

Aplicación del Blogging y/o Google Docs para fomentar la competencia en producción escrita en la enseñanza del inglés

UTE. Revista de Ciències de l'Educació

2018 núm. 1. Pag. 43-59

ISSN 1135-1438. EISSN 2385-4731

<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/ute>



DOI: <https://doi.org/10.17345/ute.2018.1>

Salvador Montaner-Villalba

Rebut: 27/03/2018 Acceptat: 09/07/2018

Resumen

En este trabajo, se pretende verificar si, al final de la experimentación, los alumnos han mejorado su competencia en producción escrita en inglés mediante el Blogging con el uso de Wordpress (<https://wordpress.com>) y mediante el Google Docs. Para la presente investigación, se ha escogido el modelo investigación-acción. Se analizan pues los datos cuantitativos. La presente experimentación se realizó con un grupo de control y un grupo experimental con la finalidad de medir la funcionalidad de la propuesta y la aceptación y motivación del alumnado a partir de la inclusión del Blogging y/o del Google Docs en el proceso formativo. El análisis de resultados arroja que entre ambos grupos sí hubo diferencias significativas durante la experimentación, por lo que se concluye que el uso de las TIC y, particularmente, del Blogging, es un factor determinante para incrementar su nivel de competencia en producción escrita en lengua inglesa.

Palabras claves:

Educación Secundaria Obligatoria, Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, Blogging, Google Docs, Competencia en producción escrita

Abstract

At this paper, we aim at verifying whether, at the end of the experiment, the learners have improved their competence in written production in English through Blogging with the use of Wordpress (<https://wordpress.com>) and with Google Docs. The action research model has been chosen in the current paper, in which we will analyze quantitative data. The current experiment was developed with a control group and with an experimental group with the purpose of measuring the functionality of the proposal, the acceptance and the motivation of the learners with the insertion of Blogging and/or Google Docs in their learning process. The results triggered that there were significant differences between both groups during the experiment, which allows concluding that the use of the ICT and, particularly, Blogging, is a determinant factor to improve written production in the English language.

Key words:

Compulsory Secondary Education, Teaching English as a Foreign Language, Blogging, Google Docs, competence in written production

1. Introducción

Esta investigación está determinada por la necesidad de mejorar la calidad de la competencia de la producción escrita en lengua inglesa de un grupo de 50 alumnos que, durante el curso académico 2017-18, estudiaron 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Esta investigación surge además a causa de las pocas publicaciones centradas en el uso del Blogging y/o del Google Docs en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el contexto educativo relacionado con la enseñanza reglada no universitaria (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Reglada), si bien es cierto que predominan publicaciones empíricas en torno al Blogging en el contexto educativo universitario.

2. Marco teórico

2.1. Enfoques metodológicos relevantes para la Web 2.0

A continuación, se explica los tres enfoques metodológicos en los que la Web 2.0 está basada en el ámbito de la enseñanza de idiomas. En primer lugar, en cuanto al Constructivismo, la Web 2.0 ofrece diversas herramientas con un componente social, facilitando el trabajo colaborativo, aportando mayor interacción en el proceso de aprendizaje y el aprendizaje en grupo (Vázquez y Sevillano, 2011), así como la creación conjunta y compartida de conocimiento, favoreciendo que el alumnado pueda relacionar lo aprendido con un contexto específico. Según Carrilla (2012), el constructivismo defiende la importancia de los componentes sociales como parte del aprendizaje y, por ello, se consideran las teorías constructivistas de gran importancia para analizar el aprendizaje de idiomas mediante la Web 2.0.

En segundo lugar, se contempla el Enfoque Comunicativo como base metodológica para la Web 2.0. La Web 2.0 aporta mayor interacción en el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte del alumnado, asumiendo éste el papel protagonista en el proceso de su aprendizaje, adquiriendo una significativa relevancia la competencia "aprender a aprender"; al tiempo que surgen diferentes interacciones (alumnos-alumnos y alumnos-profesor), siempre en un contexto real, transformándose todos ellos en usuarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente debe utilizar adecuadamente la web 2.0 considerando que el objetivo principal es que el alumnado alcance una competencia comunicativa real en la lengua extranjera.

El tercer enfoque metodológico es el Aprendizaje por Tareas. La Web 2.0 ofrece diversas herramientas mediante las que los alumnos pueden realizar tres tipos de actividades (Pérez Torres y Pérez Gutiérrez, 2005). Estas tareas son: 1. Cazas del Tesoro 2. *WebQuests* y 3. *WebTasks*. Una "caza del tesoro" es una página web con una serie de preguntas y una lista de páginas web donde los alumnos buscan las respuestas. El término *webquest* fue definido por Bernie Dodge (1995) como "una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la web", teniendo carácter interdisciplinar (Pérez Torres, 2010: 58). La *webtask* consiste en la realización de una actividad como producto final de la actividad, caracterizándose principalmente por la sencillez y la flexibilidad de estructura y contenido.

2.2. Los Blogs

En esta sección, se explica el estado de la cuestión en torno a los blogs y la aplicación de éstos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En primer lugar, se trata aspectos generales en torno al blog para finalizar con un análisis exhaustivo en torno a la enseñanza de idiomas mediante los blogs.

2.3. Consideraciones generales

Un blog es un sitio web en el que uno o varios autores publican cronológicamente textos, apareciendo primero el más reciente, y donde el autor conserva siempre la libertad de dejar publicado lo que considera adecuado. Además es normal que los propios lectores participen de forma activa mediante los comentarios. Un blog puede servir para publicar ideas propias y opiniones de terceros sobre diversos temas. Los términos ingleses *blog* y *web blog* provienen de las palabras *web* y *log* ('log' en inglés es sinónimo de diario), siendo el término *weblog* acuñado por Peter Merholz en 1994 y, posteriormente, por Jorn Barger en 1997.

Los blogs se caracterizan porque comparten en común tres rasgos relevantes: características diferenciales, técnicas y sociales. Con respecto a las características diferenciales, cabe destacar que la comunicación en el *Blogging* evoluciona desde lo unilateral a lo bilateral, existiendo pues interacción entre el lector y el autor del blog. En cuanto a las características técnicas, cabe subrayar la opción de incluir comentarios a cada entrada, generándose un debate alrededor de sus contenidos y produciéndose así interacción entre los usuarios del blog. Finalmente, con respecto a las características sociales, el aspecto relevante de los *blogs* es la interactividad. Puesto que se actualizan frecuentemente y facilitan que los visitantes puedan responder a las entradas, los blogs funcionan como herramientas sociales, para conocer a personas con temas en común, con lo cual se consideran como una comunidad virtual. Esta interactividad, que facilita el uso de los blogs, es un elemento clave en la enseñanza de lenguas mediante las TIC (Vázquez y Sevillano, 2011).

