

Estudio comparativo experimental entre un entorno virtual y otro presencial en una asignatura de Inglés

PILAR DE JUAN GONZÁLEZ

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Received: 11 marzo 2016 / Accepted: 6 noviembre 2016

ISSN: 1697-7467

RESUMEN: Este artículo muestra los resultados de un estudio empírico para determinar la posible existencia de diferencias significativas en la mejoría lograda por dos grupos de estudiantes que cursaron la misma asignatura de inglés en la universidad, Inglés Turístico de nivel B2, durante el mismo semestre y con la misma profesora, uno de manera presencial con apoyo virtual y otro de manera virtual. La evaluación cuantitativa se realizó mediante pruebas, iniciales y finales, en las que se evaluó el nivel en las distintas destrezas comunicativas, que se complementaron con otros dos instrumentos de investigación de índole cualitativa, un cuestionario realizado a los estudiantes y dos diarios elaborados por la docente con el seguimiento de la asignatura con cada grupo. Se obtuvo un rendimiento académico superior por parte del grupo virtual en la destreza de la interacción escrita y ligeramente superior en la de la comprensión auditiva e igualdad en las demás destrezas.

Palabras clave: Estudio comparativo, enseñanza presencial versus virtual, enseñanza a distancia, ALAO.

Experimental study comparing face-to-face and online teaching / learning of an English subject

ABSTRACT: This is an experimental comparative study to ascertain the possible existence of differences in the achievement levels of two groups of university students who studied the same English subject, English for Tourism, with an intermediate level, during the same semester and with the same teacher. One of the groups followed a face-to-face method, whereas the other followed an online one. The quantitative research was carried out through some initial and final tests which determined the level achieved in each communicative skill. These were complemented with two qualitative research instruments, a questionnaire filled in by the students and two diaries written by the teacher describing the implementation of both subjects. The findings show that the on-line group achieved better results in the written interaction and listening skills and similar results in the other skills.

Keywords: Comparative study, face-to-face vs on-line learning, e-learning, CALL.

1. INTRODUCCIÓN

La revisión de la literatura publicada acerca del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación nos transmite, en su mayoría, una visión positiva, como muestra por ejemplo el análisis de casos realizado por Escueta, Quan, Nickow y Oreopoulos (2017). En concreto, los estudios (Wu, 2015) que comparan un sistema de enseñanza y aprendizaje basado en las TIC con otro tradicional muestran resultados casi siempre mejores y, si no, similares entre ambos sistemas. En ocasiones, se opta por una combinación de nuevas tecnologías y el aprendizaje a distancia con clases presenciales – formación combinada o *blended learning*–, incluso se defiende su buena adecuación a las demandas del EEES (Baelo, 2010).

En el área específica del aprendizaje de lenguas (ALAO o CALL) los estudios suelen concluir con resultados parecidos o mejores en la enseñanza virtual, dependiendo del uso de los recursos (Absalom y Rizzi, 2008). Subyace la idea de que el uso de la tecnología facilita el paso a una metodología más centrada en el estudiante (Cordón y Anaya, 2004) y propicia unas estrategias didácticas diferentes (Baynat Monreal y Sanz Gil, 2007; Carrasco y Baldivieso, 2010; Dabbagh, 2005), cambios que, según la mayoría de los investigadores, suelen conducir a un avance mayor (Hase y Ellis, 2001). En un análisis de trabajos de investigación publicados entre 1997 y 2001, Zhao (2003) llegó a la conclusión de que el número total de estudios experimentales bien diseñados que investigan la efectividad de las nuevas tecnologías en la enseñanza de lenguas es muy limitado. A partir de ellos, el investigador concluye diciendo que los abrumadores efectos positivos demuestran la efectividad del uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas (2003: 19), efectos que se aprecian en todas las áreas: vocabulario, gramática, lectura, escritura, expresión oral, comprensión auditiva y comprensión cultural (2003: 20) y eso que todavía no se está sacando todo el provecho posible de estas nuevas tecnologías (2003: 22). Ahora bien, el nuevo sistema no conlleva irrevocablemente cambios en las estrategias docentes. Por ello, muchos estudiosos afirman que cuando la metodología empleada es la misma en un entorno virtual y en uno presencial, los resultados también lo son (Alexander y Boud, 2001; Cruz Piñol, 2001; González-Videgaray, 2007; Pinilla Padilla, 2002). Aun en estos casos, se suele hablar de ventajas como son una docencia más individualizada, la facilidad para el acceso a las fuentes de información y, en muchos casos, una mayor motivación. También se ha afirmado (Jackson y Anagnostopoulou, 2001) que más que las nuevas estrategias derivadas de las nuevas tecnologías, lo que está detrás de esta mejoría son profesores reflexivos, comprometidos con su labor docente y dispuestos a examinar nuevas estrategias y a sacar el máximo beneficio de ellas.

En el caso concreto de estudiantes universitarios, como es nuestro caso, solemos encontrar resultados similares entre ambos sistemas, como en Allum (2002) y Torres Ramírez (2011). Ambos estudios compararon los resultados de aprendizaje de la misma asignatura de inglés de la universidad impartida de forma presencial y de forma virtual.

