	4,94	3,85	5,93	0,49	0,99	0,8609	0,1329	0,1079
Comp. oral (16)	3,96	6,88	6,13	9,88	2,17	3	0,3291	0,6161	0,1865
Gramática y vocabulario (19)	1,48	3,71	3,17	7,18	1,69	3,47	0,0237	0,6437	0,9251
Prueba común (18)	5,22	8,59	7,14	10,71	1,92	2,12	0,7418	0,0221	0,5499
Prueba en conjunto (74)	18,36	30,65	27,26	42,5	8,9	11,85	0,1503	0,0582	0,0153

Diferencias estadísticas de menores efectos se marcan en gris claro.

ÉTUDES ROMANES DE LUND
SÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ÉD. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIIIe siècle,* publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en* -ment *compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique.* 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin* -bilis *en français.* 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie.* 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre* soi *et* lui, eux, elle(s). *Étude de syntaxe historique française.* 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne.* 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine.* 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec* avoir. *Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises.* 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque.* 1959.
14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIIIe siècle, tirés du recueil des Vies des Pères.* 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans* Les Thibault *de Roger Martin du Gard.* 1968.
17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive.* 1969.

18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard.* 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica.* 1970.

ÉD. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal.* 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de* davantage *avec* plus *dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel.* 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative.* 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé.* 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar.* 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, Morale *et les autres lexèmes formés sur le radical* moral *étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Étude de sémantique structurale.* 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit.* 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles.* 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative.* 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives.* 1979.
30. GRAUMANN, GUNNAR, *« La guerre de Troie » aura lieu. La préparation de la pièce de Giraudoux.* 1979.
31. KELLNER, SVEN, *« Le Docteur Pascal » de Zola: Rétrospective des Rougon- Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse.* 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie.* 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives.* 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en* -ment. *Étude psycho-mécanique et psycho-systématique.* 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren.* 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau.* 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada.* Victor ou les Enfants au pouvoir *de Roger Vitrac :*

texte et représentation. 1983.

38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski.* 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le* Roman de Tristan *de Béroul.* 1984.

ÉD. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français.* 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France.* 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIVe siècle.* Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal.* 1989.
45. *Actes du Xe Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

ÉD. SUZANNE SCHLYTER

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832.* 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento.* 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évroul. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno.* 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive.* 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel* Nome della rosa *di Umberto Eco. Parte I.* La Divina Commedia *di Dante.* 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.
53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian.* 1996.

54. BENGTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIIIe et XVe siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire.* 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* 1996.
56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIIIe siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire.* 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens.* 1997.
58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani.* 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois.* 1997.
60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne.* 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici.* 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq.* 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boullosa.* 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de* La Force des choses *de Simone de Beauvoir.* 2001.
65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du* Rouge et le Noir *et de la* Chartreuse de Parme *à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard.* 2003.
66. JARLSBO, JEANA, *Ecriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio :* Désert, Onitsha *et* La quarantaine. 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes.* 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions.* 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement.* 2004.
70. WILHELMI, JUAN – ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso.* Serie de estudios hispánicos. 2004.

ÉD. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua.* Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANCA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887–1896. José*

Asunción Silva: El poeta novelista. 2004.

73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive.* 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais.* 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français.* 2005.
76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione.* 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005.* 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE.* 2006.
79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans* Le Conte du Graal *de Chrétien de Troyes.* 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista.* 2008.
81. BACQUIN, MARI, Theseus de Cologne, *édition partielle d'une chanson de geste du XIVe siècle.* 2008.
82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire.* 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia. Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca.* 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit.* 2008.
85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire.*
86. JONSSON, PETTER, *Tres lecturas de las novelas de Mario Vargas Llosa. Interpretación psicoanalítica de la producción novelesca de un autor.* 2009.
87. THOMAS, ANITA, *Les débutants parlent-ils à l'infinitif ? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français.* 2009.
88. WIJK, MARGARETH, *Lecture ou confiture. Parcours panoramique de l'éducation des femmes dans la littérature française.* 2010.
89. HOLMLANDER, DISA, *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos.* 2011.

ÉD. VERNER EGERLAND, INGER ENKVIST, JONAS GRANFELDT, BJÖRN LARSSON, EVA WIBERG

90. PERSSON, RASMUS, *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la*

parole en interaction. Analyses conversationnelles et phonétiques. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)

91. GUGLIELMI, RICCARDO, *Loco ubi dicitur…La toponomastica di Vallebona e dintorni. Un territorio di confine tra Liguria e Provenza.* 2014. (Tesi di dottorato/ Doktorsavhandling)
92. SPLENDIDO, FRIDA, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples.* 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
93. HÅKANSSON, Sandra, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera.* 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
94. CEA, Marcelo, *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo.* 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
95. CAROLSSON GODOLAKIS, Henrietta, *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera. Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1.* 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)