A continuación, se establece una tipología de blogs. Hay diversos tipos de blogs, tanto por el contenido, como por la forma en la que el contenido se escribe. Existe el blog personal, el *micro blog*, conocido como *Microblogging*; blogs corporativos, blogs educativos (o *Edublogs*); blogs de género (música, arte, etc); blogs por el tipo de medios de comunicación (*fotoblog*, *videoblog*, etc.); y el blog inverso que puede estar redactado por varios autores que han contribuido en un tema o que han abierto uno para que cualquiera pueda escribir.

En el presente trabajo, cabe destacar por su relevancia en el ámbito de la educación y, concretamente, en relación a la enseñanza de idiomas el *Microblogging* y los blogs educativos. El *Microblogging* consiste en la práctica de publicar pequeños fragmentos de contenidos digitales (texto, imágenes, enlaces, vídeos cortos) en Internet. Se emplea el *Microblogging* para compartir recursos útiles. Un claro ejemplo de *Microblogging* es *Twitter*. Un blog educativo está compuesto por materiales, experiencias, y contenidos didácticos. Los blogs educativos permiten al profesorado la exposición y comunicación entre la comunidad educativa y el alumnado, potenciando un aprendizaje activo, crítico e interactivo.

Finalmente, se exponen varios beneficios didácticos, a rasgos generales, en torno al uso de los blogs educativos, con especial mención en los blogs de enseñanza de lenguas extranjeras y, particularmente, blogs centrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Hay diversos motivos por los que el docente puede escoger el uso de los blogs con los alumnos. La razón más acertada es que los alumnos redactan para un público real y auténtico. El profesor lee y revisa lo redactado por el alumno, con especial énfasis en la forma.

Algunos motivos por los que se considera práctico utilizar los blogs en el aula de idiomas son: 1. Los blogs incentivan a los estudiantes tímidos a participar, consiguiendo ventajas pedagógicas y positivas; 2. Los blogs incrementan el sentido de comunidad en una clase. El blog del aula ayuda a incentivar un sentimiento de comunidad entre los miembros de una clase, interactuando entre ellos. 3. El blog es usado con el fin de animar a realizar un enfoque basado en el proceso de escritura, aprendiendo a entender el valor de la reescritura porque redactan para un público bastante amplio. 4. El blog es

utilizado como un portfolio online del trabajo realizado por los alumnos. Esto les sirve a los alumnos para revisar su propio trabajo tantas veces como deseadas, y aprender así a evaluar su propio trabajo.

Retomando los tres conceptos básicos de la Web 2.0 (Vázquez y Sevillano, 2011), el blog se caracteriza porque implica interactividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomenta el trabajo en equipo (en el blog de aula) y, finalmente, el blog incentiva que el aprendizaje de la lengua pueda ser colaborativo. Todo lo expuesto aquí con respecto al uso de los blogs así como los tres conceptos básicos de un entorno Web 2.0 (interactividad, trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo) constituyen fundamentalmente los beneficios didácticos por los que se utilizan los *blogs* en el aula de idiomas.

2.3.1. Los Blogs en la enseñanza de lenguas

A continuación, se explica los beneficios pedagógicos que el empleo de los blogs ofrece en el proceso de aprendizaje de los idiomas. Desde un enfoque teórico, los blogs prometen una función relevante en determinadas áreas fundamentales (Carney, 2009a; Carney, 2009b) en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluyendo la motivación del alumno, la autenticidad como un medio comunicativo, la colaboración e interacción en el proceso de aprendizaje y, finalmente, la alfabetización.

La primera ventaja didáctica consiste en mejorar la motivación del alumno en el proceso de aprendizaje. La motivación es un pilar fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras, siendo un concepto complejo. Los estudios respecto a cómo la motivación funciona en el aprendizaje de segundas lenguas han modificado sustancialmente (Gardner, 1985; Oxford y Shearin, 1994; van Lier, 2007). A rasgos generales, existen diversos motivos teóricos para creer que el empleo del blog tiene un gran potencial para motivar a los alumnos de lenguas extranjeras.

En primer lugar, cabe destacar el factor de la motivación con respecto al uso de las tecnologías fundamentadas en Internet en la enseñanza de idiomas (Warschauer, 1996). En segundo lugar, los blogs aportan a los alumnos propiedad y una voz individual, ofreciendo al alumnado la oportunidad de "poseer" su propio blog. Casi todos los blogs permiten a los usuarios escoger un título para sus respectivos blogs, modificar la plantilla, añadir elementos multimedia y publicar sus propios textos; permitiéndoles mayor autonomía (Nardi, Schiano y Gumbrecht's, 2004; van Lier, 2007). Un tercer factor que motiva a los alumnos es la interacción surgida en la sección "comentarios" en los blogs. Jons y Nuhfer-Halten (2006) consideran positivamente la interacción en su investigación.

En segundo lugar, los blogs también ofrecen al alumnado autenticidad en el desarrollo de la producción escrita. Durante décadas se ha expuesto a los alumnos a beneficiarse de experiencias lingüísticas auténticas en el aprendizaje de segundos idiomas. Con respecto a los blogs y su aplicación en la enseñanza de lenguas, diversos autores (Ward, 2004; Ducate & Lomicka, 2005; Pinkman, 2005) destacan la autenticidad como una ventaja pedagógica relevante. El uso de los blogs ofrece a los alumnos de lenguas extranjeras autenticidad en la creación de sus propios textos en sus propios blogs y, por tanto, desarrollando la producción escrita.

Un tercer aspecto que los blogs aportan como ventaja a los alumnos es el uso de éstos desde un enfoque interactivo y comunicativo. Con respecto a las interacciones reales que surgen mediante las TIC entre alumnos y hablantes nativos, Thorne (2006) considera esta interacción como un cambio convincente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto es comprensible debido a las numerosas posibilidades interactivas de la web 2.0, y la interacción y la negociación del significado hayan sido considerados elementos cruciales en el aprendizaje de segundas lenguas (Pica, 1994). Esta interactividad, tal como se ha comentado antes, es un aspecto fundamental en la enseñanza de lenguas. (Vázquez y Sevillano, 2011).

Aunque la interacción es un elemento clave de la Web 2.0, la naturaleza exacta de interacción y colaboración en los blogs requiere de mayor investigación. Los blogs son comunicativos e interactivos y, paralelamente, aún existen muchas limitaciones en estas áreas (Carney, 2007). La comunicación en los blogs difiere bastante con respecto a otros medios asíncronos, a saber, el *email* y foros desde un enfoque interactivo. Desde este enfoque interactivo, Carney (2009a) determina que los blogs no pueden tener el componente de interacción puesto que se definen como un diario personal *online* mientras los *emails* y foros están diseñados para que pueda surgir tanto una comunicación interactiva como colaboración entre los alumnos.