Por otro lado, en lo que se refiere a trabajos empíricos comparativos centrados en la adquisición de las distintas destrezas lingüísticas, como el presente estudio, observamos que la gran mayoría muestra resultados mejores, si no similares, con el uso de las TIC. En concreto, los resultados suelen ser superiores con el uso de las TIC cuando se trata de la adquisición de vocabulario (Cobb, 1999; Raigón Rodríguez y Gómez Parra, 2005; Rico García y Vinagre Arias, 2000; Santiago Campión, 1997; Tozcu y Coady, 2004; Yanguas, 2009; Zapata y Sagarra, 2007), de aspectos gramaticales (Pérez Abad, 1996) y de mejorar la comprensión auditiva

(Ramírez Verdugo y Alonso Belmonte, 2007). Aquellos que estudian la pronunciación (Ducate y Lomicka, 2009; Tanner y Landon, 2009), la comprensión lectora (Lin y Chen, 2007; Murphy, 2007; Tseng, 2008) así como la expresión escrita (Harker y Koutsantoni, 2005) no siempre muestran resultados mejores. Algo similar ocurre con la investigación acerca de la adquisición de la expresión e interacción oral, pues no hay unanimidad en los resultados de los estudios. La práctica de la expresión oral ha sido, y sigue siendo, uno de los principales retos de la innovación tecnológica. Obstáculos como diferentes husos horarios, falta de ancho de banda, en ocasiones costes elevados en llamadas y necesidad de equipamiento específico hacen que todavía la interacción oral sincrónica mediada por ordenador no sea parte habitual de los cursos de lenguas virtuales. Así, como afirman Ortega Martín, Gee Macrory y Lucette Chretien (2010), los escasos aspectos negativos que podría haber en el uso de las TIC para la formación casi siempre están ligados a fallos técnicos. Los estudios más positivos (AbuSeileek, 2007; Heins, Duensing, Stickler y Batstone, 2007; Jepson, 2005; Volle, 2005; Yanguas, 2010) concluyen que es posible lograr un nivel de interacción similar al del presencial a través de la videoconferencia y de aplicaciones como Skype. Incluso un estudio (Martin y Álvarez Valdívila, 2017) muestra que con la comunicación oral en línea es posible reducir el nivel de ansiedad que algunos investigadores (Zhang y Rahimi 2014) han constatado que con frecuencia acompaña y dificulta el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo en lo referente a las destrezas orales. Resultados también similares en estudios comparativos obtuvieron otros investigadores como Adair-Hauck, Willingham-McLain y Youngs, 1999 y Blake, Wilson, Cetto y Pardo-Ballester, 2008. Algunos estudios (Read, Bárcena, Talaván y Jordano, 2011) van más allá y sostienen que es posible alcanzar un nivel de interacción oral y, por tanto, de mejoría similar en ambas modalidades siempre que previamente se logre que los estudiantes modifiquen ciertos hábitos de conducta, que son los que conducen a dificultades en la comunicación en línea. Sin embargo, son numerosos los investigadores (Barr, Leakey y Ranchoux, 2005; Hampel y Hauck, 2004; Lasagabaster y Sierra, 2003; Robin, 2007; Strambi y Bouvet, 2003; Trotter, 2002) que afirman que la comunicación oral mediada por el ordenador no es exactamente igual que cara a cara y no es posible lograr el mismo nivel de interacción, por lo que los resultados suelen ser peores.

2. MÉTODO

Este artículo recoge el resultado de un estudio de caso realizado sobre dos grupos de estudiantes que cursaron la misma asignatura, Inglés II de la Diplomatura en Turismo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, simultáneamente y con la misma profesora. Uno siguió una metodología presencial con apoyo virtual, *blended-learning*, y el otro una metodología completamente en línea. Para el estudio se optó por una metodología empírica en la que la variable de estudio la constituyó el método en línea de enseñanza y aprendizaje que siguió uno de los grupos, y el objetivo fue determinar la existencia o ausencia de diferencias significativas en cuanto al aprendizaje logrado.

2.1. Sujetos de la investigación

Siguiendo el procedimiento y la terminología propia de los estudios experimentales, establecimos un grupo experimental (GE), en el que estuvo presente la variable estudiada, y

un grupo de control (GC) en el que estuvo ausente. El grupo experimental estuvo formado por 12 estudiantes, todos ellos matriculados en la asignatura de Inglés II de la Diplomatura en Turismo de la ULPGC, en el curso académico 2008-2009 en la Estructura de Teleformación, es decir, que cursaron esta asignatura de forma virtual. El grupo de control, de 58 estudiantes, lo conformaron aquellos matriculados en la misma asignatura pero en la modalidad presencial.

El contenido abordado por ambos grupos fue exactamente el mismo. Se basó en el estudio de la lengua inglesa aplicada al sector turístico. Por ello, se engloba en lo que se conoce como IFE (inglés para fines específicos) o IPA (inglés profesional y académico)¹. En concreto, los contenidos estaban estructurados en seis módulos sobre sectores concretos del turismo. El nivel de lengua establecido se corresponde con un nivel B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

2.2. Recursos

Para el seguimiento de esta asignatura, el grupo de control tuvo a su disposición los siguientes recursos: clases presenciales -cuatro horas de clase semanales durante el semestre, repartidas en dos sesiones de dos horas, con una media de 60 estudiantes por grupo- y el manual de la asignatura, que recoge todos el contenido, ejercicios, actividades y que viene acompañado de un CD de audio. Además, contaron con el campus virtual -en el que se les ofrecía recursos y materiales complementarios y también se usó como herramienta de comunicación-, tutorías presenciales y correo electrónico.

El grupo experimental siguió exactamente el mismo curso que el de control, con el mismo manual y CD de audio, pero de manera no presencial. No disponían de clases, aunque sí de una sesión presencial al mes. Por tanto, la herramienta principal de trabajo utilizada por estos fue la plataforma de teleformación que ofrece la ULPGC, campus virtual, en su variante para las titulaciones no presenciales. En ella disponían de recursos de distinto tipo, principalmente archivos con ejercicios y soluciones o con explicaciones, archivos de audio e hiperenlaces a páginas web. Además, disponían de varias tareas para practicar la destreza de la comprensión auditiva que consistían en escuchar una grabación y, al mismo tiempo, responder a un cuestionario interactivo. Además, en la plataforma tenían las 6 actividades de aprendizaje, obligatorias en esta modalidad no presencial y que representaban el 40% de la calificación final. Tras la entrega de estas actividades tenían retroalimentación por parte de la profesora, tras lo que podían volver a presentarlas. Al igual que el grupo de control, la plataforma se usó también como canal de comunicación, mediante el foro y las tutorías virtuales, y también los estudiantes podían contactar con la tutora por medio del correo electrónico.