El Internet ha facilitado enormemente que los blogs se popularizaran en la Red y, por tanto, la posibilidad de conectar estudiantes de diferentes puntos geográficos bien mediante el *e-mail* bien mediante el *chat*, promoviendo el trabajo colaborativo y la interacción tanto por parte de estudiantes como de profesores, y convirtiendo el blog en una herramienta democrática que apoya diferentes estilos de aprendizaje. Según Sturm et al. (2009), el blog ofrece así la oportunidad a los alumnos de poder compartir sus ideas y experiencias mediante la escritura y, por tanto, se crea un estilo más conversacional al tiempo que los alumnos aprenden colaborando.

El cuarto y último aspecto positivo de los blogs es incentivar la alfabetización y, concretamente, la tecnológica a la que Warschauer (2002) se refiere como alfabetización electrónica. Según Warschauer (2002), el concepto de alfabetización electrónica se define como la combinación de destrezas informáticas con la capacidad de encontrar y evaluar información en línea, la destreza de crear elementos multimedia y, finalmente, con la destreza de comunicación asistida por ordenador.

El primer paso es conseguir destrezas informáticas de un nivel básico por parte del alumnado. Mientras unos alumnos carecen de esta destreza básica, otros ya disponen de esta, por lo que el resto de destrezas adquieren mayor relevancia para estos alumnos. La capacidad de encontrar información, la destreza de crear elementos multimedia y la capacidad de comunicación parecen cruzarse con el modo en que los blogs se utilizan. El control de estas habilidades les permitirá a los alumnos de lenguas extranjeras desarrollar tanto la comprensión lectora como la producción escrita, ofreciendo la opción de añadir elementos multimedia (sonido, imágenes, video).

La lengua inglesa, actualmente, se ha transformado en la lengua internacional de mayor importancia, considerando que el número de hablantes de inglés como segunda lengua supera al número de hablantes nativos. La mayoría de los blogs están escritos en lengua inglesa. Por ello, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante los blogs adquiere mayor relevancia. A este respecto, Warschauer (1998) opina que saber cómo leer, como escribir y, en definitiva, cómo comunicarse en los medios digitales es relevante con el objeto de aprender el idioma.

Finalmente, con respecto al estado de la cuestión en torno al *Blogging* y su aplicación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera para fomentar la producción escrita, cabe destacar tres publicaciones bastante recientes. AUTOR (2016) explora el uso de los blogs en la enseñanza del inglés para fines específicos y, particularmente, en la enseñanza del inglés técnico a partir de una experimentación realizada en un centro integrado público de formación profesional. El autor analizó los resultados obtenidos según los métodos cuantitativos. AUTOR (2017) analiza los datos cualitativos a partir de la misma experimentación ofreciendo pues un estudio del caso.

3. Objetivos

En el presente trabajo, nuestro objetivo principal consiste en verificar si, al término del experimento, el alumnado ha mejorado su competencia en producción escrita en lengua inglesa mediante el *Blogging* con la plataforma *Wordpress* así como mediante la herramienta *Google Docs*, perteneciente al *software* digital *Google Drive*.

Al finalizar esta investigación, se espera que el alumnado haya mejorado principalmente en lo que respecta a su capacidad de desarrollar la competencia en producción escrita mediante el *Blogging* (Fellner, T., & Apple, M., 2006; Murray, L., & Hourigan, T., 2008), pudiendo así corroborar la hipótesis de partida que se plantea en el siguiente apartado, surgiendo ésta a partir de un debate, ofreciendo respuestas a las preguntas de investigación iniciales.

4. Metodología de investigación

4.1. Identificación de un problema

El problema de esta investigación surge en un instituto de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, sito en la localidad de Albal, provincia de Valencia, tratándose pues de un centro de enseñanza pública no universitario. Tras la realización del cuestionario inicial, se identificó una carencia en competencia de la producción escrita mediante la observación y el análisis permanente de la realidad educativa de la asignatura de lengua inglesa de una clase de inglés en 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria.

En la enseñanza pública no universitaria, se ha observado claramente, desde la experiencia del investigador-autor del presente trabajo, un bajo nivel educativo con respecto al inglés como lengua oficial del currículum (Ley Orgánica para la mejora de la calidad de la Educación, Real Decreto 1105/2014, Enseñanza Secundaria Obligatoria). Hay una gran diversidad de niveles dentro de un mismo grupo de alumnos, tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, como en la Enseñanza Postobligatoria no universitaria. Esto se ha podido observar en el centro, donde el autor de este trabajo impartió clases de inglés durante el curso académico 2017-2018, cuando se desarrolló la experimentación correspondiente.

4.2. Preguntas de investigación

El ámbito científico del presente trabajo es, por un lado, la corrección de los niveles de producción escrita del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria y, por otro, la corroboración o refutación de que el uso de los blogs beneficiará el desarrollo de la competencia en producción escrita, realizando diferentes actividades, bien en forma experimental bien en modalidad de grupo de control, que se les asignará a los alumnos durante la experimentación. Se establecen pues las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Puede influir el uso de los blogs en la mejora de la competencia en producción escrita en lengua inglesa? 2. ¿Puede el empleo de los blogs incrementar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje de la lengua inglesa?

4.3. Hipótesis de partida

La "hipótesis de trabajo" es aquella que se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella. En el campo de la investigación-acción (Elliott, 1978, 1993; Cohen y Manion, 1990; Cohen, Morrison y Manion, 2007), las hipótesis proceden a partir de la reflexión y del análisis de una determinada problemática, permitiendo que se sepa lo que se pretende conseguir. La hipótesis de partida de la presente investigación es, por tanto, que el empleo del blog en el aula de inglés incrementa la motivación del alumnado, y tiene una influencia positiva con respecto a la mejora de la producción escrita.

4.4. Métodos cuantitativos

Los datos cuantitativos de esta investigación se consiguen a partir de todas aquellas actividades de producción escrita que los alumnos realizaron durante el primer y segundo trimestre del curso escolar 2017-2018 (Octubre 2017-Marzo 2018), tras haber realizado los alumnos el cuestionario inicial para conocer sus necesidades de aprendizaje, con el fin de verificar si se ha producido o no una mejora gradual durante todo el proceso de escritura.

Se procedió a recoger datos cuantitativos sobre la variable dependiente y la variable independiente. Las variables dependientes son las calificaciones conseguidas en las diferentes producciones escritas así

como en las diversas pruebas realizadas por el alumnado, mientras las variables independientes se clasifican en: 1. Proceso de composición y 2. Producto final. En esta investigación se prestó mayor atención en el producto final, es decir, la versión definitiva de la producción escrita como consecuencia del proceso de composición. Considerando que este trabajo se centra en la competencia en producción escrita, se distinguen dentro del producto final (Shehadeh, 2011) estos componentes: 1. Contenido del texto, 2. Organización del texto, 3. Gramática, 4. Vocabulario y 5. Ortografía.

4.5. Contexto y muestra

El experimento se realizó durante el primer y segundo trimestre del curso académico 2017-2018 con alumnos de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria del Instituto de Educación Secundaria "Albal". El IES Albal se caracteriza por la ingente cantidad de programas educativos con el objetivo de adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades del alumnado, tales como, el programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR), el cual se desarrolla en el 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria; el programa de refuerzo de 4º ESO (PR4), cuyo objetivo consiste en ofrecer refuerzo escolar a un determinado grupo de alumnos; el programa de enseñanza plurilingüe en todos los niveles de la ESO, fomentando pues el enfoque conocido como AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y programas de enriquecimiento curricular, a modo de ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos, el proyecto aprendizaje-servicio, etc., entre otros programas educativos.

En cuanto a la muestra, esta se conforma de 50 alumnos que estudiaron 4º curso de ESO, de los cuales 25 alumnos participaron en la experimentación como grupo experimental (en adelante, grupo E). Las actividades se realizaron mediante los blogs, pudiendo así surgir interacción entre los alumnos; mientras los otros 25 alumnos participaron en modalidad de grupo de control (grupo C). Las actividades se realizaron mediante Google Docs sin interacción si bien ésta se puede aplicar también en esta herramienta. El muestreo fue elegido de forma aleatoria.

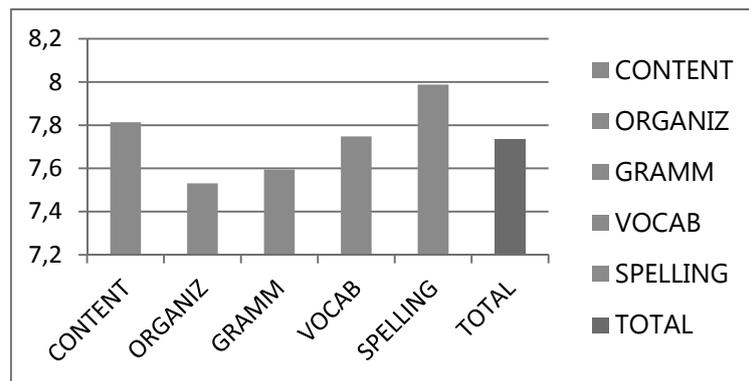
En cuanto a la recogida de datos y el análisis de estos, se recurre a la triangulación de datos (Pérez Serrano, 1994) con el objetivo de incrementar la propia validez de los resultados y conclusiones conseguidas considerando tanto los datos cualitativos como los datos cuantitativos. No obstante, en la presente investigación la triangulación se realiza únicamente mediante los datos cuantitativos, que se recogen a partir de las diferentes actividades sugeridas para desarrollar la producción escrita, tanto en modalidad experimental como en modalidad de grupo de control.

5. Análisis de resultados

5.1. Datos Cuantitativos

El análisis de la producción escrita está fundamentado en la estadística descriptiva con el objeto de verificar si los alumnos han mejorado su nivel con respecto a la competencia en producción escrita o no al final de la experimentación mediante las diversas actividades propuestas bien en *Wordpress* bien en *Google Docs*. Tanto el grupo E como el grupo C realizaron idénticas tareas, con la peculiaridad de que el grupo E trabajó en *Wordpress* mientras el grupo C trabajó con *Google Docs*.

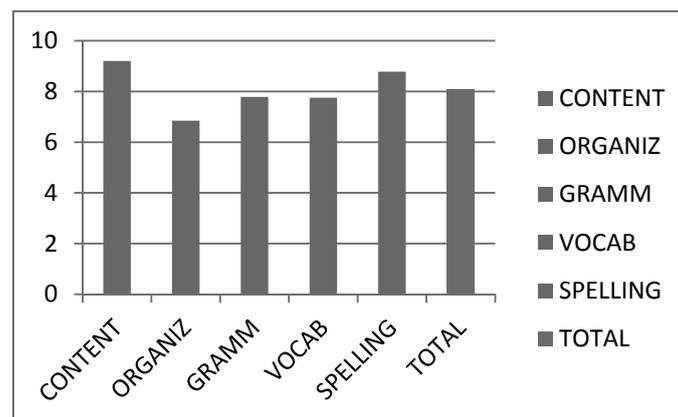
En primer lugar, se analizan los datos cuantitativos obtenidos de los alumnos correspondientes al grupo E. Para tal fin, se recogieron resultados de la primera producción escrita y la segunda producción escrita en *Wordpress*, ambas tareas realizadas durante el primer y segundo trimestre respectivamente. El tema de la primera producción escrita consistía en redactar un *e-mail* informal a un amigo. Para facilitarles la tarea, se les explicó previamente los procedimientos adecuados para redactar este *e-mail*. En la siguiente gráfica se observa la media de los resultados de la primera producción escrita.



Gráfica 1. Media de los resultados de la 1ª producción escrita, grupo E

La media más alta se sitúa en el componente "ortografía" con la calificación de 7.9. El segundo componente es "contenido" con una calificación de 7.8. En tercer lugar, se encuentra el componente "vocabulario" cuya media roza la calificación de 7.7. A continuación, aparece el componente "gramática" con una calificación media de 7.6, siendo el componente "organización" el de más baja calificación, resultando en 7.5. La media total de esta primera producción escrita del grupo E resulta 7.7.

La segunda tarea consistía en realizar un resumen de un libro. En esta gráfica se puede atisbar la media de los resultados de esta segunda producción escrita.