2.3. Instrumentos de investigación

Con el fin de lograr el mayor grado posible de exactitud en los resultados de este estudio, seleccionamos distintos tipos de instrumentos. Por un lado, unas pruebas de evaluación y por otro, unos cuestionarios y unos diarios. Los primeros nos aportarían información

¹ Alcaraz Varó, 2000.

cuantitativa, mientras los segundos reportarían información cualitativa, logrando así una triangulación metodológica².

2.3.1. Pruebas de evaluación

El fin de este trabajo era comparar el nivel de mejoría de los dos grupos en aspectos concretos de uso de la lengua y en cada una de las destrezas lingüísticas es decir, comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita. Consideramos que la mejor manera de medir dicha evolución sería mediante la realización de dos conjuntos de pruebas, uno al inicio de la etapa y otro al finalizar, que evaluaran dichos aspectos y destrezas lingüísticas.

Así pues, elaboramos unas pruebas propias, con formato similar a los empleados en pruebas reconocidas internacionalmente para evaluar el nivel en una lengua extranjera, puesto que han sido probados y se ha demostrado su validez y fiabilidad, pero adaptados a la situación concreta de los estudiantes objeto de estudio, a su nivel y al contenido específico de inglés para el turismo abordado previamente. Estas pruebas siguieron los parámetros establecidos en el MCER. Es decir, incluyeron pruebas para valorar las destrezas lingüísticas y, además, dos ejercicios para comprobar la competencia léxica y gramatical de puntos concretos importantes estudiados. Se usaron las mismas pruebas con ambos grupos. En el grupo experimental, las pruebas para evaluar la comprensión auditiva y la expresión e interacción oral se realizaron de forma presencial durante dos de las cuatro sesiones presenciales que tienen en la asignatura (o en tutorías presenciales los que no pudieron hacerlo los días establecidos).

2.3.2. Cuestionarios

Consideramos que una investigación sobre el grado de adquisición de destrezas lingüísticas de dos grupos de estudiantes debe incluir el estudio de factores que puedan incidir sobre los resultados (Peñate Cabrera y Bazo Martínez, 2007). Por ello, decidimos diseñar un cuestionario que recogiese aquellos aspectos que pudiesen afectar al aprendizaje de esta asignatura en el contexto de los integrantes de estos grupos. De este modo, la valoración cualitativa obtenida nos permitiría otorgar el valor real a los resultados de la valoración cuantitativa.

A partir de una única matriz de especificaciones con cuatro dimensiones que recogían factores que hacían referencia a un mismo aspecto -el contexto de aprendizaje, el sistema de enseñanza y aprendizaje, la asignatura y la autoevaluación- determinamos las subdimensiones con sus correspondientes preguntas. La mayoría fueron cerradas, de elección múltiple. Cada ítem se contestaba con una escala verbal, tipo Likert³ de diferentes niveles según la pregunta.

² Johnson, Onwuegbuzie y Turner (2007: 113-115) hacen un recorrido de la 'triangulación' en la investigación y explican que fueron D. T. Campbell y D. W. Fiske quienes introdujeron en 1959 la idea de la triangulación para referirse a un modo de operar en el que se usa más de un método como parte del proceso de validación. Posteriormente, N. K. Denzin, en 1978, fue el primero en explicar cómo triangular los métodos. Definió la triangulación como "la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno". Al año siguiente T. D. Jick expuso las ventajas de la triangulación, siendo la primera el hecho de que permite un mayor grado de confianza en los resultados (Johnson, Onwuegbuzie y Turner, 2007).

³ La escala se llama así por Rensis Likert, que publicó en 1932 un informe describiendo su uso.

Incorporamos también varias preguntas abiertas que podrían enriquecer los resultados y dos preguntas en las que se pedía al estudiante que ordenase una serie de opciones según la relevancia y otra en la que debía otorgarse a sí mismo una calificación de entre 1 y 10 en cuatro destrezas.

Los estudiantes de ambos grupos completaron estos cuestionarios al finalizar la asignatura.

2.3.3. *Diarios del curso*

Por último, otro instrumento que usamos para esta investigación fue la creación de dos diarios paralelos en los que fuimos anotando las acciones llevadas a cabo con cada uno de los grupos. Esta información debería confirmar que el contenido de ambas asignaturas fue idéntico. Además, permitiría conocer en detalle las diferencias entre los dos sistemas de enseñanza y aprendizaje, a las que se debería cualquier diferencia significativa contemplada en los resultados de las pruebas, salvo aquellas debidas a factores externos, los cuales quedarían recogidos en los cuestionarios.

2.3. Procedimiento para el análisis de los resultados

Una vez finalizado el curso y ya con todos los datos procedentes de estos tres instrumentos de investigación, procedimos a su análisis. Por una parte, elaboramos unas tablas con los resultados de todas las pruebas de evaluación, que comparaban las calificaciones de las iniciales y las finales. Tras calcular la media de cada una de estas pruebas, procedimos a su estudio y comparación, para lo que utilizamos el programa estadístico SPSS⁴, y, en concreto, la Prueba T y la prueba de Levene⁵, puesto que permiten determinar si la diferencia entre las medias de una variable es estadísticamente significativa. Por otra, extrajimos la información recogida en los cuestionarios. Para ello, primero codificamos los datos procedentes de las preguntas cerradas y los estructuramos en tablas. Después, los analizamos también mediante el programa SPSS. La información procedente de las preguntas abiertas fue categorizada y expuesta en otras tablas. El siguiente paso consistió en enlazar todos estos datos junto con la información recogida en los diarios. Ello nos permitió, primeramente, determinar los resultados de la evolución de los grupos y, en segundo lugar, conocer con exactitud las diferencias entre la modalidad presencial -apoyada por medios virtuales- y la virtual en el caso concreto de esta asignatura.