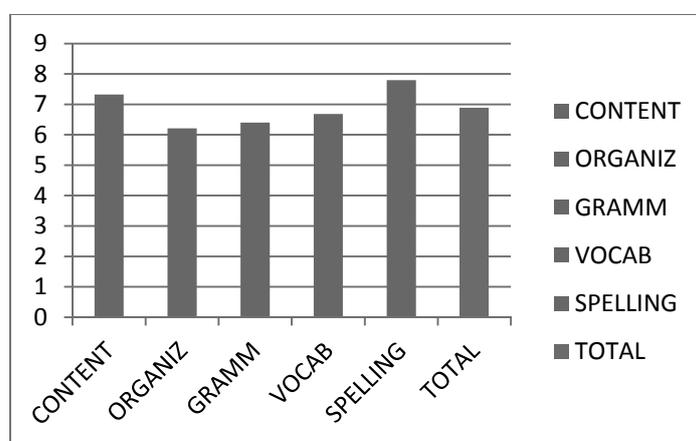


Gráfica 2. Media de los resultados de la 2ª producción escrita, grupo E

La media más alta reside en el componente "contenido" con la calificación de 9.2. A continuación, la siguiente media se puede ver en el componente "ortografía" con la calificación de 8.7. El tercer componente es "gramática" con la calificación de 7.78 y el cuarto componente es "vocabulario" con la calificación de 7.75, siendo el último componente "organización" con la calificación de 6.8. Nuevamente el componente "organización" vuelve a tener la calificación más baja, descendiendo 0.7 con respecto a la primera actividad de producción escrita. La media total de esta segunda producción escrita es 8.1. Si comparamos ambas tareas del grupo E, hay una ligera mejoría (0.4) con respecto a la media total en la segunda producción escrita, no siendo pues una diferencia significativa. Con respecto a los diversos componentes, sus medias difieren notablemente en comparación a los componentes de la primera producción escrita. Respecto al componente "contenido", hay una diferencia significativa de 1.4. En cuanto al componente "organización", existe una diferencia no significativa de 0.7 entre ambas producciones escritas, siendo la calificación más baja en esta segunda producción escrita. Con respecto al componente "gramática", se puede ver una ligera diferencia de 0.18 entre ambas actividades, siendo ligeramente mejor la calificación en la segunda actividad. En cuanto al componente "vocabulario", hay una ligera diferencia de 0.05 entre ambas actividades y, por tanto, no se puede considerar significativa.

Por último, con respecto al componente "ortografía", existe una ligera diferencia de 0.8 y, por tanto, tampoco es relevante.

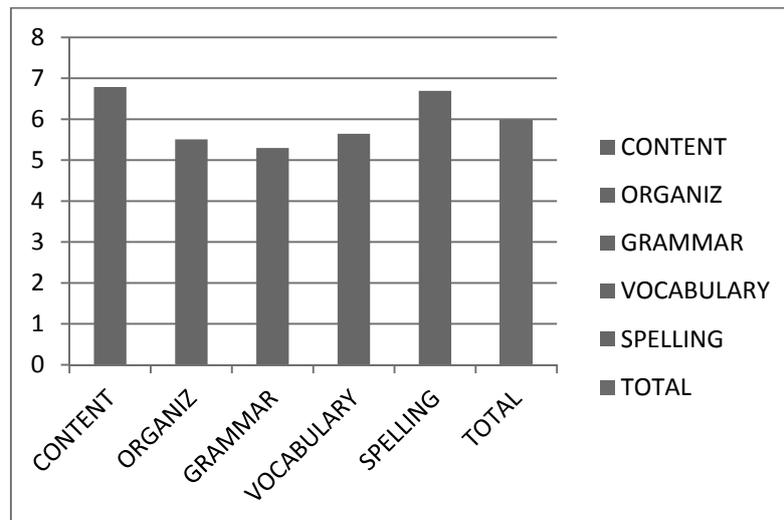
En segundo lugar, se analizan los resultados obtenidos en la experimentación correspondiente al grupo C. Para ello, se recogieron datos de la primera producción escrita y de la segunda producción escrita realizadas mediante *Google Docs*. También esta experimentación tuvo lugar durante el primer y segundo trimestre del curso 2017-2018. El tema de esta primera producción escrita, igual que en el grupo E, consistía en redactar un *e-mail* informal a un amigo. En la siguiente gráfica se puede visualizar la media de los resultados de la primera producción escrita.



Gráfica 3. Media de los resultados de la 1ª producción escrita, grupo C

La media más alta reside en el componente "ortografía" con la calificación de 7,7. A continuación, se encuentra el componente "contenido" con la calificación de 7,3. En tercer lugar, se observa el componente "vocabulario" con la calificación de 6,6. En cuarto lugar, se halla el componente "gramática" con la calificación de 6,3 y, por último, el componente "organización" con la calificación de 6,2, siendo la media total aproximada 6.9. Si comparamos la primera producción escrita E con esta producción escrita en C, existe con respecto al componente "contenido" una ligera diferencia de 0.5 y, por tanto, no significativa. En cuanto al componente "organización", sí existe una diferencia significativa de 1.3 entre la primera producción escrita E y la primera producción escrita C, siendo más baja la calificación de C. Nuevamente se repite similar situación en cuanto a este componente. Con respecto al componente "gramática", también hay una diferencia relevante de 1.3 entre ambas producciones escritas. A continuación, con respecto al componente "vocabulario", existe una diferencia significativa de 1.1 entre la producción escrita en E y la producción escrita en C y, finalmente, en cuanto al componente "ortografía" se puede ver claramente una diferencia relevante de 1 punto entre la primera producción escrita E y la primera producción escrita C.

En cuanto a la segunda producción escrita realizada por el grupo C, el tema de ésta consistía en la realización de un resumen de un libro. En la siguiente gráfica se atisba la media de los resultados de la segunda producción escrita.

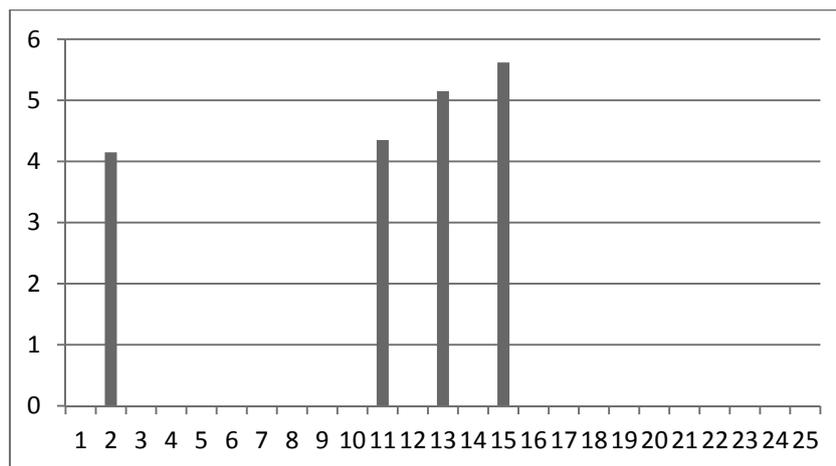


Gráfica 4. Media de los resultados de la 2ª producción escrita, grupo C

La media más alta reside en el componente "ortografía" con la calificación de 6,69. El siguiente componente "contenido" se sitúa en segundo lugar con la calificación de 6,78. En tercer lugar, se halla el componente "vocabulario" con la calificación de 5,64. En cuarto lugar, se encuentra el componente "organización" con 5,5, siendo el último componente la "gramática" con la calificación de 5,29. Si comparamos los resultados de la segunda producción escrita entre el grupo E y el grupo C, en cuanto al componente "contenido" existe una ligera diferencia de 0,02 entre ambas producciones escritas, lo cual no resulta significativo. Respecto al componente "organización", hay una diferencia significativa de 1,3 entre ambas tareas. Con relación al componente "gramática", existe una diferencia realmente notable de 2,49 entre la segunda producción escrita en grupo E y la segunda producción escrita en grupo C, siendo menor la media del grupo C. A continuación, en cuanto al componente "vocabulario", hay una diferencia significativa de 2,11 entre ambas producciones escritas siendo superior la segunda producción escrita en grupo E. Por último, con respecto al componente "ortografía" también existe una diferencia notable de 2,01 entre la segunda producción escrita en grupo E y la segunda producción escrita en grupo C. Resulta bastante evidente que los resultados del grupo E son significativamente superiores a los resultados obtenidos por el grupo C en esta segunda producción escrita.

En tercer lugar y, por último, se analizan los datos cuantitativos obtenidos a partir de las interacciones surgidas en la experimentación en la que participaron los alumnos del grupo E. Realizadas ambas producciones escritas y, tras haber sido publicadas en el blog correspondiente en *Wordpress*, se les requirió a los alumnos primero leer 2 textos de 2 compañeros del grupo elegidos aleatoriamente para, a continuación, escribir comentarios que considerasen oportunos en la sección "comentar" del blog. De este modo, el alumno, cuya producción escrita había sido comentada en el *post*, podía leer los comentarios del compañero y responder a estos comentarios en el mismo blog, surgiendo así interacción en el blog dado que, como se ha comentado con anterioridad, la interacción es una de las características significativas del *Blogging*.

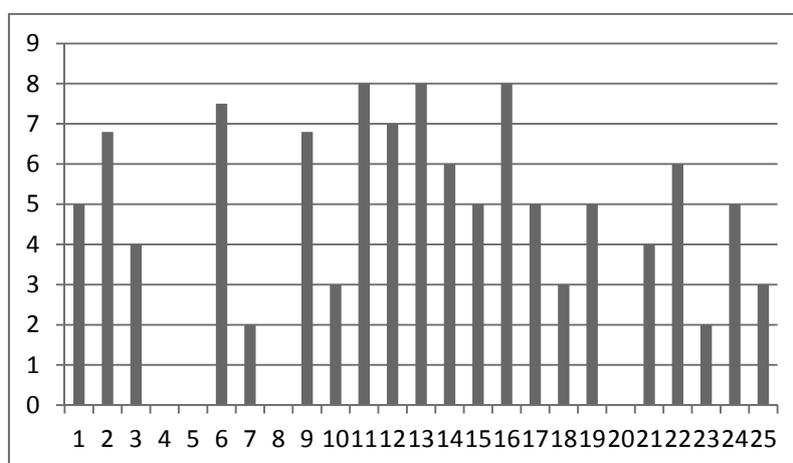
Los alumnos del grupo E realizaron dos tareas de interacción escrita correspondientes a las dos producciones escritas en el primer y segundo trimestre. A continuación, se analizan los resultados de la primera actividad de interacción escrita en el *Blogging*. En la siguiente gráfica, se pueden visionar los resultados de los 25 alumnos de 4º ESO que participaron en la modalidad experimental.



Gráfica 5. Resultados de la 1ª tarea de interacción escrita, grupo E

De esta gráfica se puede obtener la siguiente información: de un grupo formado por 25 alumnos, 21 alumnos no realizaron la tarea de interacción escrita en el blog y, por tanto, no superan en absoluto la actividad no pudiendo lógicamente calificar la actividad correspondiente de interacción escrita. Sólo dos alumnos obtuvieron calificación de 4.15 y 4.35 respectivamente y, finalmente, dos alumnos superaron la actividad de interacción escrita con la calificación de 5.15 y 5.62 respectivamente. La media total de esta primera actividad de interacción escrita corresponde a 0.7708.

En cuanto a las interacciones surgidas en la segunda producción escrita, se observan en la siguiente gráfica los resultados de esta segunda actividad de interacción escrita en el *Blogging*.



Gráfica 6. Resultados de la 2ª tarea de interacción, grupo E

De los 25 alumnos participantes en el grupo E, cuatro alumnos no realizaron la tarea correspondiente de interacción. De un grupo reducido de 7 alumnos, dos alumnos obtuvieron la calificación de 2, tres alumnos consiguieron la calificación de 3 y dos alumnos tuvieron la calificación de 4 y, por tanto, este grupo de 7 estudiantes no superó satisfactoriamente la tarea de interacción escrita. El siguiente grupo lo conforman 5 alumnos que obtuvieron la calificación de 5 en su actividad. Un grupo de 4 alumnos superaron la actividad con calificación de 6, habiendo dos alumnos que obtuvieron 6.8. Finalmente, cinco alumnos superaron la calificación de 7, de los cuales tres alumnos obtuvieron la calificación de 8 en su actividad de interacción escrita. No obstante, la media total de esta segunda actividad de interacción escrita no supera el aprobado, siendo ésta 4.404. En cualquier caso, está bastante claro que hay una diferencia significativa de 3,6332 entre las dos actividades de interacción escrita en el *Blogging*.

6. Discusión

En este apartado, se justifica básicamente los diversos motivos por los cuales se han obtenido los resultados analizados en las diferentes producciones escritas bien en el grupo E bien en el grupo C, así como en las actividades de interacción escrita en el *Blogging* por parte del grupo E. En primer lugar, se razona las causas relacionadas con los resultados conseguidos en la experimentación del grupo E. Con respecto a la primera gráfica, en la que se presenta la media de los resultados de la primera producción escrita, cabe destacar que el componente "organización" tenga la calificación más baja considerando que se ha insistido continuamente a los alumnos participantes en torno a la importancia que implica tanto una cohesión como una coherencia interna durante el proceso de la redacción de un texto. Esto se debe a que los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria, en términos generales y, particularmente, en este grupo de 4º ESO no están acostumbrados, por norma general, a seguir unos parámetros estándares durante la redacción de un texto, tales como estructurar el texto en los párrafos correspondientes, redactar los párrafos de manera uniforme, etc.