⁴ Statistical Package for the Social Sciences. Es un sistema global para el análisis informático de datos.

⁵ Howard Levene desarrolló en 1960 esta prueba estadística para valorar la igualdad de varianzas de muestras diferentes. Esta comprueba la hipótesis nula de que las varianzas de las poblaciones son iguales (homogeneidad de la varianza). Si el valor resultante de la prueba de Levene es menor que un valor crítico (normalmente 0,05), se rechaza dicha hipótesis y se concluye que existen diferencias entre las varianzas de las poblaciones (http://www.psicologia.uniovi.es/Dpto_Psicologia/metodos/tutor.5/levne.html, 13/03/2011).

3. RESULTADOS

3.1. Resultados obtenidos en los cuestionarios

Una vez analizados los datos obtenidos a partir de los cuestionarios, exponemos a continuación aquellos que muestran diferencias entre el GC y el GE y que pueden ser relevantes para este estudio.

Por un lado, el contexto personal y social de los grupos se diferenció en que en el GE hubo un porcentaje mayor de estudiantes (11,4%) que trabajaron durante el transcurso de esta asignatura y que habían tenido previamente una mayor formación en inglés fuera de la enseñanza obligatoria (31,4%). Los estudiantes del GC, por su parte, durante ese tiempo tuvieron un contacto con la lengua inglesa en su ambiente social superior (un 31,9%) y un mayor uso de esta lengua en el trabajo (17,6%). También se constata una media de edad superior en cinco años en el GE, aunque este factor, por sí solo, según autores como Alonso-Vázquez (2004) parece no influir en el proceso de aprendizaje.

A la hora de valorar el esfuerzo realizado, los integrantes del GE se mostraron más críticos consigo mismos, solo el 46,6% afirmó haberse esforzado lo suficiente, frente a un 60% del GC. El GE alegó, principalmente, falta de tiempo, mientras que el GC mencionó también falta de motivación y de voluntad. Esto se corrobora con los datos acerca del tiempo que dedicaron a trabajar tanto los contenidos específicos de la asignatura como a la práctica del inglés. En el GC, el 12,9% empleó más de dos horas a la semana y el 32,6% dedicó entre una y dos horas, mientras que en el GE los porcentajes fueron 2,2% y 11,1% respectivamente. Lo mismo ocurre con el uso de otros recursos para practicar la lengua inglesa: aproximadamente las tres cuartas partes de los integrantes del GC usaron otros recursos y en el GE lo hicieron alrededor de la mitad. Es decir, todos estos ítems nos conducen a un dato fundamental: el GE dedicó menos tiempo y esfuerzo a esta asignatura que el GC, algo que es ajeno a la variable estudiada pero que, como es lógico, puede propiciar unos resultados peores en las pruebas.

Finalmente, encontramos diferencias en el grado de mejoría que ellos consideran que han experimentado en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas principales. La media de estudiantes del GC que considera que ha mejorado su nivel supera en entre un 10% y un 20% a la media del GE, excepto en la expresión escrita, en la que en el GE son un 8% más. Esto se confirma en las respuestas a otra pregunta en la que tenían que asignarse una calificación en las cuatro destrezas principales, tal y como se recoge en el siguiente cuadro (Figura 1).

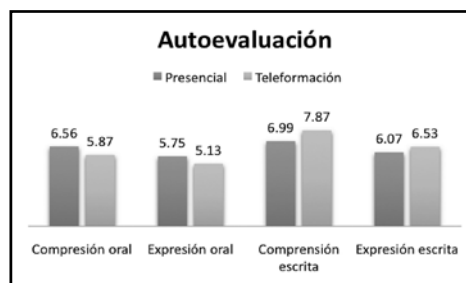


Figura 1. Autoevaluación de las destrezas lingüísticas

Los estudiantes del GC se otorgan casi un punto más en las destrezas orales y los del GE en las escritas. Además, ambos grupos coinciden en asignarse la mejor calificación en la comprensión escrita y la peor en la expresión oral. Como conclusión, observamos en la información recogida por medio de los cuestionarios que los factores relevantes que hayan podido influir en la obtención de resultados diferentes en las distintas pruebas de los dos grupos se refieren principalmente al grado de esfuerzo y al tiempo de dedicación a la asignatura en cuestión, que fue superior en el caso de los integrantes del GC: dedicaron más tiempo y esfuerzo tanto a la asignatura como a la práctica del inglés en general, además de que usaron más esta lengua en su entorno familiar y laboral; de hecho, consideran que han mejorado más que los otros, salvo en la expresión y comprensión escrita. Los del GE, por su parte, se han sentido más sobrecargados con los estudios en general y la mayoría trabaja, por lo que han dedicado menos tiempo a esta asignatura. Además, estiman que esta modalidad virtual es más difícil que la presencial, en especial para los idiomas. En consecuencia, el grado de mejoría que creen haber logrado es inferior.

3.2. Datos obtenidos de los diarios

Los diarios en los que recogíamos la evolución del curso con uno y otro grupo mostraron algunas diferencias en el desarrollo de la asignatura entre la modalidad presencial y la virtual.

En primer lugar, las clases presenciales permitieron un mayor control por parte de la profesora a la vez que una guía más específica, clases adaptadas a sus necesidades concretas. Otra diferencia fue la casi ausencia de práctica de las destrezas orales por parte del GE, ya que como parte de la asignatura solo lo hicieron en las cuatro sesiones presenciales de 45 minutos que tuvieron a lo largo del semestre, en las que los estudiantes y la profesora se comunicaba en inglés. Sin embargo, el GE practicó más las destrezas lectoras y escritas, pues la información les llegaba siempre por escrito, ya fuera en el manual o por explicaciones de la profesora en el foro. Además, la comunicación con la profesora era escrita y, a lo largo del curso, tuvieron que presentar cinco actividades escritas, sobre las que luego recibían *feedback*.