En lo que respecta a la segunda gráfica donde se observa la media de los resultados de la segunda producción escrita en el grupo E, nuevamente la calificación del componente "organización" es la más baja. Esto se debe básicamente a dos motivos: 1- la falta de hábito, a rasgos generales, por parte del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y, particularmente, por parte de los alumnos participantes en la presente experimentación con respecto a la organización en párrafos durante la redacción de un texto y 2- la reticencia por parte del alumnado en realizar una buena organización de un texto escrito. Estas dos razones son constatables desde la experiencia del profesor-investigador, autor del presente trabajo. En lo concerniente al resto de componentes, si los comparamos con las calificaciones obtenidas en la primera producción escrita por parte del grupo E, resulta curioso observar que no existe una diferencia significativa entre ambas producciones escritas, a excepción del componente "contenido" en el que sí hay una diferencia significativa de 1.386 entre ambas producciones escritas en el *Blogging*. El motivo de esta diferencia reside en que, por una parte, la primera producción escrita no fue realizada por 5 alumnos de un grupo formado por 25 alumnos mientras, por la otra parte, en la segunda producción escrita en el grupo E, sólo 2 alumnos no realizaron la tarea. Además, en cuanto a la primera producción escrita en el blog, 2 alumnos obtuvieron la calificación de 6.85 y 8.5 respectivamente en el componente "contenido", reduciendo así la media del componente "contenido" al tiempo que, en la segunda producción escrita, 23 alumnos obtuvieron calificación de 10 en el componente "contenido" y 2 alumnos simplemente no realizaron el resumen de un libro.

En segundo lugar, se exponen los motivos en torno a los resultados obtenidos en la experimentación por parte del grupo C. Para tal fin, se va a justificar primero las diferencias entre la primera producción escrita (grupo E) y la primera producción escrita (grupo C). En cuanto al componente "contenido", cabe destacar un ligero empeoramiento entre la primera producción escrita (grupo E) y la primera producción escrita (grupo C) porque, en este último grupo, 6 alumnos no entregaron sus tareas, 2 alumnos no redactaron lo que se les pedía obteniendo pues calificación de 4,75 y, finalmente, 1 alumno realizó una mezcla de resumen de libro y otra actividad diferente en el mismo texto, surgiendo así un ligero empeoramiento entre el grupo E y el grupo C. Con respecto al componente "organización", existe un relevante empeoramiento en el grupo C, lo cual evidencia la falta de hábito por parte de alumnos de 4º ESO en realizar redacciones bien estructuradas y cohesionadas. De hecho, un gran número de alumnos del grupo C entregaron las producciones escritas sin respetar las pautas previamente explicadas relacionadas con la organización de la composición escrita. Con respecto a los componentes "gramática" y "vocabulario", sus calificaciones descienden notablemente en comparación a la primera producción escrita (grupo E), posiblemente debido a la diferencia de nivel de la lengua inglesa entre el grupo E y el grupo C, considerando que una mayoría de los alumnos pertenecientes al grupo E estudiaron durante los tres cursos anteriores de ESO dentro del programa plurilingüe del centro, mientras los alumnos en el grupo C no estuvieron matriculados en el marco del programa plurilingüe.

A continuación, se razonan las causas en torno a los resultados de la segunda producción escrita en el grupo C contrastando con los datos del grupo E. Si observamos los resultados de ambas producciones escritas en detalle, resulta evidente que los resultados del grupo E son significativamente superiores a los resultados obtenidos por el grupo C. Esto se debe, sin duda alguna, a la diferencia de nivel entre ambos grupos con respecto a la lengua inglesa. Además, si analizamos la evolución del grupo C durante la experimentación, los resultados muestran claramente que hay un descenso significativo hacia el final de la experimentación con el uso de la herramienta *Google Docs*. El bajo nivel del idioma inglés o la poca motivación por parte del grupo C podrían ser los motivos, por los que existe una diferencia significativa no sólo en cuanto a la evolución del grupo C durante la experimentación, sino también con respecto a la diferencia de resultados entre el grupo E y el grupo C, siendo los resultados del grupo E superiores.

Por último, se justifican los resultados relacionados con la actividad de interacción escrita. Tal como se comentó más arriba, resulta bastante evidente que existe una diferencia realmente significativa entre las dos actividades de interacción escrita en el *Blogging*. En la primera tarea, el alumnado desconocía el procedimiento a seguir a causa de la novedad que esta actividad de interacción escrita supone para ellos. En la segunda actividad de interacción escrita, una gran mayoría de los alumnos realizaron la tarea, a excepción de 4 alumnos que no realizaron la tarea. Esto evidencia que, en esta segunda actividad de interacción escrita, un porcentaje alto comprendió la dinámica de la tarea, aunque algunos resultados no lo demuestran porque el 96,4% del alumnado no superó satisfactoriamente esta tarea de interacción escrita en el *Blogging*, existiendo poca coherencia en los comentarios publicados en el blog y con algunos errores en lo concerniente al uso de la lengua. En este trabajo, se ha realizado un análisis sencillo de los datos obtenidos en las actividades de interacción escritas en el *Blogging*, ofreciendo un valor significativo a la presente investigación dado que, hasta la fecha, no se han publicado investigaciones empíricas a este respecto. A modo de ejemplo, AUTOR (2016), siendo un trabajo reciente, no analizó resultados cuantitativos a partir de actividades de interacción escrita en el *Blogging* y se centra sólo en el análisis de los datos cuantitativos de las producciones escritas en los blogs.

7. Conclusiones

En este trabajo, se ha ofrecido respuesta a las preguntas de investigación formuladas con respecto a esta investigación. Respecto a la pregunta sobre si el uso del *Blogging* puede influir en la mejora de la competencia en producción escrita en inglés, se puede confirmar, tras las experimentaciones, que, en el caso del grupo experimental, la competencia en producción escrita en inglés mejoró notablemente. Sin embargo, con respecto al grupo control, no se puede corroborar que la competencia en producción escrita mediante el *Google Docs* haya mejorado, existiendo un significativo empeoramiento con respecto al grupo experimental.

En cuanto a la pregunta de investigación en torno a si el empleo de los blogs puede aumentar la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del idioma, en coherencia con la anterior pregunta, se puede contestar que, en el caso del grupo experimental, los alumnos sí estuvieron motivados por la realización de los blogs probablemente debido a las actividades de interacción escrita como algo novedoso, mientras los estudiantes del grupo control no parecieron estar motivados posiblemente a causa de la ausencia de estas actividades de interacción escrita o por el bajo dominio del idioma inglés por parte de estos alumnos.