Otro dato relevante constatado en los diarios es la escasa participación de los integrantes del GE: hubo una media de 2,6 intervenciones (entre el foro, las tutorías virtuales y la mensajería) por estudiante, es más, alrededor del 45% no las emplearon en ningún momento. La media de intervenciones del GC fue de 0,42, pero para ellos estas herramientas no son tan necesarias.

3.3. Resultados obtenidos en las pruebas de evaluación

Tras calcular la media de las calificaciones de los estudiantes de los dos grupos en cada una de las pruebas iniciales y finales -mostrados en la siguiente tabla- y proceder a su estudio y comparación mediante el programa SPSS, la Prueba T y la prueba de Levene llegamos a los resultados que exponemos en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias de las calificaciones obtenidas en todas las pruebas

Destreza	Enseñanza	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Comprensión auditiva 1	Presencial	54	7,1074	2,16854	,29510
	Teleformación	12	5,7458	1,49582	,43181
Comprensión auditiva 2	Presencial	57	6,9211	2,25355	,29849
	Teleformación	11	5,9318	2,54237	,76655
Expresión oral 1	Presencial	22	7,1818	1,56255	,33314
	Teleformación	4	8,6250	1,31498	,65749
Expresión oral 2	Presencial	58	7,4000	1,96933	,25859
	Teleformación	11	7,2273	2,28433	,68875
Comprensión lectora 1	Presencial	58	6,7983	1,57697	,20707
	Teleformación	12	6,9083	2,30827	,66634
Comprensión lectora 2	Presencial	58	6,7483	2,42756	,31875
	Teleformación	12	5,7833	2,33348	,67362
Expresión escrita 1	Presencial	58	7,7741	2,26046	,29681
	Teleformación	12	6,9083	2,67189	,77131
Expresión escrita 2	Presencial	58	7,2397	2,51214	,32986
	Teleformación	12	7,0750	2,59164	,74814
Interacción escrita 1	Presencial	58	8,4983	1,87565	,24629
	Teleformación	12	7,9000	2,29109	,66138
Interacción escrita 2	Presencial	58	6,9397	2,19353	,28802
	Teleformación	12	7,0500	1,85937	,53676
Uso del lenguaje 1	Presencial	58	5,5707	1,92709	,25304
	Teleformación	12	4,8667	2,00514	,57884
Uso del lenguaje 2	Presencial	58	5,4638	2,00470	,26323
	Teleformación	12	4,7750	2,08637	,60228

En lo que se refiere a la comprensión auditiva, el programa SPSS nos mostró una diferencia clara entre la media obtenida por ambos grupos en las pruebas iniciales, reduciéndose esta en las finales. Por otro lado, si comparamos los resultados iniciales y finales de cada uno, observamos que la diferencia es mínima: hay un ligero descenso en el GC y un leve aumento en el GE. Acudimos entonces a la Prueba T de muestras independientes y esta nos indicó que existen diferencias significativas entre las medias de los estudiantes del GC y del GE en la prueba inicial de comprensión auditiva. Sin embargo, esta también mostró que la diferencia entre las medias de los dos grupos en la prueba final no es estadísticamente significativa.

En lo que respecta a la expresión oral, la comprensión lectora, la expresión escrita y el uso de la lengua, las pequeñas diferencias observadas no son significativas según la prueba de Levene para muestras independientes y el estadístico Prueba T para muestras relacionadas. En la expresión escrita, sin embargo, obtuvimos otra diferencia estadísticamente significativa entre la calificación media alcanzada por el GC en las dos pruebas, inicial y final.

En conclusión, se han producido dos diferencias significativas. Por un lado, los datos iniciales de la comprensión auditiva son muy dispares entre los grupos y, sin embargo, la desigualdad se minimiza en las pruebas finales. Es decir, ha habido una evolución mayor en el GE en esta destreza. La segunda disimilitud la encontramos en la interacción escrita: los resultados finales del GC muestran un notable retroceso en lo que a la nota media se refiere, mientras que en el GE la variación es muy pequeña. Teniendo en cuenta que el nivel de las pruebas finales es superior al de las iniciales, esto indica que el GE ha logrado un avance mayor. Consecuentemente, las dos diferencias reseñables encontradas se refieren a una evolución superior por parte del GE, tanto en la comprensión auditiva como en la interacción escrita. Las pruebas restantes han mostrado pequeñas diferencias, por tanto, no significativas, todas ellas debidas a unos datos ligeramente superiores por parte del GC.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Dado que para este estudio se siguió una triangulación metodológica, que incluyó tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos, procedimos finalmente al análisis de los resultados de las pruebas de evaluación en relación con los datos extraídos de los cuestionarios y de los diarios. Por un lado, detectamos una disimilitud entre el GC y el GE en la prueba de comprensión auditiva inicial, en la que el primero logró unos resultados bastante mejores. Esta diferencia no es directamente relevante para este estudio: sirve para hacer constar un nivel al inicio distinto entre ambos grupos en esta destreza lingüística. Sí es relevante, no obstante, que esta diferencia disminuye y deja de ser significativa en la prueba final. Esto nos lleva a un primer dato importante: el GE ha logrado subir su nivel en la comprensión auditiva en un porcentaje mayor que el GC. Si analizamos los datos procedentes de la valoración cualitativa en este sentido tenemos, en primer lugar, que, tal y como se recoge en los diarios, los estudiantes del GE no practicaron esta destreza con la profesora. Además, según los cuestionarios, los del GC dedicaron un mayor tiempo de estudio a la asignatura, así como usaron esta lengua en su entorno familiar y laboral con mayor frecuencia. Es decir, son datos que favorecen al GC. Tal vez, cabría preguntarse si podría ser posible que

la suma de otros factores que diferencian a los dos grupos, que son una media de edad superior en cinco años y un porcentaje mayor de estudiantes trabajando, haya originado un grado superior de madurez y de responsabilidad en los integrantes del GE que les haya llevado a un empleo más eficiente del tiempo dedicado al estudio. O la causa pudiera estar en otros factores no contemplados en nuestro cuestionario, ya que, como afirman Edelstein y Coria (1995: 17), “[...] la práctica docente es altamente compleja. [...] La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”.