Con respecto a las actividades de interacción escrita por parte del grupo experimental, la competencia en producción escrita evolucionó positivamente aunque los resultados no fueran los esperados posiblemente a causa de la novedad que ello implicaba. Aunque existen numerosas publicaciones relevantes en torno al *Blogging* en la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos educativos universitarios (Carney, 2007, 2009; Ducate & Lomicka, 2005; Fellner & Apple, 2006; Murray & Hourigan, 2008), cabe subrayar que pocas publicaciones analizan los datos cuantitativos correspondientes a las actividades de interacción escrita mediante el *Blogging*, lo cual hace a la presente investigación diferenciadora con respecto a otras investigaciones. Prueba de ello son las investigaciones por AUTOR

(2016, 2017) que tampoco analizan los datos cuantitativos particularmente de las actividades de interacción escritas que surgen en la sección "comentar" de los blogs. AUTOR (2016) se centra en el uso de los blogs en la enseñanza del inglés técnico en la formación profesional reglada considerando los métodos cuantitativos. El autor concluye afirmando que sí se puede confirmar una mejora significativa en cuanto al *Blogging* como herramienta para fomentar la producción escrita en inglés técnico. AUTOR (2017) expone el potencial del *Blogging* en la enseñanza del inglés técnico desde la perspectiva del estudio del caso. El autor concluye determinando que, según los métodos cualitativos, no hay mejora alguna con respecto a la competencia en producción escrita en inglés técnico mediante el *Blogging*.

No obstante, en la actualidad, se hace necesaria, desde la propia experiencia del profesor-investigador de la presente investigación, una toma de conciencia por parte del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria y, particularmente, por parte del alumnado participante en el grupo experimental, con el único objetivo de realizar un uso eficiente del *Blogging*, implicando así que pueda surgir interacción escrita en los blogs.

Para concluir, considerando que la bibliografía existente (AUTOR, 2017, 2016) con respecto al uso del *Blogging* y de *Google Docs* en la enseñanza del inglés en los niveles educativos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos es poca, se hace necesario realizar futuras investigaciones en torno al uso del *Blogging* y/o del *Google Docs* en la docencia del inglés en los niveles educativos mencionados arriba con el objetivo de ayudar al alumnado a mejorar su competencia en producción escrita en inglés mediante dicha tecnología, fomentando pues la producción escrita, la competencia digital, y el aprendizaje autónomo de modo que los alumnos puedan asumir así el protagonismo de su propio aprendizaje.

Referencias bibliográficas

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

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

Carney, N. (2007). Language study through blog exchanges. Paper presented at the Wireless Ready Symposium: Podcasting Education and Mobile Assisted Language Learning, NUCB Graduate School, Nagoya, Japan. Consultado en <http://wirelessready.nucba.ac.jp/Carney.pdf>

Carrilla, M.C., (2012) Comunicación mediada por Ordenador: Desarrollo de la competencia en producción escrita a través de la red social educativa Edmodo, *Trabajo final de Máster, Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas*, Depto. Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas, Facultad de Filología, UNED, 2012

Cohen, L., Morrison, K. y Manion, L. (2007). *Research methods in education*. Londres: Routledge/Falmer. pp 657

Cohen, L. y Manion, L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla, 504 pp

Ducate, L. and Lomicka, L. (2005). Exploring the blogosphere: Uses of weblogs in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 38(3), pp. 410-421.

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

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

Fellner, T., & Apple, M. (2006). Developing writing fluency and lexical complexity with blogs. *JALT Call Journal*, 2(1), pp. 15–26. Consultado en http://jaltcall.org/journal/articles/2_1_Fellner.pdf

Gardner, H. (1985). *The mind's new science: A history of the cognitive revolution*.
New York: Basic Books.

Hann, F. (2007) The secret blog group as a writing motivator. In K. Bradford-Watts (ed.) JALT2006 Conference Proceedings, Tokyo: JALT

Jons, Z. and Nuhfer-Halten, B. (2006) Uses of Blogs in L2 Instruction. In *Languages for Today's World. Dimension 2006*. Southern Conference on Language Teaching and the Florida Foreign Language Association. Selected Proceedings 2006. pp.25-35

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Alertes.

AUTOR (2017) La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging*, en *Verbeia*, Monográfico 1. La Enseñanza de Lenguas y la Educación Multilingüe. Año III. Número 1, pp. 84-102

AUTOR (2016) La competencia en producción escrita del inglés técnico mediante el *Blogging*, en *Actas del I Congreso Internacional de Enseñanza de Inglés en Centros Educativos* (coordinado por Virginia Vinuesa y Manuel Lázaro), Madrid: CEU Ediciones, pp. 233-242

Murray, L., y Hourigan, T., (2008) Blogs for specific purposes: Expressivist or sociocognitivist approach? En *ReCALL*, 20(1), pp. 82-97.

Nardi, B., Schiano, D., & Gumbrecht, M. (2004). Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary? *CSCW*, 6(3), pp. 222-231.

Nunan, D. (1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2005) *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Oxford, R., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, pp. 12-28.

Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. España, La Muralla

Pérez Torres, I. y Pérez Gutiérrez, M. (2005). Audio visual resources and technology. En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education*. Granada: Universidad de Granada.

Pérez Torres, I. (2010). Webquests y webtasks, en el aprendizaje de una segunda lengua. *En Cuadernos de pedagogía* 401, mayo: pp. 57-59

Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language-learning conditions, Processes, and outcomes? *Language Learning*, 44, pp. 493-527.

Pinkman, K. (2005). Using Blogs in the Foreign Language Classroom: Encouraging Learner Independence. *The JALT CALL Journal*, 1 (1).

Shehadeh, A. (2011) Effects and student perceptions of collaborative writing in L2. *Journal of Second Language Writing*. 20(4), pp. 286-305

Stenhouse, L. (1985) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata

Sturm, M.; Kennell, T.; McBride, R. and Kelly, M. (2009) The Pedagogical Implications of Web 2.0. . In M. Thomas (Ed), *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. IGI Global, pp. 367-384

Thorne, S. L. (2006). Pedagogical and praxiological lessons from Internet-mediated intercultural foreign language education research. In J. A. Belz & S. L. Thorne (eds.), *Internet-mediated intercultural foreign language education* (pp. 2-30). Boston, MA: Heinle & Heinle

van Lier, L. (2007). Action-based teaching, autonomy and identity. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), pp. 46-65

Vázquez Cano, E. y Sevillano García, M^a L. (2011) *Educadores en Red. Elaboración y Edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid. Ediciones Académicas-UNED.

Ward, J. (2004). Blog Assisted Language Learning: Push Button Publishing for the Pupils. *TEFL Web Journal*, 3(1).

Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on Technology in Language Education. *TESOL Quarterly*, 36(3), 453-475.

Warschauer, M. (1998) Researching Technology in TESOL: Determinist, Instrumental, and Critical Approaches. *TESOL Quarterly*, 32(4), First published online 04/06/2012, pp. 757-761

Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i symposium*, pp. 29-46.