Por otro lado, hemos encontrado una segunda diferencia significativa entre la media de los resultados obtenidos por el GC en la prueba inicial de interacción escrita (8,49) y en la final (6,93). En el GE también hay un descenso entre las dos medias pero no tan acusado, de 7,90 a 7,05. Esta disminución señala que el grado de mejoría ha sido mayor en el GE. Esto se ratifica en las preguntas del cuestionario que muestran su percepción sobre la evolución en esta destreza. En primer lugar, cuando los estudiantes se autoevalúan, en la expresión e interacción escrita el GE se otorgó una calificación superior a los del GC. Posteriormente, cuando se les preguntó si consideraban que habían mejorado en esta destreza, un 66,6% estimó que lo había hecho frente a un 58,6% del GC. También la información procedente de los diarios ratificó este dato: el GE practicó más esta destreza que el GC, puesto que tuvieron que realizar seis actividades de aprendizaje y, tras presentarlas, se producía un diálogo con la profesora que les permitía mejorarlas y volverlas a presentar. Algunos estudiantes también practicaron esta destreza a través del foro y de las tutorías virtuales. Estos factores, encuadrados en la variable estudiada, podrían explicar este progreso mayor del GE que, por otra parte, contrasta con el menor tiempo de dedicación a la práctica de la asignatura.

Las diferencias entre los resultados de las demás pruebas son mínimas, siempre favorables al GC, pero que no llegan a ser estadísticamente significativas. Esta mejoría ligeramente superior en el GC puede estar relacionada con el mayor tiempo de estudio que hemos visto que dedicaron no solo a la asignatura en concreto sino a la práctica del inglés en general, así como con el hecho de que son más los de este grupo que usaron esta lengua en su entorno familiar y laboral durante el período analizado.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, la valoración cuantitativa ha mostrado que los estudiantes que cursaron la asignatura de Inglés II de la Diplomatura en Turismo de la ULPGC mediante un sistema de aprendizaje virtual lograron un nivel de mejoría superior que los que lo hicieron de forma presencial en la interacción escrita y en la comprensión auditiva, y similar en las demás destrezas lingüísticas y en las pruebas sobre el uso de la lengua.

Dado que la valoración cualitativa nos aporta datos que, a priori, podrían pronosticar resultados mejores por parte del GC, podemos concluir que el sistema de enseñanza y aprendizaje virtual resultó positivo para la asignatura de Inglés II de la Diplomatura de Turismo de la ULPGC.

En cualquier caso, los resultados aquí obtenidos se refieren a una modalidad concreta de enseñanza virtual, y no son extrapolables a cualquier enseñanza basada en las TIC. Como

afirman Zhao (2003: 8) y Kern (2006: 188), no podemos evaluar la efectividad de las herramientas tecnológicas en sí mismas, todo depende del uso que se les dé. Así por ejemplo, en este trabajo hemos constatado un uso muy escaso de los recursos de comunicación (foro, tutorías virtuales, correo electrónico, mensajería propia). Podríamos preguntarnos si un cambio en estas variables hubiese producido un resultado todavía mejor para la modalidad virtual.

Además, puesto que en el análisis de la información recogida en los cuestionarios observamos que el GE dedicó bastante menos tiempo al estudio de la asignatura que el GC, cabe preguntarse si en el caso de una dedicación de tiempo similar los resultados del primero hubiesen sido también superiores en los demás aspectos analizados.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que este trabajo se ha realizado sobre una asignatura semestral. Sería enriquecedor realizarlo sobre cursos con una duración mayor, por si esta fuese un factor clave y originase resultados diferentes a los aquí obtenidos. Así ocurrió por ejemplo en el estudio de Zapata y Sagarra (2007) sobre la adquisición de vocabulario: en pruebas realizadas tras dos y cuatro meses de curso no se observaron diferencias; sin embargo, a partir de los seis meses comenzaban a surgir resultados mejores para el grupo virtual.

En definitiva, el resultado de este trabajo nos parece alentador en el sentido de que ha constatado que el sistema de enseñanza y aprendizaje virtual empleado para la docencia de esta asignatura es, como mínimo, válido en las condiciones aquí expuestas.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Absalom, M. y Rizzi, A. (2008). Comparing the outcomes of online listening versus online text-based tasks in university level Italian L2 study, *ReCALL* 20(1), 55-66. doi: 10.1017/S0958344008000517
- AbuSeileek, A. F. (2007). Cooperative vs. Individual Learning of Oral Skills in a CALL Environment, *Computer Assisted Language Learning*, 20(5), 493-514. doi: 10.1080/09588220701746054
- Adair-Hauck, B., Willingham-McLain, L. y Youngs, B. (1999). Evaluating the integration of technology and second language learning, *CALICO Journal*, 17(2), 269-306.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alexander, S. y Boud, D. (2001). Learners still learn from experience when online, en J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 3-15). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Allum, P. (2002). CALL and the classroom: the case for comparative research, *ReCALL* 14(1), 146-166. doi: 10.1017/S0958344002001210
- Alonso-Vázquez, C. (2004). Age and learning. A study in English negotiation, *Porta Linguarum*, 2, 9-30, disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/1%20Age%20and%20learning-Alonso%20Vazquez.pdf, consultado el 28 de junio, 2011.
- articulos/PL_numero13/3.%20Sonia%20Baelo.pdf, consultado el 15 de mayo, 2011.
- Baelo, S. (2010). Blended Learning and the European Higher Education Area: The Use of Web-Quests, *Porta Linguarum*, 13: 43-53, disponible en <http://www.ugr.es/~portalin/>
- Barr, D., Leakey, J. y Ranchoux, A. (2005). Told like it is! An Evaluation of an Integrated Oral Development Pilot Project, *Language Learning & Technology*, 9(3), 55-78, disponible en <http://llt.msu.edu/vol9num3/barr/>, consultado el 30 de mayo, 2011
- Baynat Monreal, M. E. y Sanz Gil, M. (2007). TIC y créditos ECTS: una combinación ineludible en la Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas, *Didáctica (Lengua y Literatura)* [Versión electrónica], 19, 75-92.

- Blake, R., Wilson, N. L., Cetto, M. y Pardo-Ballester, C. (2008). Measuring Oral Proficiency in Distance, Face-to-Face, and Blended Classrooms, *Language Learning & Technology*, 12(3), 114-127, disponible en <http://llt.msu.edu/vol12num3/blakeetal/>, consultado el 30 de mayo, 2011.
- Carrasco, S. y Baldivieso, S. (2010). Las TIC en la línea de formación informática educativa y creación de multimedia en las pedagogías medias de la Universidad de Los Lagos, en A. Gewerc Barujel (Coor.), *El lugar de las TIC en la enseñanza universitaria: estudio de casos en Iberoamérica* (pp.197-227). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Cobb, T. (1999). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing, *Computer Assisted Language Learning*, 12(4), 345-360, doi: 10.1076/call.12.4.345.5699
- Cordón, O y Anaya, K. (2004). Enseñanza virtual: fundamentos, perspectivas actuales y visión de la Universidad de Granada. Centro de Enseñanzas Virtuales, Vicerrectorado de Nuevas Tecnologías, Universidad de Granada, disponible en <http://cevug.ugr.es/documentos/thales2.pdf>, consultado el 20 de febrero de 2010.
- Cruz Piñol, M. (2001). El español a través de Internet. Aprendizaje con un nuevo lenguaje, en *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 7.
- Dabbagh, N. (2005). Pedagogical models for E-Learning: A theory-based design framework, *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 1(1), 25-44, disponible en <http://www.learningdomain.com/MEdHOME/WEB-BASED/Pedagogy2.pdf>, consultado el 15 de mayo de 2011.
- Ducate, L. y Lomicka, L. (2009). Podcasting: An Effective Tool for Honing Language Students' Pronunciation?, *Language Learning & Technology*, 13(3), 66-86, disponible en <http://llt.msu.edu/vol13num3/ducatelomicka.pdf>, consultado el 30 de mayo, 2011.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Escueta, M., Quan, V., Nickow, A.J. y Oreopoulos, P. (2017). Education Technology: An Evidence-Based Review, *The National Bureau of Economic Research*, NBER Working Paper No. 23744. doi: 10.3386/w23744
- González-Videgaray, M. C. (2007). Evaluación de la reacción de alumnos y docente en un modelo mixto de aprendizaje para educación superior, *RELIEVE*, 13(1), 83-103, disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v13n1/RELIEVEv13n1_4.pdf, consultado el 19 de marzo de 2010.
- Hampel, R. y Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses, *Language Learning & Technology*, 8(1), 66-82, disponible en <http://llt.msu.edu/vol8num1/hampel/>, consultado el 19 de marzo, 2010.
- Harker, M. y Koutsantoni, D. (2005). Can it be as effective? Distance versus blended learning in a web-based EAP programme, *ReCALL*, 17(2), 197-216.
- Hase, S. y Ellis, A. (2001). Problems with online learning are systemic, not technical, en J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 27-34). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Heins, B., Duensing, A., Stickler, U. y Batstone, C. (2007). Spoken interaction in online and face-to-face language tutorials, *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 279-295. <http://www.govhs.org/vhsweb/Press.nsf/0/BAA3F0003E82051F06256C330048F8B2?OpenDocument>, consultado el 16 de marzo, 2010.
- Jackson, B. y Anagnostopoulou, K. (2001). Making the right connections: improving quality in online learning, en J. Stephenson (Ed.), *Teaching and Learning Online. Pedagogies for New Technologies* (pp. 53-64). Oxon: RoutledgeFalmer.

- Jepson, K. (2005). Conversations –and Negotiated Interaction– in Texts and Voice Chat Rooms, *Language Learning and Technology*, 9(3), 79-98, disponible en <http://llt.msu.edu/vol9num3/jepson/>, consultado el 31 de mayo, 2011.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. y Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research, *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. doi: 10.1177/1558689806298224
- Kern, R. (2006). Perspectives on Technology in Learning and Teaching Languages, *TESOL Quarterly*, 40(1), 183-210, disponible en <http://www.jstor.org/stable/40264516>, consultado el 28 de mayo, 2011.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2003). Students' evaluation of CALL software programs, *Educational Media International*, 40(3), 293-304.
- Lin, H. y Chen, T. (2007). Reading Authentic EFL Text Using Visualization and Advance Organizers in a Multimedia Learning Environment, *Language Learning & Technology*, 11(3), 83-106, disponible en <http://llt.msu.edu/vol11num3/linchen/>, consultado el 27 de mayo, 2011.
- Martin, S. y Álvarez Valdivia, I.M. (2017). Students' feedback beliefs and anxiety in online foreign language oral tasks, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14, 18. doi: 10.1186/s41239-017-0056-z
- Murphy, P. (2007). Reading Comprehension Exercises Online: The Effects of Feedback, Proficiency and Interaction, *Language Learning & Technology*, 11(3), 107-129, disponible en <http://llt.msu.edu/vol11num3/murphy/>, consultado el 15 de junio, 2011.
- Ortega Martín, J. L., Macrory, G. y Chretien, L. (2010). Efecto de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del inglés en primaria: un currículo compartido por colegios de Francia, Inglaterra y España, en *CiDd: II Congrés Internacional de Didàctiques 2010: L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació*. Girona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Girona.
- Peñate Cabrera, M. y Bazo Martínez, P. (2007). El inglés en primaria: un caso de evaluación institucional, en A. Mendoza Fillola, J. M. de Amo Sánchez-Fortún, M^a del M. Ruiz Domínguez y F. Galera Noguera (eds.), *Investigación en didáctica de la lengua y la literatura: perspectivas y orientaciones* (pp. 311-334). Barcelona: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona.
- Pérez Abad, M. A. (1996). Aproximación experimental a C.A.E.L. (Computer Assisted English Learning) en la enseñanza secundaria, en *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 14.
- Pinilla Padilla, M. C. (2002). Enseñanza-aprendizaje del Inglés asistido por ordenador: Internet como herramienta pedagógica en *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 3.
- Raigón Rodríguez, A. R. y Gómez Parra, M. E. (2005). The influence of ICTs in vocabulary learning. An empirical study, *Porta Linguarum* 4, 87-107, disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero4/raigon.pdf, consultado el 20 de febrero, 2016.
- Ramírez Verdugo, D. y Alonso Belmonte, I. (2007). Using Digital Stories to Improve Listening Comprehension with Spanish Young Learners of English, *Language Learning & Technology*, 11(1), 87-101, disponible en <http://llt.msu.edu/vol11num1/ramirez/>, consultado el 13 de junio, 2011.
- Read T., Bárcena, E., Talaván, N. y Jordano, M. (2011). On-line vs. face-to-face development of interactive English oral competence: an empirical contrastive study, en S. De Wannemacker, G. Clarebout y P. De Causmaecker (eds), *Interdisciplinary approaches to adaptive learning. A look at the neighbours* (pp. 40-55). Heidelberg: Springer.
- Rico García, M. y Vinagre Arias, F. (2000). A Comparative Study in Motivation and Learning through Print-Oriented and Computer-Oriented Tests, *Computer Assisted Language Learning*, 13(4), 457-465.

- Robin, R. (2007). Commentary: Learner-Based Listening and Technological Authenticity, *Language Learning & Technology*, 11(1), 109-115, disponible en <http://llt.msu.edu/vol11num1/robin>, consultado el 8 de junio, 2011.
- Santiago Campión, R. (1997). El aprendizaje de una lengua extranjera mediante ordenador. Su eficacia en educación primaria, en *Cibernetia, tesis doctorales, enseñanza de lenguas*, 13.
- Strambi, A. y Bouvet, E. (2003). Flexibility and interaction at a distance: A mixed-mode environment for language learning, *Language Learning & Technology*, 7(3), 81-102, disponible en <http://llt.msu.edu/vol7num3/strambi.pdf>, consultado el 25 de mayo, 2011.
- Tanner, M. W. y Landon, M. M. (2009). The Effects of Computer-Assisted Pronunciation Readings on ESL Learners' Use of Pausing, Stress, Intonation, and Overall Comprehensibility, *Language Learning & Technology*, 13(3), 51-65, disponible en <http://llt.msu.edu/vol13num3/tannerlandon.pdf>, consultado el 26 de mayo, 2011.
- Torres Ramirez, A. (2011). *Enseñanza universitaria a distancia de lengua inglesa aplicada a la informática: didáctica de análisis del discurso científico-técnico y de la modalidad evidencial*. Tesis doctoral inédita. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Tozcu, A. y Coody, J. (2004). Successful learning of frequent vocabulary through CALL also benefits reading comprehension and speed, *Computer Assisted Language Learning*, 17(5), 473-495.
- Trotter, A. (2002). E-learning goes to school, *Education Week*, XXI, 35, 16-18, disponible en <http://www.govhs.org/vhsweb/Press.nsf/0/BAA3F0003E82051F06256C330048F8B2?OpenDocument>, consultado el 16 de marzo, 2010.
- Tseng, M-C. (2008). Comparing EFL Learners' Reading Comprehension between Hypertext and Printed Text, *CALL-EJ Online*, 9, 2, disponible en <http://callej.org/journal/9-2/tseng.html>, consultado el 30 de mayo, 2011.
- Volle, L. M. (2005). Analyzing Oral Skills in Voice E-Mail and Online Interviews, *Language Learning & Technology*, 9(3), 146-163, disponible en <http://llt.msu.edu/vol9num3/volle/>, consultado el 26 de mayo, 2011.
- Wu, D. (2015). Online Learning in Postsecondary Education: A Review of the Empirical Literature (2013-2014), *Ithaka S+R*. doi:10.18665/sr.221027
- Yanguas, I. (2009). Multimedia Glosses and Their Effect on L2 Text Comprehension and Vocabulary Learning, *Language Learning & Technology*, 13(2), 48-67, disponible en <http://llt.msu.edu/vol13num2/yanguas.pdf>, consultado el 4 de junio, 2011.
- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: it's about time!, *Language Learning & Technology*, 14(3), 72-93, disponible en <http://llt.msu.edu/vol14num3/yanguas.pdf>, consultado el 3 de junio, 2011.
- Zapata, G. y Sagarra, N. (2007). CALL on Hold: The delayed benefits of an online workbook on L2 vocabulary learning, *Computer Assisted Language Learning*, 20(2), 153-171.
- Zhang, L. J., & Rahimi, M. (2014). EFL learner's anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes, *System*, 42, 429-439, disponible en www.sciencedirect.com, consultado el 1 de junio de 2019.
- Zhao, Y. (2003). Recent Developments in Technology and Language Learning: A Literature Review and Meta-analysis, *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.